Didactica Pro...©

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 2-3 (120-121), 2020

ISSN 1810-6455
Categoria B

Colegiul de redacţie:

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

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

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 650 ex.

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

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

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

Otilia DANDARA
***Didactica Pro...*, o deschidere a Republicii Moldova spre învăţământul secolului al XXI-lea**
(*Didactica Pro...*, an Opening of the Republic of Moldova towards a 21st-Century Education) 3

QUO VADIS?

Sergiu CORLAT
Direcţii prioritate în dezvoltarea resurselor digitale pentru educaţie
(Priority Directions in Digital Educational Resources Development) 4

EX CATHEDRA

Aida COTRUŢA
Competenţa de consiliere online în carieră: limite şi perspective
(The Online Career Counseling Competence: Limits and Perspectives) 8
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Didactica Pro... la 20 de ani 12
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic
(Elements of Spiritual Counseling in a Teacher's Activity) 13
Mihaela BUZATU
Managementul comunicării educaţionale de la începuturi până în prezent
(The Evolution of Educational Communication Management from Antiquity to Present Times) 19
Ioana LAZLO
Emile Durkheim – iniţiator al paradigmei pedagogiei sociologice. O analiză din perspectiva pedagogiei istorice
(Emile Durkheim – Initiator of the Paradigm of Sociological Pedagogy. An Analysis from the Perspective of Historical Pedagogy) 22
Teodor STRATULAT, Sergiu SANDULEAC
Perspective de abordare a dezvoltării emoţionale la orele de educaţie plastică
(Approaching Emotional Development in Fine Art Lessons) 25
Ali ABU RIA
Condiţii psihopedagogice de prevenire şi diminuare a agresivităţii adolescenţilor
(Psychopedagogical Conditions for Preventing and Reducing Adolescent Aggressiveness) 29
Vladimir GUŢU
Didactica Pro... la 20 de ani 31

MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

Valentina CHICU
Principiul co-creării în management şi didactică universitară
(University Management and Didactics based on the Co-Creation Principle) 32

EDUCAŢIE INTERCULTURALĂ

Natalia CUŢITARU
Dialogul intercultural şi provocările identităţii
(Intercultural Dialogue and Identity Challenges) 35
Prascovia NICOLAEVA
Developing Intercultural Communicative Competence through English Phraseological Units
(Dezvoltarea competenţei de comunicare interculturală prin intermediul frazeologiei engleze) 39
Rima BEZEDE
Didactica Pro... la 20 de ani 42

EDUCAŢIE INCLUZIVĂ

Lucia GAVRILIŢĂ
Strategia *GMT* în gestionarea stresului la mamele copiilor cu afecţiuni neuromotorii
(*GMT* Strategy in Stress Management in Mothers of Children with Neuromotor Diseases) 43

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Viorica OLEINIC
În vreme de online
In a Time of Online Networking 49
Aurelia DOMNIŢEANU
Dezvoltarea competenţei de lectură prin intermediul textelor multimodale
(Developing the Reading Competence through Multimodal Texts) 54

Olga COSOVAN
Argumente pentru alfabetizarea terminologică
(Arguments for Terminological Literacy) 56
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Jubileul revistei Didactica Pro..., jubileul n(v)ostru 60
Dorina PAICU
Un concept metodologic de culegere şi interpretare de către elevi a textelor folclorice
(Students Collecting and Interpreting Verbal Folklore: A Methodological Concept) 61
Nina BERNAZ
Didactica Pro... la 20 de ani 64

EDUCAȚIA ADULȚILOR

Adela SCUTARU-GUȚU
Educaţia online a adulţilor
(Online Adult Education) 65
Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Angela TOMIȚĂ
Strategii de instruire a adulţilor pentru sectorul agroalimentar
(Adult Training Strategies for the Agri-Food Sector) 69
Olga COSOVAN
Didactica Pro... la 20 de ani 72

DOCENDO DISCIMUS

Daniela MUNCA-AFTENEV, Angela CUTASEVICI
Biblioteca digitală *Educaţie Online* – conturarea unei pedagogii a continuării procesului educaţional în perioada pandemiei
(The *Online Education* Digital Library – Outlining a Pedagogy of Continuing the Educational Process throughout the Pandemic) 73
Pavel CERBUȘCĂ
Învăţământul la distanţă – alternativă de reformare a sistemului educaţional din Republica Moldova
(Distance Learning – an Alternative to Reform for the Education System in the Republic of Moldova) 76
Tatiana CARTALEANU
Didactica Pro... la 20 de ani 79

EXERCITO, ERGO SUM

Daria FRANȚUZ
Încondeieri despre didactica „ALTFEL”
(Musings on “DIFFERENT” Didactics) 80
Claudia BARBAROȘ
Aplicarea tehnologiilor informaţionale la orele de istorie şi educaţie civică
(Applying ICT in History and Civic Education Classes) 82
Alexandru MOLCOSEAN
Organizarea internă a Ţărilor Române – o abordare transdisciplinară la ora de istorie
(The Internal Organization of the Romanian Principalities: A Transdisciplinary Approach to History Teaching) 85
Tatiana TOFAN
Folosirea TIC în procesul de evaluare
(Employing ICT for Assessment Purposes) 89

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Extinderea educaţiei pentru pace prin disciplina *Cultura bunei vecinătăţi* în şcolile din Republica Moldova – 2020
(Expanding Peace Education through the *Culture of Good Neighborhood* Course in the Schools of Moldova – 2020) 91
Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Oxana DRAGUȚA
Studiul de evaluare INTES *Probleme de integritate în procesul de angajare şi promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova*
(An INTES Assessment of *Integrity Violations in the Employment and Promotion of Teachers in the Republic of Moldova*) 92

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Managementul informaţional necesar în cercetarea pedagogică fundamentală
(The Informational Management Required for Fundamental Pedagogical Research) 93
Sorin CRISTEA
Didactica Pro... la 20 de ani 96

C U P R I N S

Didactica Pro…, o deschidere a Republicii Moldova spre învățământul secolului al XXI-lea

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

Sistemul educațional de la începutul secolului al XXI-lea era în plină reformă curriculară. O nouă concepție a educației genera și schimbarea altor dimensiuni ale paradigmei:

- competențele profesionale ale cadrelor didactice;
- strategiile de predare-învățare-evaluare;
- mijloacele didactice;
- designul clasei;
- relația profesor-elev.

Toate aceste metamorfoze aveau nevoie de un centru de instruire, care ar fi fost diferit de cele cunoscute deja de comunitatea profesorilor din țară. Profesorii doreau să fie altfel, doreau să cunoască noi abordări și să interacționeze altfel cu elevul. În aceste condiții, se consolidează activitatea inovativă a Centrului Educațional PRO DIDACTICA. Însăși denumirea centrului punea accentul pe misiunea acestuia și pe esența activităților: tot ceea ce se întreprindea aici avea un singur scop – susținerea unei alte didactici, capabile să realizeze o reformă curriculară și să aducă schimbări majore procesului educațional.

Maniera de gestionare a proiectelor europene, modalitatea, cu totul diferită de cea tradițională, de a interacționa cu cadrele didactice, valorificarea trainingului ca formă de instruire, crearea unui mediu motivant de învățare, axat pe comunicare și pe învățare reciprocă, constituiau elementele unei alte atmosfere de formare și dezvoltare a profesorilor școlari.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA se deosebea considerabil de centrele tradiționale de formare continuă, în primul rând prin calitatea serviciilor oferite, fapt care i-a cimentat imaginea și i-a atribuit încrederea din partea cadrelor didactice. Prima generație de profesori preuniversitari, care au știut cum să activeze în condițiile reformei curriculare, au fost cei școliți la PRO DIDACTICA.

Schimbarea modalității de interacțiune cu profesorii a generat necesitatea conceptualizării unor mijloace noi de comunicare și de instruire, dincolo de activitățile realizate față-în-față și de follow-up-urile la care cursanții își prezentau rezultatele inovațiilor implementate. Era nevoie de o revistă de specialitate, o revistă de o nouă generație. Concepția acesteia, dar și elaborarea propriu-zisă, a fost opera unui grup de entuziaști care, pe de o parte, doreau să contribuie la o schimbare de calitate în educație și, pe de altă parte, aveau ca suport al activității profesionale un sistem de valori, precum: munca asiduă, creativitatea, dorința de a oferi cititorului un câmp de învățare autentică.

Au existat multiple propuneri privind titlul revistei. Dificultatea alegerii a fost generată de diversele idei ingenioase și atunci s-a decis să fie consolidate accentele, să fie scoasă în evidență misiunea acesteia: didactica, domeniul științelor educației, care se preocupă de elucidarea procesului educațional în contextul unei discipline școlare concrete, este pro/susține reperele teoretice inovative și bunele practici.

Conținutul revistei a reflectat concepția respectivă prin: prezentarea experienței unei instituții de învățământ; abordarea exhaustivă a unei probleme conceptuale; diseminarea lucrărilor profesorilor practicieni; dicționar etc. Elucidarea tematică a problemelor din domeniul educației a permis utilizatorului identificarea câmpului de interes și i-a servit ca ghid în autoinstruire.

Timp de două decenii, *Didactica Pro…* este alături de educație și de cadrele didactice. Găsește modalități de a se menține în condițiile unui interes mereu în scădere față de educație și de profesia didactică. Această revistă constituie modalitatea de exprimare a speranței că societatea noastră va ajunge la înțelegerea unui adevăr*: fără educație de calitate nu poate exista viață de calitate, deci trebuie să investim în educație și în cei care o realizează.*



Sergiu **CORLAT**
lect. univ., Universitatea Tehnică a Moldovei

Direcții prioritate în dezvoltarea resurselor digitale pentru educație

CZU 37.015:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931103

Abstract: *Trecerea procesului educaţional la regimul de instruire la distanţă a adus în prim plan mai multe probleme aferente modelelor de utilizare a resurselor digitale în învăţământul preuniversitar. În articol este analizată corelaţia dintre suportul cognitiv şi nivelul de interactivitate integrat în resursele digitale educaţionale, eficienţa resurselor în funcţie de raportul dintre aceşti doi parametri. În baza analizei este dezvoltat un model alternativ de organizare a unui curs şcolar, construit preponderent din elemente digitale, care poate fi folosit în predare atât în formă tradiţională, cât şi mixt sau integral la distanţă.*

Cuvinte-cheie: *educaţie la distanţă, resurse educaţionale digitale, resurse educaţionale interactive, monitorizarea progresului instruirii.*

Abstract: *The transition of the educational process to distance learning put in evidence several problems related to the models and methodologies of digital educational resources for usage in pre-university education. The article analyzes the correlation between cognitive support and the level of interactivity, integrated in digital educational resources, resource efficiency in dependence of the ratio between these two parameters. Based on the analysis, an alternative model of organizing a school course, built mainly from digital elements, which can be used to teach school subjects in traditional or mixed form or even at a distance is developed.*

Keywords: *distance learning, digital educational resources, interactive digital educational resources, monitoring of learning.*

INTRODUCERE

Instruirea la distanţă, deşi are o istorie documentată de circa două secole [1, p. 44], a fost considerată pe parcursul existenţei sale ca fiind un model de instruire auxiliar, complementar modelelor formale, orientat preponderent către anumite grupuri ţintă. Provocarea de a urma un curs la distanţă presupunea şi presupune un grad sporit de automotivare, managementul timpului, dar şi acceptarea unor modalităţi de comunicare specifice. Toate acestea au condus la crearea modelului clasic de instruire la distanţă: asincron, direcţionat către instruirea adulţilor sau a elevilor cu cerinţe educaţionale speciale[1], cu unităţi de învăţare (module) masive şi activităţi practice complexe, extinse în timp.

Apariţia şi extinderea ulterioară a tehnologiilor informaţiei şi a comunicaţiilor (TIC) a permis diversificarea şi flexibilizarea modelelor de instruire la distanţă: s-au dezvoltat rapid sistemele de management al instruirii (atât la distanţă, cât şi tradiţionale), modelele de comunicare didactică în mediile virtuale, repozitoriile de resurse educaţionale de cele mai variate tipuri, echipamentele digitale pentru educaţie, platformele universale pentru instruire – tot ceea ce a fost integrat în noţiunea generică de *e-Learning*.

Totuşi, instruirea la distanţă a fost un instrument complementar, până la începutul anului 2020, momentul.

[1] Elevii ale căror cerințe cognitive depășesc limitele ofertei curriculare, precum și elevii care din varia motive nu pot urma modelul tradițional de instruire..

procesul educaţional tradiţional a fost sistat pe motiv de pandemie COVID-19 pentru circa 1.3 miliarde de elevi şi studenţi[2].

Situaţia de forţă majoră în care se aflau (şi se află la momentul scrierii acestui articol) sistemele educaţionale naţionale a generat identificarea rapidă a soluţiilor de transpunere a proceselor educaţionale în mediul virtual. Aceste soluţii au vizat nu doar activităţile educaţionale directe, dar şi cele de gestionare, control, financiare etc. În consecinţă, fiecare sistem educaţional naţional a venit cu propriul său model de organizare a instruirii, determinat, în cea mai mare parte, de nivelul de dezvoltare al economiei, de nivelul de trai al populaţiei şi de gradul de penetrare a infrastructurii sociale de către TIC.

SITUAŢIA ACTUALĂ

Analiza mai multor soluţii pentru instruirea la distanţă, propuse de sistemele de învăţământ naţionale în lunile martie-mai, indică asupra a trei modele de abordare a organizării proceselor educaţionale: *centralizat, distribuit* şi *descentralizat* [2, p. 19]. Conform acestei clasificări, nivelul de uniformizare a activităţilor curente în condiţiile instruirii organizate integral la distanţă este invers proporţional cu nivelul competenţelor digitale ale cadrelor didactice şi cu gradul de penetrare a sistemului educaţional de către tehnologiile informaţiei şi a comunicaţiilor.

Cea mai flexibilă este organizarea procesului de instruire la distanţă caracteristică modelului *descentralizat*, care presupune libertatea decizională în alegerea instrumentelor la nivel de instituţie de învăţământ/cadru didactic, în condiţiile unei oferte extinse şi variate de resurse educaţionale. Libertatea alegerii este determinată de trei factori: competenţele digitale extinse ale elevilor, competenţele digitale extinse ale cadrelor didactice, varietatea tipologică a resurselor digitale pentru instruire. Printre sistemele educaţionale care au adoptat acest model de instruire se regăsesc liderii mondiali în tehnologii educaţionale: Estonia, Finlanda şi Suedia.

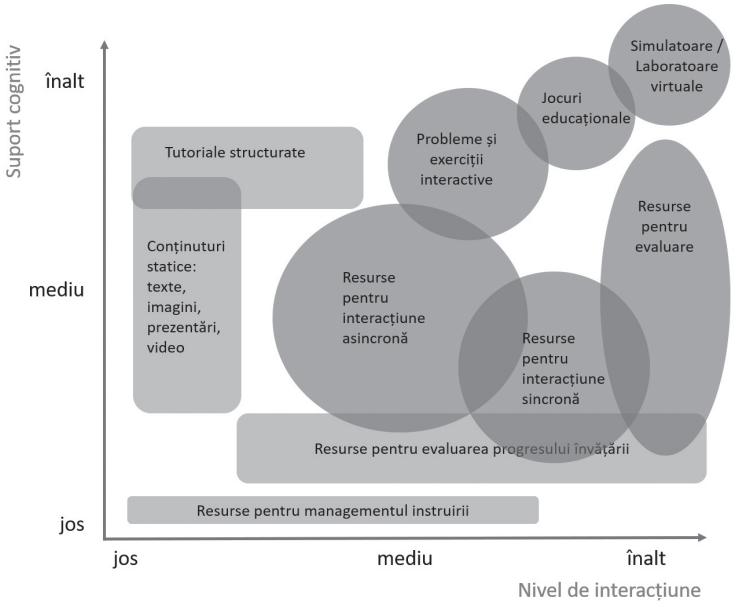
Sistemul educaţional din Republica Moldova a urmat modelul *distribuit*, care oferă o libertate parţială, limitările fiind determinate de insuficienţa echipamentelor necesare pentru organizarea instruirii la distanţă (atât pentru elevi, cât şi pentru cadre didactice); nivelul competenţelor digitale ale cadrelor didactice; insuficienţa sau lipsa de resurse digitale. Soluţiile pentru anularea acestor limitări sunt bine cunoscute, iar implementarea lor a început imediat după trecerea la regimul de instruire la distanţă: livrări de echipamente pentru cadre didactice şi elevi, soluţii de conectare la serviciile de comunicare digitală, instruiri online ale cadrelor didactice pentru utilizarea platformelor digitale de comunicare şi organizarea activităţilor la distanţă; crearea platformelor cu resurse educaţionale multimedia şi dezvoltarea conţinuturilor pentru aceste platforme[3].

TIPOLOGIA RESURSELOR EDUCAŢIONALE DIGITALE

Dezvoltarea masivă a conţinuturilor digitale pentru platformele educaţionale online a permis crearea unui repozitoriu care să acopere cerinţele minime pentru instruirea la distanţă. Totuşi, resursele elaborate fac parte preponderent dintr-o singură categorie de produse educaţionale digitale – lecţii video în distribuţie liberă. Acestea corespund perfect activităţilor de învăţare a conţinuturilor teoretice, dar nu pot fi folosite eficient pentru realizarea activităţilor practice; la fel, nu sunt utilizabile în cazul evaluărilor online. Pentru organizarea şi controlul activităţilor practice sunt necesare alte tipuri de resurse educaţionale. Care sunt ele?

Există câteva clasificări ale resurselor digitale. În plus, datorită proprietăţilor comune sau, în mare parte, asemănătoare, unul şi acelaşi tip de resurse poate fi atribuit mai multor categorii cu un grad diferit de acceptanţă. Din acest motiv, pentru clasificarea resurselor digitale educaţionale, va fi folosit modelul ”bidimensional”, în care în calitate de variabile independente vor apărea *nivelul cognitiv al resurselor* şi *gradul lor de interactivitate* (Figura 1).

Figura 1. *Clasificarea ”bidimensională” a resurselor educaţionale digitale* [1, p. 44]



[2] Conform datelor furnizate de UNESCO: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

[3] http://www.educatieonline.md/, https://invat.online/

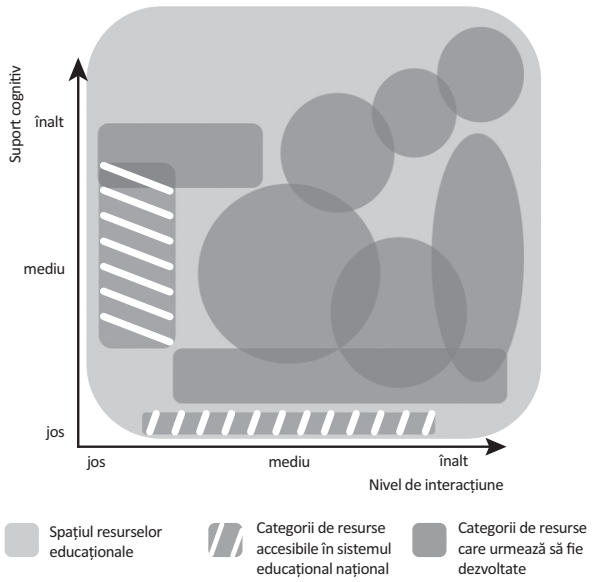
Resursele monocriteriale, administrative sau cognitive, se plasează în apropierea axelor parametrice: fiecare tip urmează ”axa” sa. Resursele secvenţiale pentru instruire sunt situate în apropierea axei suportului cognitiv, cu insuficienţă majoră de caracteristici interactive; resursele pentru administrarea proceselor educaţionale sunt plasate în apropierea axei de valoare interactivă, fără a purta o valoare cognitivă directă.

Analiza platformelor educaţionale existente la moment în Republica Moldova relevă tendinţa clară de organizare monocriterială: livrare de resurse educaţionale primare, cu interacţiune la nivel de control al conţinutului (invat.online şi educatieonline.md) şi platforme pentru administrarea procesului educaţional (studii.md).

În acelaşi timp, organizarea eficientă a instruirii la distanţă impune în mod obligatoriu şi prezenţa unor resurse care să permită realizarea activităţilor practice, dar şi a evaluărilor curente, iar pentru a micşora presiunea asupra cadrelor didactice, acestea urmează să fie interconectate cu resursele de evaluare a progresului şcolar al elevilor.

Astfel, bazele pentru trecerea la următorul nivel de dezvoltare a platformelor educaţionale au fost create: există resurse digitale primare şi există platforme pentru administrarea procesului de învăţământ. Totuşi, acestea sunt insuficiente pentru dezvoltarea modelelor interactive ale cursurilor şcolare (Figura 2), care solicită toată varietatea de resurse, în special a celor care combină nivelul înalt al conţinutului cognitiv cu gradul extins de interactivitate şi capacitatea de a interacţiona cu platformele de monitorizare a progresului educaţional.

Figura 2. *Gradul de acoperire a spaţiului de resurse digitale de către platformele naţionale pentru instruire la distanţă*



Dezvoltarea unor conţinuturi interactive şi platforme de monitorizare a progresului şcolar se bazează pe componente de programare complexe, imposibil de realizat în cadrul echipelor formate din cadre didactice şi specialişti în domeniul producerii multimedia. Componentele de programare presupun implicarea unor companii din domeniul TIC, care să îşi orienteze activitatea şi spre crearea de resurse digitale complexe pentru educaţie. La moment, numărul acestor companii este mic, iar produsele dezvoltate au un nivel de interactivitate redus.

Noul domeniu trebuie să prezinte interes pentru companiile TIC în contextul tranziţiei sistemului educaţional către producerea manualelor digitale interactive, având în vedere că obiectele de învăţare programabile ocupă un procent considerabil [3, p. 19], iar casele editoriale şi autorii de manuale nu au nici experienţă reală în producerea acestui tip de ediţii, nici instrumente digitale necesare pentru crearea resurselor (obiectelor) interactive.

CE URMEAZĂ?

Complexitatea resurselor care trebuie dezvoltate presupune o perioadă de cercetare şi de modelare a paşilor aferenţi automatizării controlate a procesului educaţional în baza tehnologiilor digitale, urmată de apariţia primelor prototipuri de resurse interactive, interconectate (sau interconectabile) cu platformele de control al progresului instruirii. Acestea se vor dezvolta treptat, urmând etapele clasice de elaborare a produselor software.

La prima etapă, putem modela structura unui curs şcolar, edificat în bază de resurse digitale, în care rolul profesorului este în special de ghidare a elevilor pe parcursul studierii conţinuturilor şi construirii, la necesitate, a traseelor individuale de studiu. Deoarece este planificat un curs universal (atât pentru instruirea tradiţională, cât şi la distanţă), acesta se va axa pe sesiunile de instruire numite convenţional *lecţii*. Pentru a asigura o flexibilitate mai mare a organizării cursului, grupurile de lecţii, care corespund unei unităţi de învăţare, formează module ale cursului.

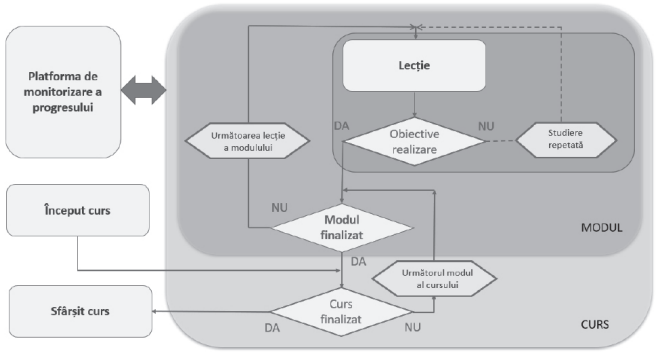
Studierea cursului urmează un algoritm repetitiv, prezentat în Figura 3. Pornind de la primul modul al cursului, activităţile didactice, grupate în lecţii, sunt desfăşurate consecutiv, fiind gestionate de modulul de control al progresului elevului. Accesul la următorul grup de activităţi este acordat doar în momentul acumulării de către elev a nivelului minim de progres (de obicei, acesta este măsurat în procente – activităţi practice şi de evaluare).

Elementele cu structură complexă din această schemă sunt:

- ✓ *Platforma de monitorizare a progresului* – aplicaţie sau modul programat, care, în varianta simplificată, colectează datele local, iar, la general, trebuie să fie interconectat cu un *sistem informaţional al*

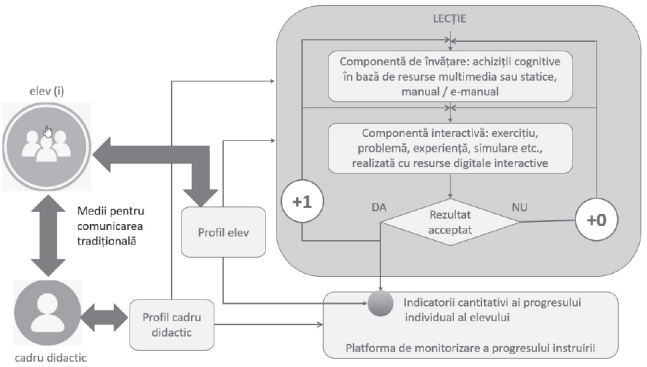
educaţiei, care să permită colectarea şi analiza tuturor indicatorilor de progres pentru fiecare elev sau grup selectat. Elaborarea unui asemenea modul adaptat pentru învăţământul general este o misiune complicată, dar realizabilă. Soluţii similare pentru învăţământul superior (Moodle, BlackBoard etc.) sunt folosite cu succes de mulţi ani [4, p. 78].

Figura 3. *Schema logică de organizare a unui curs şcolar în bază de resurse digitale*



- ✓ *Sesiunea de instruire* (lecţia) – elementul principal al cursului, care modelează atât interacţiunea directă între cadrul didactic şi elev, cât şi cea indirectă, prin intermediul unor profiluri digitale. Tot aici sunt modelate şi interacţiunea elevului cu resursele digitale, controlul realizării activităţilor didactice şi de evaluare (Figura 4).

Figura 4. *Modelul structural al lecţiei construite în bază de componente digitale interactive*



- ✓ *Comunicarea cadru didactic-elev* poate fi realizată fie în mod direct (pentru cursurile desfăşurate tradiţional), fie prin intermediul unui profil digital (pentru cursurile la distanţă).

Elementul principal al cursului devine, astfel, colecţia de resurse digitale educaţionale: atât cele pasive (prezentări, video, texte şi tutoriale structurate), cât şi cele interactive, care presupun controlul activ al situaţiilor modelate de sistem şi elev. Fără un set complet de asemenea resurse, dezvoltarea unui curs şcolar interactiv pentru instruirea la distanţă este imposibilă.

CONCLUZII

Sistemul educaţional naţional dispune de resurse digitale, care pot oferi un suport cognitiv elevilor în diverse situaţii şi circumstanţe. Acestea sunt accesibile pe platforme specializate şi reprezintă, în cea mai mare parte, lecţii video, realizate în conformitate cu curricula şcolare. O altă categorie de resurse digitale accesibile pentru elevi sunt copiile digitale ale manualelor tradiţionale.

Soluţiile actuale nu permit modelarea şi evaluarea activităţii elevilor. În acest scop se impune necesitatea desfăşurării unei cercetări ample a proceselor educaţionale în cadrul unui curs şcolar, crearea modelelor digitale de tip responsive ale activităţilor practice (exerciţii, probleme, experienţe, observaţii etc.), dezvoltarea instrumentelor de control al acestora, dar şi a modulelor de comunicare cu platformele de monitorizare a progresului.

Crearea modelelor digitale (resurselor educaţionale) interactive este o sarcină ce poate fi rezolvată doar de echipe multiprofil, formate din specialişti TIC, cadre didactice, designeri, iar în unele cazuri – chiar şi de actori profesionişti. În calitate de ”gazde”, în mod natural, apar companiile TIC, care dispun, în mare parte, de infrastructura digitală necesară.

Fiind un produs puternic tehnologizat, resursele digitale interactive vor face parte, cel mai probabil, din categoria produselor comerciale, achiziţionate contra cost. Aceeaşi afirmaţie este adevărată şi pentru platformele de monitorizare a progresului educaţional sau pentru alte instrumente administrative digitale.

Dar, oricât de complexă şi costisitoare ar fi producerea resurselor şi a platformelor educaţionale, procesul urmează să fie început, altfel sistemul de învăţământ naţional riscă, în situaţii de forţă majoră, să funcţioneze doar parţial, la parametri subnormali, cu o suprasolicitare continuă a cadrelor didactice, a elevilor şi a părinţilor.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Corlat S., Karlsson G., Braicov A. Metodologia utilizării tehnologiilor informaţionale şi de comunicaţie în învăţământul superior. Chişinău: Tipografia Centrală, 2011.
2. Corlat S. Realizarea procesului educaţional în condiţiile izolării actorilor învăţământului general. Fundaţia Soros-Moldova. Chişinău, 2020.
3. Gremalschi A., Corlat S. Concepţia manualului digital. Ministerul Educaţiei. Chişinău, 2015.
4. Foreman S. The LMS Guidebook: Learning Management Systems Demystified. New York: American Society for Training, Development, 2017.

Competența de consiliere online în carieră: limite și perspective



Aida **COTRUȚA**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 37.047:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931109

Rezumat: *Articolul prezintă rezultatele experimentului psihopedagogic privind aplicarea mecanismului de dezvoltare a competenței de proiectare online a carierei prin intermediul platformei educaționale e-Cariera. Integrarea rapidă a sistemelor TIC în educație poate genera efecte pozitive asupra calității programelor de instruire și a serviciilor de consiliere în carieră, iar utilizarea acestora de o manieră chibzuită poate contribui în mod eficient la un produs de calitate al sistemului educațional.*

Cuvinte-cheie: *consiliere online în carieră, viziune, portofoliu de carieră.*

Abstract: *The article presents the results of the psycho-pedagogical experiment on the application of the mechanism for developing the online career design competence through the e-Career educational platform.The rapid integration of ICT systems into education can have positive effects on the quality of training programs and online career counseling services, and their use and application in a well-thought-out manner can effectively contribute to the quality of the educational system product.*

Keywords: *online career counseling, vision, career portfolio.*

De rând cu dezvoltarea TIC, domeniul de proiectare a carierei, de consiliere în carieră, de orientare vocațională cunoaște o evoluție, inclusiv pe dimensiunea online. Aplicarea softurilor educaționale bazate pe TIC nu urmărește să înlocuiască modelul tradițional de formare, ci să intervină în momentul oportun beneficiarului prin reducerea distanței dintre acesta și prestator, în scopul atingerii obiectivelor de ghidare și de proiectare a carierei, precum și al sporirii randamentului relaționării actorilor implicați.

Procesul de elaborare și aplicare a mecanismului de dezvoltare a competenței de proiectare online a carierei va da rezultate dacă se vor respecta principiile utilizării platformei educaționale conform metodologiei de proiectare a carierei prin intermediul sistemelor TIC.

Realizarea acestui proces într-un sistem mixt, precum și abordarea sistemică și sistematică a fenomenului vor contribui la dezvoltarea competenței de proiectare online a carierei prin colaborare directă cu factorul educațional și menținerea persoanei în contact cu realitatea mediului educațional, social, economic.

În contextul cercetării *Repere psihopedagogice ale utilizării sistemelor TIC în educația pentru carieră*, am efectuat un experiment psihopedagogic prin care am încercat să argumentăm reperele conceptuale ale programelor inițiate și desfășurate de Centrul de ghidare în carieră și relații cu piața muncii.

Experimentul a decurs în trei etape:

- etapa de constatare, în care au fost analizate nevoile privind dezvoltarea competenței de proiectare online a carierei;
- etapa formativă a procesului de dezvoltare a competenței de proiectare online a carierei;
- etapa de control, de ieșire din procesul de dezvoltare a competenței de proiectare online a carierei și obținerea feedback-ului [1].

La baza deciziei privind selectarea eşantionului au stat relaţiile de colaborare stabilite în cadrul programelor educaţionale ale Centrului de ghidare în carieră şi relaţii cu piaţa muncii, partenerii manifestând interes, beneficiind de servicii de ghidare şi de proiectare a carierei în cadrul Universităţii de Stat din Moldova (USM).

La etapa de constatare, grupul de lucru a fost format din 58 de persoane cu vârsta cuprinsă între 15 şi 40 de ani: studenţi-voluntari ai USM, de la diverse facultăţi; elevii clasei a IX-a a Liceului Teoretic Cruglic, raionul Criuleni; elevi ai clasei a VIII-a din Chişinău; elevi care au participat la Programul *Student pentru o zi – 2018* organizat de USM; persoane angajate în câmpul muncii.

În structurarea eşantionului, am pornit de la raţionamentul că platforma educaţională *e-Cariera* va funcţiona în regim online pentru toţi cei interesaţi de proiectarea unui traseu profesional calitativ în raport cu potenţialul individual, precum şi de serviciile educaţionale ale USM (elevi – 15,5%, studenţi – 74,1%, angajaţi – 10,4%).

Platforma educaţională *e-Cariera* are la bază modelul DOTS de proiectare a carierei, dezvoltat de Law & Watts în anul 1977 [2]. Instrumentele utilizate în cadrul cercetării au fost plasate online pe platforma de socializare Facebook şi în poşta electronică, care au servit ca modalitate de comunicare şi de acces la chestionarele online. Acest criteriu a fost o cerinţă şi o nevoie reciprocă:

- ✓ din partea echipei de cercetare, fiind o posibilitate: de a avea acces la grupul de tineri; de a analiza modalitatea de comunicare online cu destinatarii; de a investiga abilitatea de accesare a serviciilor online de proiectare a carierei; de rezolvare a diferitelor situaţii cu privire la accesarea serviciilor;
- ✓ din partea respondenţilor la cercetare: platforma Facebook este reţeaua în care se intersectează domeniul personal cu cel profesional, criteriul ce permi-te prezenţa online în marea parte a timpului, spre exemplu, navigarea şi interrelaţionarea pe această platformă creează un mediu mai prietenos şi favorabil comunicării.

Drept puncte de reper la etapa de constatare a nevoii privind dezvoltarea competenţei de proiectare online a carierei au servit următoarele:

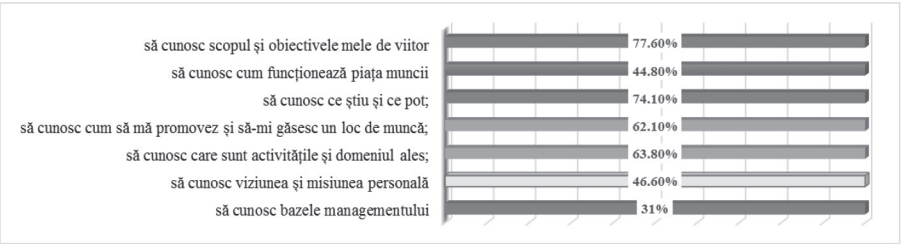
- identificarea semnificaţiei termenului de *carieră*;
- determinarea componentelor unui proiect de carieră;
- identificarea motivelor elaborării unui proiect de carieră;
- participarea tinerilor la sesiuni de proiectare a carierei;
- identificarea modalităţilor de participare la sesiuni de proiectare a carierei;
- disponibilitatea de a participa online la sesiuni;
- identificarea spaţiului şi investiţia de timp necesare procesului de proiectare online a carierei (în Centrul de ghidare în carieră, de acasă sau la facultate).

Aceste aspecte au stat la baza elaborării chestionarului cu privire la analiza nevoilor de proiectare online a carierei.

Majoritatea respondenţilor nu au beneficiat de experienţa de a participa vreodată la sesiuni de proiectare a carierei (69%). În urma analizei datelor, putem afirma că 74,1% din subiecţi asociază termenul de *carieră* cu *împlinirea personală*, după care urmează *satisfacţia profesională* (70,7%), *condiţii avantajoase* şi *recunoaşterea şi aprecierea celor din jur* (50% şi, respectiv 51,7%). Criteriul *prestigiu* are o cotaţie de 37,9% şi doar 15,5% din respondenţi au optat pentru *posturi înalte*. Menţionăm că la acest item respondenţii urmau să se pronunţe asupra a trei variante de răspuns. Totodată, nimeni nu s-a arătat indiferent faţă de cariera proprie, varianta *nu are nicio semnificaţie* înregistrând zero răspunsuri.

Următoarele rezultate descriu convingerile respondenţilor referitoare la componentele planului de carieră. Deşi au oferit răspunsuri relevante, având posibilitatea de a alege nu mai puţin de 4 componente, mai mulţi respondenţi s-au lăsat conduşi, în mod intuitiv, de anumite concepte care se asociază între ele: carieră – piaţa muncii, plan – bazele managementului.

Diagrama 1. *Reflectarea importanţei componentelor proiectului de carieră*



Nu negăm importanţa cunoaşterii acestor aspecte, dar, odată ce abordăm subiectul planului de carieră, ne referim mai mult la resursele pe care trebuie să le investim, precum şi la aspectele ce ţin de viziunea proprie asupra viitorului, care, de fapt, a fost evidenţiată de doar 46,6% din subiecţi.

Referindu-ne la motivele elaborării unui proiect de carieră, cel mai mare scor l-a obţinut *dorinţa de a mă dezvolta* (82,8%) şi *nevoia de a-mi crea traseul profesional* (69%), urmate de *necesitatea de a-mi descoperi resursele*

și de *posibilitatea de a-mi organiza timpul* (29,3% și, respectiv, 15,5%). Doar două persoane au indicat faptul că motivul elaborării unui proiect de carieră ar fi cerința venită din partea factorului educațional.

Deși majoritatea respondenților nu au participat la sesiuni de proiectare a carierei, 62,1% au optat pentru implicare de acasă în procesul de proiectare online a acesteia, 37,9% au selectat opțiunea *Centrul de ghidare în carieră*, iar 15,5% au preferat facultatea.

Pentru realizarea experimentului formativ de dezvoltare a competenței de proiectare online a carierei, am creat două instrumente care să ne ajute să stabilim numărul de intrări în sistem la etapa de constatare, precum și numărul de ieșiri din proces la etapa de control, ceea ce ar însemna finalizarea tuturor *etapelor proiectării online a carierei*.

Platforma educațională *e-Cariera* a fost creată pe un spațiu web cu acces liber, iar ulterior a obținut adresă pe serverul Universității de Stat din Moldova. Pentru intrarea în sistem, au fost formulate câteva recomandări, în scopul ghidării beneficiarului în procesul de proiectare online a carierei. Astfel, prin canalul de comunicare stabilit de comun acord, participanții au primit mesaje privind algoritmul de lucru:

- accesează link-ul http://www.ecariera.md.s68.hhos.ru/;
- înregistrează-te în sistem, folosește-te de sugestiile pe care ți le oferă sistemul;
- intră în cont utilizând IDNP-ul și parola pe care ai specificat-o la înregistrare;
- citește cu atenție și urmează pașii necesari;
- după completarea chestionarului de pe pagină, revino la contul personal și accesează Testul 1;
- completează 7 teste;
- accesează butonul *planificarea carierei*.

Vom specifica că, în procesul de lucru, plasarea anumitor instrumente în sistem a suferit modificări repetate, din motivul evitării anumitor pași de către participanți. Conform concepției de *consiliere online în carieră*, neam propus ca platforma să ofere accesibilitate, sprijin, precum și autonomie în utilizare la distanță. De aceea, s-a cerut un algoritm clar al parcurgerii procesului de proiectare online a carierei.

Chestionarele și-au propus să măsoare:

– așteptările beneficiarului în urma testării online;
– timpul investit pentru testare;
– condițiile de elaborare a unui plan de carieră;
– gradul de importanță a componentelor planului de carieră;
– dificultățile întâlnite în procesul testării online;
– tendința persoanei de a amâna/realiza sarcina.

Ambele chestionare au conținut itemi care au reflectat aceleași componente: la intrare în sistem și la ieșire din sistem. În acest context, ne-am propus să identificăm diferențele dintre cele două etape, dacă au survenit schimbări și care au fost acestea, operate de respondenți în procesul de dezvoltare a competenței de proiectare online a carierei.

În demersul diagnostic, am descris componența eșantionului la etapa de constatare și numărul respondenților. Deși a rămas constantă la etapa de intrare, componența eșantionului s-a schimbat din punctul de vedere al statutului și al vârstei. La etapa de constatare, respondenții aveau vârsta cuprinsă între 15 și 40 de ani, iar la etapa formativă și la ieșire din proces – între 15 și 28 de ani.

Instrumentele au fost plasate în mediul online în cadrul grupului închis *Clubul voluntarilor USM,* din comunitatea Facebook, la care au avut acces peste 80 de studenți. Numărul angajaților care au participat la întreg procesul s-a redus de la 6 la 2 persoane, deoarece, atât studenții, cât și angajații, au avut libertatea de a alege perioada de timp și modalitatea de participare, în funcție de nevoile fiecăruia. De asemenea, la toate trei etape au intervenit schimbări și în lotul studenților, numărul acestora la etapa de constatare fiind de 43 (74,1%), 38 (65,5%) dintre ei intrând în proces, iar la final observăm 39 de respondenți (72,2%), ceea ce semnifică completarea portofoliului de carieră. Acest calcul se explică prin faptul că la intrarea în sistem unii respondenți au purces direct la accesarea testelor, evitând algoritmul descris anterior și neglijând textul explicit.

Experimentul cu grupul de elevi s-a desfășurat în două moduri:

– online, cu elevi de liceu, participanți la programul *Student USM pentru o zi – 2018*;
– contact direct cu elevii clasei a X-a, prin asistare în sala de calculatoare a Bibliotecii USM.

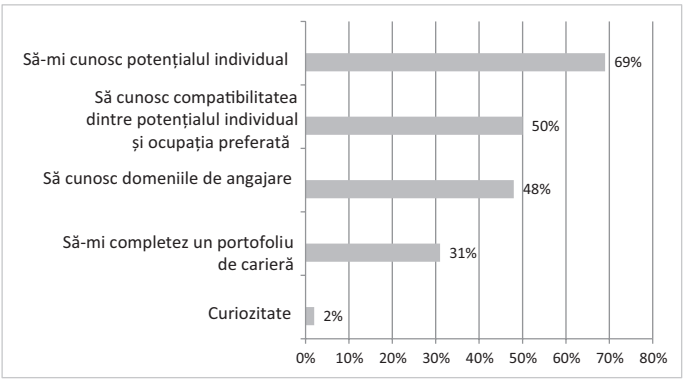
De menționat că participanții online au demonstrat un comportament independent, accesând platforma în jur de 1h 30 min., într-o zi de duminică, ceea ce relevă pregătire în utilizarea Internetului, precum și gestionarea timpului în funcție de nevoile personale.

În schimb, elevii din clasa a X-a au întâmpinat anumite dificultăți, legate de conexiunea la Internet și de pregătirea insuficientă vizând accesarea diferitelor motoare de căutare. Argument: cunoștințele pe care le posedă cu privire la navigarea pe Internet și accesarea informațiilor se datorează relaționării colegiale.

Totuși, 13 elevi (24,1%) au reușit să elaboreze planul de carieră, să obțină rezumatul testelor și, în final, să completeze portofoliul de carieră. Analizând chestionarele pre- și posttest, am constatat că la etapa formativă, la intrare în proces, 40 de respondenți (69%) au pledat pentru descoperirea potențialului individual; 29 (50%) au manifestat interes față de compatibilitatea dintre potențialul individual și ocupația preferată; 28 (48,3%) au selectat *domenii de angajare* și 18 (31%) au optat pentru alcătuirea unui portofoliu de carieră. În jur de 2% din respondenți

s-au arătat curioși față de procesul de proiectare online a carierei (Diagrama 2).

Diagrama 2. *Aşteptările participanţilor în urma procesului de proiectare online a carierei*

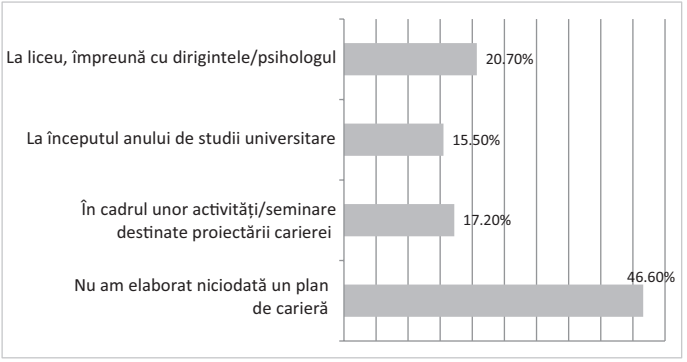


Deşi la această etapă nu a fost prevăzută acoperirea tuturor componentelor stipulate în chestionar, cum ar fi *domeniile de angajare,* rezultatele posttestării descriu gradul de acoperire a aşteptărilor: 83,3% din respondenţi manifestă satisfacţie în legătură cu obţinerea unui răspuns complex în urma procesului de proiectare online a carierei, în timp ce 16,7% solicită ajutorul consilierului pentru a interveni cu o interpretare mai detaliată a rezultatelor înregistrate.

Cu toate că la intrare în jur de 2% din respondenți s-au implicat din curiozitate, ulterior niciunul nu a rămas nesatisfăcut de procesul de proiectare online a carierei.

Următoarele rezultate descriu situația în care 46,6% din respondenți nu au elaborat niciodată un plan de carieră, restul susținând că au trecut prin acest exercițiu în diferite contexte (Diagrama 3).

Diagrama 3. *Contextul elaborării planului de carieră*



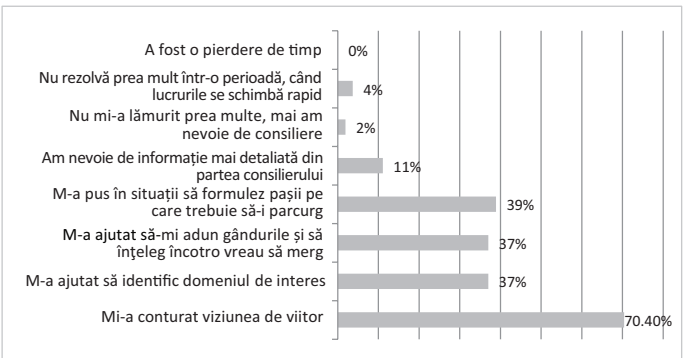
Analizând rezultatele, putem deduce faptul că fie respondenții nu cunosc ce reprezintă un plan de carieră, fie au încercat să formuleze, în cadrul unor activități, anumite obiective sau au stabilit un scop profesional, însă aceasta a rămas la nivel de schiță sau de plan imaginar, care are forma unor gânduri de viitor legate de un scop profesional. Acest fapt este confirmat prin răspunsurile oferite privind *dificultățile la completare*: 42,6% din respondenți specifică ca *elaborarea unui plan de carieră* prezintă dificultăți, 25,9% *nu au întâlnit dificultăți*, iar 14% găsesc dificilă *completarea itemilor chestionarelor*.

Referindu-se la aspectele legate de elaborarea online a planului de carieră, majoritatea respondenților (70,4%) susțin că *un plan de carieră le formează o viziune de viitor*; câte 37% susţin că exerciţiul le clarifică ce doresc să facă şi îi ajută să înţeleagă încotro să meargă*;* 38% *s-au văzut în situația de a formula paşi de acţiune,* iar alții (11%) *au nevoie de consiliere în carieră*. Totuși, au fost şi respondenți care au considerat că *elaborarea planului de carieră nu rezolvă prea multe într-o perioadă când lucrurile se schimbă rapid*, însă niciunul nu a opinat că elaborarea planului de carieră e *o pierdere de timp*.

Procesul de proiectare online a carierei reclamă multă implicare şi dedicaţie, deseori în absenţa factorului educațional. De aceea, un criteriu de evaluare a acestuia a fost durata de timp pe care respondenții preferă să o consacre îndeplinirii sarcinii în cauză. De menționat că din partea consilierului nu a fost specificată perioada de timp necesară consilierii, lăsând acest aspect la discreția fiecăruia. În rezultat, dacă la etapa de pretestare răspunsurile s-au împărțit între *60 de minute per întreg proces/30 de minute pe zi* şi *conform recomandărilor consilierului în carieră* (55,2%), atunci la ieșire majoritatea respondenților (63%) au specificat în chestionar o durată de 60-120 de minute.

Un argument care vine să completeze decizia tânărului de a-şi alege timpul pentru anumite sarcini este şi înregistrarea orelor stabilite pentru exerciţiul dat, valorile respective variind pe toată perioada celor 24 de ore.

Diagrama 4. *Viziunea asupra elaborării online a planului de carieră*



Cele prezentate anterior au reflectat etapele experimentului pedagogic, care au permis analiza și sintetizarea datelor în urma aplicării instrumentelor selectate. Un aspect important al cercetării l-a constituit funcționalitatea platformei, în afară de aplicabilitatea instrumentelor. În acest context, ne referim mai ales la monitorizarea procesului de funcționare a sistemului, precum și la supravegherea beneficiarilor, din perspectiva parcurgerii traseului în cadrul platformei.

Astfel, în urma analizei datelor fixate de sistem, constatăm că s-au înregistrat 71 de persoane, 63 au parcurs etapa testării obligatorii, necesară pentru diagnosticarea potențialului individual, și 50 au elaborat planul de carieră, creându-și portofoliul de carieră. Diferența dintre datele privind numărul respondenților intrați în proces (58 de persoane) și al celor înregistrați în sistem (71 de persoane) se explică prin faptul că unii au solicitat permisiunea de participare și a persoanelor terțe (frați, surori, colegi), care nu au fost incluși inițial în proiectul de cercetare. De aici și diferența dintre numărul respondenților monitorizați și al celor înregistrați în sistem.

De asemenea, se atestă o discrepanță între numărul celor care au ieșit din proces (54 de respondenți) și al celor care au elaborat planul de carieră (50 de respondenți). Unul dintre principiile pe care s-a bazat cercetarea de față este cel al algoritmizării, ceea ce presupune prezența unui algoritm bine gândit și explicit, care să permită dezvoltarea competenței de proiectare online a carierei, inclusiv la distanță. Însă, în procesul desfășurării experimentului, algoritmul accesării instrumentelor a suferit modificări, în unele cazuri participanții ocoleau intenționat sau din neatenție anumite instrumente. Acest fapt explică diferența de 4 respondenți la finalizarea procesului.

Așadar, prin experimentul descris, ne-am propus să constatăm eficiența unui proces de proiectare online a carierei la tineri, prin aplicarea metodologiei de dezvoltare a competenței de consiliere a carierei prin intermediul sistemelor TIC.

În concluzie: Serviciul de consiliere online în carieră contribuie la procesul de proiectare a traseului profesional al beneficiarului, iar apelarea la acest serviciu pe parcursul școlarității va pregăti absolventul pentru admitere la studiile universitare, aducându-l la etapa de a lua o decizie conștientă și asumată privind alegerea specialității, în virtutea vocației sale și a potențialului individual. Aspectele evidențiate au condus demersul științific al cercetării noastre spre necesitatea unei abordări complexe, din perspectiva managementului procesului de consiliere online în carieră. Acest fapt permite înțelegerea și controlul structurilor complexe caracteristice procesului. Abordarea sistemică contribuie la integrarea consilierii online în carieră în sistemul educațional, care, la rândul său, favorizează realizarea proiectării carierei individului în decursul evoluției sale intelectuale. Totodată, etapele de parcurgere a acestui demers se găsesc în strânsă legătură cu nevoile specifice ale fiecărui grup-țintă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Șevciuc M., Triboi I. Metodologia cercetării și statistica aplicată în psihologie și pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 160 p.
2. Watts A.G. et al. Computers in guidance. In: Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice. London: Routledge, 1996, pp. 269-283.

20 ANI | Didactica Pro... REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Printre multele proiecte pe care le-a realizat până acum Centrul Educațional PRO DIDACTICA, am convingerea că revista *Didactica Pro...* este unul dintre cele cu un grad sporit de impact. În sprijinul acestei afirmații, pot spune că *Didactica Pro...* este un catalizator de idei inovatoare. Or, inovația este ceea ce poate da șanse unui sistem – fie acesta educațional, economic sau social – să devină competitiv.

Didactica Pro... este o posibilitate de **împărtășire a experiențelor**. Învățând unii de la alții, din practică, din succese și eșecuri, putem fi siguri că suntem pregătiți să-i învățăm și pe alții.

Didactica Pro... este un format în care se întâmplă o **colaborare** eficientă între cadre didactice, manageri, părinți, factori de decizie, reprezentanți ai mediului de afaceri și ai societății, în general – între toți cei interesați de educație sau, altfel spus, între toți cei interesați de viitorul copiilor.

Didactica Pro... – și aici trebuie să subliniez: împreună cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA – formează un mediu propice, o cultură organizațională care încurajează **creativitatea**.

Toate împreună – **împărtășirea experiențelor, colaborarea și creativitatea** – fac din această revistă un lucru de **valoare pentru noi toți**. O valoare creată de o echipă de oameni profesioniști, dedicați și neobosiți, cărora vreau să le adresez astăzi sincere mulțumiri și cele mai calde felicitări! La mulți ani, dragi colegi! La mulți ani, *Didactica Pro...*!

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI,
ex-ministru al Educației, primul președinte al Centrului Educațional PRO DIDACTICA

Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3931125



Viorica **GORAȘ-POSTICĂ**
dr. hab., prof.univ., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Autoarea abordează aspecte teoretice și practice care vizează consilierea educațională, în general, și perspectiva spirituală a acesteia, în particular. După o analiză a actelor normative curente, care stipulează necesitatea exercitării rolului de consilier din partea cadrului didactic, se interpretează surse de referință la subiectul dat. Aspectele metodologice includ elemente aplicative de structură și de conținut psihopedagogic și spiritual ale procesului de consiliere educațională, inclusiv repere valorice creștine.*

Cuvinte-cheie: *consiliere, consilier, spiritualitate creștină, valori, cadru didactic, elev, tânăr.*

Abstract: *The author addresses the theoretical and practical aspects that concern the issues of counseling in general and spiritual counseling in particular. After an analysis of the current normative acts, which stipulates the necessity of exercising the role of counselor on the part of the teacher, we analyze sources of reference to the given topic. The methodological aspects include structure, and psycho-pedagogical and spiritual applicative content of the educational counseling process, including Christian values.*

Keywords: *counseling, counselor, Christian spirituality, values, teacher, student, young person.*

INTRODUCERE

La etapa actuală, rolurile cadrului didactic se pretează la unele revizuiri, din cauza crizei pe care o parcurgem și a izolării la domiciliu a populației, când instruirea la distanță devine forma de bază în relaționarea cu elevii/studenții, iar rolul de facilitator al procesului educațional și de consilier avizat ia locul celui de transmițător de cunoștințe. În același timp, rolul de inițiator al relației de comunicare cu elevii, de comunicator îl include în mod polivalent pe cel de consilier al elevilor și părinților. Dintre tipurile de consiliere, recunoscute în domeniul psihopedagogic, vom stărui asupra consilierii educaționale din perspectivă spirituală, care se fundamentează pe axiologia creștină. Cele două concepte fundamentale antipode, tratate în consiliere, sunt stresul și starea de bine [Cf. 13, 21], care descriu traiectoria parcursă de ființa umană în procesul reușit de intervenție. Când ne referim la starea de bine, ca echilibru al vieții umane, pe de o parte, și ca finalitate a ședințelor de consiliere, pe de altă parte, specialiștii o cercetează de manieră tridimensională: starea de bine *emoțională, relațională* și *spirituală*. În mod logic, consilierea educațională, prin promovarea moralității creștine, le abordează de manieră integratoare.

CADRU NORMATIV-REGLATOR

Am fost motivați să abordăm subiectul dat și după o analiză a ultimelor documente de politici educaționale din perspectiva conceptelor: *consiliere educațională, stare de bine, stres, gândire, atitudine, manifestare pozitivă*. Astfel, în Codul Educației al Republicii Moldova (2014), în articolul 55 – *Normarea activității didactice*, se stipulează că: (1) Activitatea cadrelor didactice din învățământul general include: a) activități de predare-învățare-evaluare, de instruire practică, conform planurilor-cadru de învățământ; b) activități de educație complementare procesului de învățământ; c) activități de consiliere a copiilor, elevilor și părinților în probleme de psihologie-pedagogie; d) activități de mentorat etc. În articolul 135 al aceleiași legi sunt recomandate obligațiile personalului didactic și de conducere: a) să asigure calitatea procesului de învățământ prin respectarea standardelor educaționale de stat și a Curriculumului Național; b) să respecte deontologia profesională; c) să respecte drepturile copiilor, elevilor și studenților; d) să creeze condiții optime pentru dezvoltarea potențialului individual al copilului, elevului și studentului; e) să promoveze valorile morale de dreptate, echitate, umanism, patriotism și alte valori etc.

În articolul 28 din Cod – *Misiunea învățământului gimnazial* – regăsim aspectul de consiliere și orientarea elevilor în determinarea traseului individual optim către învățământul liceal, profesional tehnic secundar sau profesional tehnic postsecundar, iar în articolul 30 – *Misiunea învățământului* – ”consilierea elevilor în alegerea traseului educațional sau profesional individual către învățământul superior sau învățământul profesional tehnic postsecun-

dar nonterţiar, în funcţie de potenţial, vocaţie şi performanţe". Aşadar, se observă aspectul îngust al unui tip de consiliere, tot mai răspândit în ultimul timp, cel de consiliere/ghidare în carieră. Considerăm benefic accentul dat, dar insuficient, după noi, la nivel de misiune a treptelor de şcolaritate, chiar dacă articolele următoare vin cu unele detalieri importante, pe care le-am citat anterior, oricum însă nu se poate reduce misiunea de treaptă la consilierea în carieră.

În Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional, ca document reglator, nu găsim prevederi legate de consiliere sau de rolul de consilier ce trebuie să-l exercite profesorul, prezentându-se în mod indirect atitudinea pozitivă faţă de învăţare şi dezvoltare personală printre competenţele transversale de învăţare pe tot parcursul vieţii (p. 18) şi o recomandare de competenţe pentru treapta primară: *a manifesta atitudine pozitivă şi încredere în forţele proprii* [Cf. 4, p. 22**]**.

În Curriculumul actual (ediţia 2018-2019) a apărut, cu caracter de inovaţie, aria curriculară *Consiliere şi dezvoltare personală*, specificându-se la acest capitol: intensificarea centrării curriculumului pe elev prin diversificarea ofertelor de discipline: propunerea ariei curriculare *Consiliere şi dezvoltare personală*, cu disciplina de studiu *Dezvoltare personală*. Competenţele specifice ale disciplinei date includ finalităţi valoroase pentru dezvoltarea personalităţii copilului la diferite vârste, care, în mod implicit, se impun şi ca priorităţi în actul de consiliere educaţională: *aprecierea identităţii personale şi a celorlalţi în contexte educaţionale/ familiale/comunitare, demonstrând încredere în forţele proprii şi atitudine pozitivă; utilizarea raţională a resurselor personale, sociale şi ale mediului, demonstrând integritate şi responsabilitate; adoptarea modului de viaţă sănătos în contexte variate, demonstrând interes şi implicare în activităţi de menţinere a sănătăţii proprii şi a celor din jur; proiectarea carierei din perspectiva potenţialului individual şi a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă faţă de dezvoltare personală şi învăţare ca muncă de bază a elevului; adaptarea comportamentului privind securitatea personală şi a celor din jur în situaţii cotidiene, demonstrând atenţie şi atitudine responsabilă faţă de sine şi cei din jur* [8, p. 179]. Modulele de conţinut ale disciplinei *Dezvoltare personală* includ: arta cunoaşterii de sine şi a celuilalt; asigurarea calităţii vieţii; modul sănătos de viaţă; proiectarea carierei profesionale şi dezvoltarea spiritului antreprenorial – toate fiind legate în mod logic de competenţe şi detaliate ulterior pe subiecte utile şi funcţionale în actul de educaţie, per ansamblu, şi în cel de consiliere, de manieră specifică.

În Ghidul pentru implementarea curriculumului se explică unele aspecte-cheie privind rolul disciplinei *Dezvoltare personală*: "Acest curriculum este construit pe baza valorificării cercetărilor din domeniul educaţional şi a teoriei dezvoltării personalităţii. Conceptele şi ideile ce se conţin în curriculum au rezultat din valorificarea bunelor practici ale specialiştilor din diverse domenii şi din partea societăţii civile" [8, p. 223], iar ulterior se adaugă detalii metodologice, precum că aceasta "oferă un grad sporit de flexibilitate formelor de organizare a procesului didactic: de la o oră în cadrul clasei, până la activităţi formative în comunitate, în instituţii, în natură. În acest sens, este încurajat parteneriatul educaţional, cu implicarea plenară a părinţilor, APL-lui şi comunităţii, întru crearea condiţiilor necesare pentru realizarea finalităţilor propuse. Specifică este şi evaluarea. Disciplina *Dezvoltare personală* pune accent pe monitorizarea procesului de dezvoltare a elevului, oferindu-i feedback constructiv şi motivare pentru implicare activă [9, p. 233].

În curriculumul de *Dezvoltare personală* pentru clasele gimnaziale la unităţile de conţinut se recomandă: *Stresul academic, impactul stresului asupra performanţei. Prevenirea şi depăşirea stresului. Conflictul. Responsabilitatea personală în managementul conflictelor. Strategii de negociere* **[**10, p. 29]. În curriculumul de liceu deja, pentru clasa a X-a, se propun activităţi de analiză a studiilor de caz cu referire la gestionarea eficientă a emoţiilor asociate situaţiilor stresante din viaţă, iar în clasa a XI-a – unităţi de conţinut: *Modalităţile de diminuare a stresului şi oboselii. Cauze ale stresului. Mod de manifestare. Modalităţi de diminuare a oboselii şi extenuării,* în clasa a XII-a – unităţi de competenţă: *asumarea responsabilă a autonomiei şi independenţei în diverse situaţii de viaţă, inclusiv în depăşirea stresului academic şi elaborarea de strategii personale pentru menţinerea unui mod de viaţă sănătos, cu accent pe starea de bine*. La compartimentul *Unităţi de conţinut,* tematica stresului se dezvoltă prin: *Resurse personale şi gestionarea eficientă a stresului academic. Stres academic. Tehnici de depăşire a stresului* [10, p. 19] şi prin *exerciţii de dezvoltare a abilităţilor de prevenire şi depăşire a stresului academic* – la *Activităţi de evaluare şi produse recomandate*.

În Ghidul pentru liceu se mai precizează că disciplina *Dezvoltare personală* "contribuie semnificativ la crearea stării de bine şi la consolidarea încrederii în sine a elevilor ca persoane unice şi valoroase, care îşi cunosc potenţialul individual, interacţionează armonios cu ceilalţi, învaţă cu eficacitate, iau decizii şcolare, personale, de carieră şi respectă un stil de viaţă sănătos" [Cf. 10, pp. 31-32] şi se propune, printre alte activităţi de învăţare, elaborarea unor sugestii pentru colegul de bancă, privind diminuarea stresului şi a oboselii [Ibidem, p. 35**]**.

Am trecut, astfel, în revistă întreg palmaresul curricular circumscris activităţii de consiliere explicită, necesară de realizat de către cadrul didactic la clasă, dar care se poate extinde şi prin acte de consiliere individuală şi de grup în afara orelor. Constatăm că, la

nivel declarativ, sunt date concepte utile şi necesare, la nivel de cunoştinţe procedurale, însă lucrurile nu sunt suficient de clare pentru practicieni. Or, activităţile de consiliere a copiilor, elevilor şi părinţilor în probleme de psihologie-pedagogie pe care trebuie să le desfăşoare cadrul didactic, de manieră profesionistă, inclusiv la disciplina *Dezvoltare personală*, reclamă pregătire în domeniu, chiar profesionalizare, pentru a nu se profana obligaţiunile rolului de consilier al oricărui educator, dar şi pentru a realiza reglementările de mai sus.

În Codul de etică al cadrului didactic (2016), la capitolul *Norme de conduită în relaţiile cu părinţii/alţi reprezentanţi legali ai copiilor*, se prevede şi *consilierea părinţilor/a altor reprezentanţi legali privind alternativele de formare şi dezvoltare optimă a copiilor lor, din perspectiva expertizei psihopedagogice şi a respectării interesului superior al copilului* [8, p. 6]. Deducem de aici încă o obligaţiune, pentru care mulţi profesori nu au avut o pregătire specială/suficientă în procesul de formare iniţială şi/sau continuă.

CADRU CONCEPTUAL

Din perspectivă uzuală, dicţionarele limbii române dau remarca de livresc cuvântului *a consilia*, printre cele mai răspândite sinonime oferindu-se: *a sfătui, a da sfaturi, a îndruma, a învăţa, a povăţui*. Sursele de specialitate definesc *consilierea* ca ”proces în care un profesionist stabileşte o relaţie bazată pe încredere cu o persoană care are nevoie de sprijin” [5, p.18].

Consilierea psihologică este o intervenţie în scopul optimizării, autocunoaşterii şi dezvoltării personale sau în scopul prevenţiei şi remiterii problemelor emoţionale, cognitive şi de comportament.

Consilierea educaţională vizează persoane normale din punct de vedere psihologic, adică fără tulburări psihice, de personalitate, deficienţe intelectuale sau de altă natură, adresându-se persoanelor care se confruntă cu factori de stres în viaţa cotidiană, ajutându-le să le facă faţă şi, astfel, să-şi amelioreze calitatea vieţii [Ibidem, p. 29].

Abordarea spirituală a consilierii educaţionale urmăreşte descoperirea sensului credinţei creştine, iniţierea/aprofundarea relaţiei personale cu Dumnezeu ca forţă divină atotputernică şi salvatoare, a acţiona/a te comporta din perspectiva acesteia (a învăţa să ierţi, să te împaci cu situaţia în care eşti, a răbda, a citi/a te hrăni spiritual din textele sacre, a te ruga etc.). Noi recomandăm consilierea educaţională de manieră integrativă, în care se vor valorifica repere psihoeducaţionale pentru întreţinerea sănătăţii mentale, emoţionale, fizice, sociale şi spirituale a actorilor.

Tipologia consilierilor, caracterizată mai sus, ţinteşte spre depăşirea şi diminuarea *stresului*, ca obiect al intervenţiei de consiliere, care este definit ca ”fenomen psihosocial complex ce decurge din confruntarea persoanei cu cerinţe, sarcini, situaţii percepute ca fiind dificile, dureroase sau de mare importanţă pentru persoana respectivă” [2]. Stresul psihic se prezintă ca ”o stare de tensiune, de încordare şi de disconfort, determinată de agenţii afectogeni, cu semnificaţie negativă, de frustrarea sau deprimarea unor stări de motivaţie (trebuinţe, dorinţe, aspiraţii), de dificultatea sau de imposibilitatea rezolvării unor probleme” [6]. Stresul, după cum se ştie, este cercetat de psihologi şi este de natură pozitivă şi negativă. Prin actul de consiliere, urmează să diminuăm şi să înlăturăm factorii de stres, inclusiv prin mobilizarea resurselor interioare de a reacţiona pozitiv la stările stresante şi de a găsi ”ancore” psihoemoţionale demne de încredere.

Profesorul, ca observator sensibil al comportamentului elevilor, ca îndrumător persuasiv şi sfătuitor al acestora [19], nu trebuie să se considere un simplu slujbaş care predă lecţii, el trebuie să fie un ghid de nădejde al elevului, căruia îi acordă sprijinul de care are nevoie [20].

În viziunea specialiştilor, consilierea se prezintă şi ca o relaţie specială, dezvoltată între cadrul didactic (managerul clasei) şi elevul în nevoie, cu scopul de a-l aproba şi este normal că acest lucru poate fi făcut cu mai multă eficienţă de către diriginte, profesorul care îl cunoaşte cel mai bine [17]. Ansamblul de principii, de norme ce reglementează actul de consiliere, îl prezentăm sintetic în tabelul de mai jos [Cf. 5, pp. 32-41].

Tabelul 1. *Ansamblul de principii, de norme ce reglementează actul de consiliere*

Principii generale	Principii etice	Principii psihologice	Principii educaţionale	Principii spirituale
Informarea comprehensivă; Imparţialitatea; Confidenţialitatea; Demers de învăţare;	Promovarea, menţinerea, dezvoltarea sănătăţii psihice şi emoţionale; Interzicerea acţiunilor nonetice; Respect reciproc; Confidenţialitate;	Transferul; Interiorizarea; Conştientizarea problemei, a soluţiei, a căilor de acţiune;	Optimismul pedagogic; Încrederea reciprocă; Evoluţia consiliatului, urmărirea şi constatarea unui progres treptat în procesul consilierii; Transmiterea de informaţii şi experienţă;	Autoritatea supremă a Cuvântului lui Dumnezeu/ Bibliei; Voinţa şi posibilităţile umane sunt susţinute de puterea Duhului Sfânt; Harul lui Dumnezeu lucrează în viaţa credinciosului;

Libertatea deciziei; Timp suficient; Orientare pozitivă; Deschidere spre dezvoltare personală; Caracter preventiv.	Principiul „adevărului personal" al consiliatului în unitate şi în acord cu adevărul moral; Principiul nonagresivităţii consilierii; Principiul influenţei benefice şi al nonmanipulării; Principiul neculpabilităţii; Susţinerea afectivă, cognitivă, volitiv-decizională; Descărcarea emoţională/ catharsis-ul.	Empatia; Actualizarea; Autenticitatea; Tranzacţia; Interpretarea.	Principiul orientării ca principiu de acţiune educaţională/ orientare, dirijare, învăţare; Principiul adaptării de origine piagetiană; Principiul integrării; Principiul managementului sau al artei de a conduce un proces interpersonal complex.	Încrederea în iertarea deplină ce ţi-o dă Dumnezeu; Dragostea lui Dumnezeu nu ne părăseşte niciodată; Interdependenţa trăsăturilor bio-psiho-socio-spirituale ale persoanei/abordarea holistă; Reconfortare psihică prin restructurarea relaţiei cu Dumnezeu/împăcarea cu El prin predarea totală a vieţii în autoritatea Lui.

Aşadar, consilierea este o relaţie, o formă specială de comunicare, implică ascultarea, previne situaţiile de criză; are rol proactiv, când o persoană este ajutată de alta sau o persoană ajută un grup de persoane. Fiind o formă confidenţială de a oferi ajutor, ghidată de vectorul dezvoltării personale, presupune „împuternicirea" persoanelor care caută ajutor, înseamnă a-i ajuta pe alţii să-şi identifice şi să-şi clarifice, activitate efectuată de profesionişti, se ghidează de anumite teorii, metode, probleme specifice domeniului [16]. În acelaşi timp însă, consilierea nu se axează pe întreţinerea unei relaţii de prietenie, pe purtarea de grijă părintească sau înlocuirea părinţilor şi nici pe tratarea cuiva din ipostaza de doctor sau de judecător.

SECVENŢE METODOLOGICE

Principalele faze ale consilierii, rezumate de noi, în baza literaturii de specialitate [Cf. 16, 5], sunt:

- *clarificarea problemei* elevului, în care se vor urmări iniţierea unei relaţii de încredere, confidenţialitate, ascultare activă, stabilirea timpului şi a duratei consilierii, alegerea limbajului de comunicare folosit. Printre întrebările de sprijin, în acest sens, pe care cadrul didactic ar trebui să îi obişnuiască pe elevi să i le pună, depăşind anumite bariere psihologice inerente, ar fi: *Am nevoie de ajutor. Pot vorbi cu dvs.?; Am o problemă, mă puteţi ajuta?; Dna profesoară/Domnule profesor, oare cum să procedez, cum ar fi mai bine?; Mi-i jenă/greu să vă spun, dar mă deranjează.../Cum ar fi mai bine să fac?; Nu ştiu ce se întâmplă, dar...* etc.;
- *formularea problemei* – definirea/precizarea situaţiei dificile, pentru depăşirea crizei, inclusiv prin oferirea unor întrebări/enunţuri de sprijin: *Să înţeleg că...* (se reformulează precis, pentru perceperea justă a problemei); *Am înţeles corect*?; *Într-adevăr, aşa este?...* Se cer detalii suplimentare pentru a ne asigura de corectitudinea înţelegerii esenţei, rădăcinilor problemei;
- *intervenţia*, care, de multe ori, nu se suprapune cu etapa de formulare. Aici se pune în joc măiestria psihopedagogică a profesorului-consilier, care facilitează intervenţia/actul de consiliere, cu accent pe nevoia specifică, *aici şi acum,* a consiliatului, începând cu enunţuri de tip acţional, sugestiv şi continuând cu aplicarea unor tehnici specifice, reieşind din natura problemei şi individualitatea elevului. Durata intervenţiei este diferită, în funcţie de natura, vechimea problemei şi nevoile specifice, psihologice şi contextuale ale elevului, de la o şedinţă de 20-30 minute până la un program complex de recuperare de câteva săptămâni, luni;
- *încheierea* – faza finală a consilierii în situaţii de criză, când cadrul didactic şi elevul constată finalizarea procesului, reluarea relaţiei normale profesor-elev, elev-elev, copil-părinte/tutore etc. Începuturile unor fraze cu caracter concluziv, de tipul: *Aşadar, hai să vedem cu ce fel de înţelegere asupra lucrurilor am rămas; Deci cum rămâne să procedezi, hai să punctăm....; Cum te simţi acum? Eşti în stare să.....?; Cu ce învăţătură am rămas? Care este lecţia învăţată din discuţia noastră?; Când ne mai telefonăm/scriem/întâlnim ca să îmi povesteşti cum te descurci? Etc*.

Conform cu prof. E. Anita [Cf. 20], profesorul îşi asumă o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui, rolul de consilier aflându-se în epicentrul acestora, ca importanţă a responsabilităţilor de bază, care interrelaţionează cu celelalte, în mod evident şi specific.

Tabelul 2. *Roluri ale cadrului didactic, elaborare după clasificarea efectuată de E. Anita* [20]

Rolurile profesorului	Responsabilităţi-cheie
Expert şi facilitator al actului de predare-învăţare	Poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învăţământ.

Agent motivator	Declanşează şi întreţine interesul, curiozitatea şi dorinţa elevilor pentru activitatea de învăţare şi dezvoltare.
Lider	Conduce grupul de elevi, exercitându-şi puterea asupra principalelor fenomene ce se produc între ei. Este un prieten şi confident al elevilor, un substitut al părinţilor, obiect de afecţiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate. Este cel care îi influenţează, în mod direct şi sensibil, practicând leadership-ul transformaţional.
Consilier	Este observator sensibil al comportamentului elevilor, al relaţiilor dintre ei, un îndrumător persuasiv, un sfătuitor, oferindu-le suportul afectiv şi spiritual necesar.
Model	Prin întreaga sa personalitate, prin acţiunile, comportamentul şi atitudinile sale este un exemplu pozitiv, încurajator pentru elevi.
Profesionist reflexiv	Se străduieşte tot timpul să înţeleagă şi să reflecteze asupra întâmplărilor inedite din clasă, să studieze şi să analizeze fenomenele, contextele psihopedagogice şi socio-culturale cu care se confruntă.
Manager	Supraveghează întreaga activitate din clasă, din grupul de elevi, asigură consensul cu ceilalţi profesori, cu părinţii şi alţi factori socioeducaţionali.

Consilierea elevilor se manifestă pe diferite planuri în afara celui care vizează învăţarea, astfel profesorul urmează a fi pregătit să ofere consiliere în domenii ca orientarea şcolară şi profesională, cunoaşterea personală şi a grupului, orientarea centrală, aprecierea valorilor, a conduitelor etc.

În studiul nostru, vizăm ca destinatari ai procesului de consiliere elevii şi părinţii, acest proces poate lua formă individuală sau de grup, eventual/de familie, domeniul de aplicabilitate fiind viaţa şcolară, familială, socială, inclusiv prin promovarea constantă a atributelor lui Dumnezeu. În ultimă instanţă, conducerea spre practicarea unei vieţi spirituale şi înţelegerea faptului de ce trebuie să Îl cunoşti pe Dumnezeu ghidează consilierul creştin în relaţia sa cu persoana consiliată, ca aceasta să descopere şi să probeze prin convingeri şi fapte că Dumnezeu este dragoste, este suprem şi suveran, este atotputernic, este bun, este atotştiutor/omniscient, omniprezent, imuabil/neschimbător, credincios, sfânt, drept şi merită toată încrederea şi încredinţarea inimii noastre [1]. Aşa cum misiunea consilierului este de a ajuta consiliatul să îşi (re)dobândească echilibrul sufletesc ”sănătatea psihologică şi spirituală” [18, p. 3], focusarea intervenţiei pe valori perene, cum sunt cele ale moralităţii creştine, oferă o axă spirituală incomparabilă, tezaurizată în învăţăturile Bibliei, ale sfinţilor părinţi şi ale tradiţiilor din bisericile creştine.

Printre activităţile cu caracter spiritual, care aduc plusvaloare consilierii educaţionale, se includ strategii integrative, care îi ajută pe copii să se elibereze de emoţiile problematice, să îşi conştientizeze opţiunile şi alegerile, să descopere noi comportamente, inclusiv practicarea disciplinei şi ascultării, şi să îşi gestioneze comportamentul impulsiv sau abuziv.

Rugăciunea serveşte ca bază pentru consilierea spirituală, prin relaţionarea directă cu divinitatea, credinţa este practicată ca metodă de trăire a unei vieţi creştine abundente, implicând încrederea totală în Dumnezeu. Credinţa reclamă cunoaştere, iar misiunea consilierului spiritual este să îl conducă pe consiliat în actul de cunoaştere prin terapie cognitivă clasică, ca practicarea credinţei să devină relevantă pentru viaţa de zi cu zi – ”ştiind de ce crede”. Pentru a ne baza pe El şi a-I încredinţa vieţile noastre, trebuie să-L cunoaştem, Dumnezeu trebuie să devină sursa de echilibru şi de salvare, iar adevărurile descoperite să ne încurajeze mereu printr-o relaţie personală cu El.

Lupta cu expresiile/afirmaţiile nocive (auto)distrugătoare ocupă un loc important în consilierea educaţională pe bază spirituală (*nimeni nu mă înţelege, nimănui nu-i pasă*, *nu pot, nu vreau, nu-mi pasă, aşa şi m-am gândit că n-o să iasă nimic din asta, ştiam eu, întotdeauna nimeresc în aşa situaţii, chiar nu ştiu şi nu mă pot descurca*... etc.), de aceea înlocuirea lor cu afirmaţii pozitive, în contexte relevante, durează şi presupune un exerciţiu supervizat şi eforturi conjugate din partea părinţilor şi a profesorilor. Or, foarte multe *probleme care necesită consilierea elevului,* la diferite vârste, ţin de *comunicarea* cu părinţii, colegii, semenii. Înţelegerea problemei, susţin profesioniştii, se poate produce mai uşor şi cu impact atunci când noi, adulţii, ”învăţăm să reacţionăm la sentimentele copilului, nu la comportamentul lui” [14, p. 20]. Aşa cum predicile şi criticile îndepărtează oamenii şi trezesc resentimente, locul rezervat ascultării în procesul de comunicare, care, indirect, face loc descrierii situaţiilor tensionate şi manifestarea empatiei, ne va ajuta să îl înţelegem şi

să îi respectăm sentimentele celui cu probleme. Vom varia, în același sens, reacțiile noastre, încurajările și, evident, îndrumările. Legat direct de încurajările pe care le promovăm în mod insistent în procesul de consiliere, inclusiv pentru reabilitarea emoțională a elevului în dificultate, enunțăm o concluzie profesionistă: ”Laudele trebuie să se refere doar la eforturile și acțiunile copiilor, nu la caracterul și personalitatea lor” [Ibidem, p. 38]. În procesul de consiliere, formulăm împreună problema și posibilele soluții, fără a-i dicta sau a spune ceva despre persoana lui, căci cuvintele au puterea de a construi și a transmite energie pozitivă, dar și puterea de înfricoșare și distrugere. Vindecarea traumelor, a rănilor emoționale ale copilului, de exemplu, începe, în funcție de situație, prin fraze de genul: *Cred că ți-a fost groaznic de jenă...; Îmi dau seama că te-a durut/te doare...; Cu siguranță, ai fost umilit...; Bineînțeles că te-ai înfuriat rău de tot...; Înțeleg prin ce-ai trecut/treci acum, dar...*

Prin consilierea spirituală, educăm la elevi responsabilitate și disciplină, transmițând valori creștine neperisabile, fără să insistăm ca aceștia să se conformeze, pe moment, la o situație sau alta. Pe noi, ca educatori, ne interesează să dezvoltăm caracterul copiilor, încrederea în puterea lor de a face lucruri bune pe termen lung – toate realizându-se prin fapte, însoțite de credință. Iar acestea se focusează pe încrederea că Dumnezeu ne ajută și este sursa supremă și nemărginită a Binelui din univers, prin care accedem la virtuțile creștine, numite în Biblie *roade ale Duhului Sfânt*: *dragostea, bucuria, pacea, îndelunga răbdare, bunătatea, facerea de bine, credincioșia/credința, blândețea, înfrânarea poftelor* [Cf. 3, Epistola Sf. Ap. Pavel Către Galateni 5:1].

În concluzie: Consilierea creștină unește principiile psihopedagogice cu doctrina biblică și cu trăirea practică, ajutând copilul/tânărul, dar și familia acestuia, să facă față provocărilor dure ale vieții, prin prevenirea și depășirea stresului și asigurarea unui echilibru în relația cu sine, cu ceilalți și cu Divinitatea. Așa cum cadrul normativ curricular este extins și polivalent privind practicarea consilierii, formarea consilierului profesionist din diverse perspective devine un imperativ, iar prisma spirituală poate servi ca fundament conceptual și acțional de valoare perenă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Alexander M. Iată Dumnezeul tău. Un studiu al atributelor lui Dumnezeu. Timișoara, 1991.
2. Băban A. (coord.) Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: ASCR, 2009.
3. Biblia cu explicații sau Sfânta Scriptură a Vechiului și a Noului Testament. București, 1990.
4. Cadrul de referință al Curriculumului Național. MECC, IȘE, 2017. Pe: http://particip.gov.md/public/ documente/137/ro_3966_CadruldereferintaalCurriculumuluiNaional23022017.pdf
5. Carabet N. Consilierea educațională. Suport de curs. Chișinău: UPSC Ion Creangă, 2016.
6. Chelcea S., Golu M., Golu P. Dicționar de psihologie socială. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
7. Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2014. Pe: https://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf
8. Codul de etică al cadrului didactic. Chișinău: MECC, 2016.
9. Curriculumul la disciplina *Dezvoltare personală* pentru învățământul primar. Ghid de implementare a curriculumului. MECC. Chișinău, 2018.
10. Curriculum pentru disciplina *Dezvoltare personală*, clasele V-IX. MECC. Chișinău, 2018.
11. Curriculum pentru disciplina Dezvoltare personală, clasele X-XII. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar. Chișinău: MECC, 2018.
12. Curs Consiliere spirituală. Pe: https://www.scribd.com/doc/137571511/Curs-Consiliere-Spirituala
13. Ellison C.W. From stress to well being. USA, 1994.
14. Ginott H.G. Între părinte și copil. Ghid de comunicare. București: Humanitas, 2006.
15. Goraș-Postică V. Provocări și deschideri pentru consilierea spirituală. Excurs în baza teoriei și practicii comunitare americane. În: Didactica Pro..., nr. 4 (92), 2015, pp. 30-34.
16. Hough M. Counselling skills and theory. USA: Hodder & Stoughton, 1998.
17. Iucu R. B. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice. Iași: Polirom, 2000.
18. McMinn M.R. Psychology, Theology, and Spirituality in Christian Counseling. USA, 2011.
19. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2000.
20. Rolurile profesorului. Pe: https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Rolurile-profesorului 843.php
21. Stresul: definiție, cauze, factori de stres și metode de combatere. Pe: https://www.csid.ro/boli-afectiuni/psihiatrie/stresul-definitie-cauze-factori-de-stres-si-metode-de-combatere-13763206.
22. Țibu S.L. Consiliere și dezvoltare personală. Clasa a V-a. Ghid pentru profesori. București: Institutul de Științe ale Educației, 2017. Pe: http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2018/06/Consiliere-cls5-ghid-2017.pdf

Managementul comunicării educaționale de la începuturi până în prezent

CZU 37.01 | doi.org/10.5281/zenodo.3931087



Mihaela **BUZATU**
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *În articol s-a urmărit evoluţia înţelesurilor managementului comunicării educaţionale de-a lungul timpului. Abordarea istorică a comunicării educaţionale (pedagogice) face referinţă la noţiunea de comunicare şi la cea de management al comunicării educaţionale. Comunicarea este o activitate în care fiecare individ se angajează încă de la naştere. Preocuparea pentru studiul comunicării, al retoricii îşi are începuturile în Antichitate. Tot atunci intelectualii vremii se preocupau de studiul pedagogiei. Deoarece comunicarea este un factor sine qua non în practicarea pedagogiei, se poate considera că odată cu studiul pedagogiei a avut loc şi studiul comunicării educaţionale. Din Antichitate şi până în zilele noastre, comunicarea educaţională a avut la bază relaţia şcoală-familie-comunitate, considerându-se că aceştia sunt factorii determinanţi ai educaţiei.*

Cuvinte-cheie: *comunicare, educaţie, managementul comunicării educaţionale, copil, profesor, istoria pedagogiei.*

Abstract: *The article analyzes the development of the meanings of educational communication management through history. Historically, educational communication involves such concepts as communication and educational communication management. Communication is an activity that everybody is engaged in virtually from birth. Interest in the study of communication and rhetoric was first manifested in Antiquity. That was also the era when many intellectuals started taking an interest in the study of education. Since communication is a sine qua non component of education, the study of educational communication developed concurrently with the study of education itself. Educational communication has always been based on the school-family-community relationship, accepting these as the decisive factors of education.*

Keywords: *communication, education, educational communication management, child, teacher, history of education.*

Relaţiile interpersonale au la bază comunicarea. Actul comunicării presupune cunoaşterea unui cod comun, finalizând cu o experienţă nouă pentru toţi interlocutorii. Din punct de vedere etimologic, termenul *a comunica* îşi are originea în latinescul *communico,-are, -avi, -atum* (*a face comun (dând), a împărţi ceva cu cineva, a împărtăşi; a face comun (luând), a-şi asocia, a lua asupra sa*) [6, p. 89]. Aşadar, principalul rol al comunicării este acela de a pune în comun, a împărtăși idei, informaţii, emoţii. *Managementul*, în sens larg, reprezintă activitatea de a conduce. *Managementul comunicării educaţionale* se referă la „aptitudinile manageriale în domeniul relaţiilor interpersonale pe care profesorul le exercită în raport cu elevii percepuţi ca grup” [11, p. 3].

Aşa cum indică Teodor Pătruţă, „comunicarea educaţională respectă o schemă ce include: agenţii comunicării, distanţa dintre ei, aşezarea lor, canalul de transmitere a mesajului, cadrul instituţional în care are loc, tipul de cod (oficial, didactic, colocvial, mass-media etc.), situaţia de comunicare (lecţie, interviu, dezbatere, sesiune ştiinţifică etc.), repertoriile active sau latente ale emiţător-receptorului, respectiv receptor-emiţătorului, retroacţiunile practicate şi „zgomotul” de canal (factorii de bruiaj)” [9, pp. 39-40].

Primele referiri documentare la comunicare au apărut în Antichitate. Sofiştii greci, prin retorica lor speculativă, au provocat reacţia lui Platon şi Aristotel întru „civilizarea logică a discursului” [8, p. 7]. Deşi s-a dezvoltat în cadrul filosofiei sau al retoricii, studiul comunicării începe cu studiul limbajului. Gânditori ca Gorgias, Demostene, Cicero ș.a. au elaborat reguli de compoziţie a discursului, au îmbogăţit arta persuasiunii. Creaţiile filosofice ale Antichităţii, ale Evului Mediu şi ale Renaşterii aduc idei, judecăţi, consideraţii importante despre comunicare. De-a lungul timpului, aceasta s-a bucurat de tot mai multe studii: Şcoala de la Toronto (mijloace de comunicare); Studiile culturale britanice (ascultarea activă); Şcoala Semiotică (construirea sensului); Şcoala de la Palo Alto (axiomele comunicării), conform acesteia din urmă, „totul este comunicare” [4, p. 359]. Paul Watzlawick şi colegii lui au propus o teorie pragmatică a comunicării, care a luat forma unei axiomatici a comunicării:

1. *Nu putem să nu comunicăm* – orice comportament constituie un mesaj (tăcerea, tonul vocii, gesturile transmit un mesaj);
2. *Nivelurile comunicării: conţinut şi relaţie* – relaţia, indiferent de natura ei (verbală, paraverbală, nonverbală) înglobează conţinutul mesajului;

3. *Punctuaţia secvenţei de comunicare* – reprezintă un proces continuu, care, în termeni behavioriști, vizează interacţiunea dintre emiţător şi receptor pe baza „stimulilor”, a „repoziționării” şi a „răspunsurilor”, cu precizarea că, în cazul dezacordului în comunicare (al conflictului), răspunsul poate fi interpretat de către interlocutor drept stimul;
4. *Comunicarea digitală şi comunicarea analogică* – cele două tipuri de comunicare coexistă: analogicul vizează partea iconică, iar digitalul se bazează pe convenţia lingvistică;
5. *Interacţiunea simetrică şi interacţiunea complementară* – presupune raporturi de putere între participanții la comunicare sau comportamente de tip oglindă (mesajelor pozitive li se răspunde cu mesaje pozitive, iar celor negative – cu mesaje negative) [8, pp. 12-18].

Există mai multe variante de clasificare a comunicării, în baza unor criterii precum: relația dintre interlocutori (comunicare verticală sau orizontală); tipul mesajului (verbal, nonverbal, paraverbal); domeniul comunicării (mass-media, familia, școala etc.) ș.a.m.d.

De vreme ce comunicarea educațională ține de orice formă de învățare (în familie, în societate, în instituții specializate), ea poate fi considerată ca având aceeași vârstă ca și omenirea însăși. Încă de la începuturi, omul a manifestat curiozitate, dorința de a descoperi, de a socializa și de a învăța prin imitație și prin experimentare. Una dintre componentele comunicării educaționale este dimensiunea pedagogică. Din nevoia de comunicare la distanță și de consemnare a unor informații, în Egipt s-au dezvoltat primele școli. În urmă cu aproximativ 5000 de ani au fost folosite primele semne de scriere (circa 500 în Mesopotamia și Egipt; câteva mii în China). Învățarea semnelor de către scribi presupunea o muncă istovitoare, de câțiva ani. Modelele pedagogice ale perioadei antice s-au dezvoltat pe măsura evoluției educației în Grecia și Roma Antică. Inițial, educația era realizată de către preoți în temple și piețe, apoi și în școli [2, p. 12].

Sistemul comunicațional al pedagogiei poate fi împărțit, din punct de vedere cronologic, în perioada tradițională și perioada modernă. Sistemul comunicațional al pedagogiei tradiționale a cunoscut perioada cea mai organizată în Evul Mediu, în secolele XII-XIII, când în Europa Occidentală se dezvoltă universitățile. Mai târziu, urmând modelul învățământului universitar, evoluează învățământul secundar și cel primar. Specificul acestui sistem ține de o filosofie descriptivă, reprezentativă pentru secolul al XIX-lea, pentru care știința este privită ca produs. Altfel spus, cunoștințele sunt gata elaborate și transmise educaților, aceștia având preponderent rolul de receptori și eventual de imitatori de modele. Așadar, accentul cade pe conținutul abstract, pe care educații trebuie să îl însușească, urmărind informațiile transmise de cadrul didactic, fără a beneficia de metode deductive de învățare ori de observare directă, de experimentare sau de alte metode care implică gândirea critică [8, pp. 36-73].

Modelul tradițional de învățământ își are rădăcina psihologică în teoria asociaționistă, întâlnită inițial în filosofia aristotelică a cunoașterii, iar mai târziu în școala filosofică a empiriștilor John Locke, Thomas Hobbes, George Berkeley, David Hume, David Hartley, Alexander Bain, James Mill, Hermann von Ebbinghaus, Harvey A. Carr, Edward S. Robinson etc. Conform lui Aristotel, cunoașterea pornește de la percepția senzorială, dar se ridică ulterior la un nivel mai înalt, acel al generalului și universalului. Învățarea apare ca urmare a efectului contiguității și a existenței similarității și contrastului (asocierea de asemănări și deosebiri).

Concepția pedagogică aristotelică a servit drept determinantă a unor principii didactice (Jan Amos Comenius): principiul intuiției, al accesibilității, al temeiniciei, al sistematizării, al succesiunii logice. De asemenea, la temelia regulilor carteziene (trecerea de la simplu la dificil, de la particular la general, de la concret la abstract, de la apropiat la depărtat) stă teoria asociaționistă. Memoria reprezintă cheia învățării, ceea ce determină atenția deosebită acordată exercițiului, expunerii, memorizării și reproducerii. În această perioadă, limbajul reprezintă principala formă de transmitere a cunoștințelor. Învățarea își are baza în transfigurarea realității, care își găsește suportul în forța cuvântului, iar nu în percepția senzorială, în experiența sensibilă. În acest caz, experiența directă, concretă, practică este considerată inferioară, secundară celei abstracte. Informațiile aduse de profesor poartă girul autorității acestuia, conferindu-le celor educați un sentiment de securitate. Așadar, accentul cade pe verbalism, pe limbajul unidirecțional, copiii devin simpli receptori (consumatori), neavând posibilitatea de a deveni producători, contribuabili pentru dezvoltarea cunoștințelor însușite [2, pp. 14-60].

Educația presupune doi timpi pedagogici: unul de asimilare a informațiilor (învățarea) și unul de verificare (evaluarea) a calității receptării informațiilor. În prim plan se poziționează *a cunoaște* cât mai mult, capacitatea de memorare și reproducere. Rezultatul evaluării este transmis prin măsuri pozitive sau negative.

Modelul logocentric identifică două tipuri de profesori: profesorul preocupat de disciplina științifică (se axează pe lecturile de specialitate, dorește să fie în pas cu noutățile din domeniu); profesorul preocupat de actul transmiterii cunoștințelor (interesat de didactica predării, de procedeele de comunicare a cunoștințelor). În ambele cazuri, profesorul este un intermediar între noțiunile transmise și educat. În acest context, elevul se comportă asemeni unui „recipient”, care manifestă

o învățare pasivă prin receptare (sporirea cantitativă a achizițiilor) sau prin imitație (în cazul deprinderilor). În ceea ce privește învățarea prin instruire, creativitatea și inițiativa sunt puțin sau deloc exploatate [3, p. 43].

Au fost identificate următoarele tipuri de relație profesor-elev: cu caracter personal în sens unic, dinspre profesor spre elev; cu caracter impersonal, în care fiecare actor își îndeplinește rolul: profesorul transmite cunoștințe în aceeași manieră, indiferent de auditoriu, iar educații sunt simpli receptori, care trebuie să manifeste interes față de mesajul pedagogic. Cu cât mai mică este vârsta educatului, cu atât această relație tinde să devină mai traumatizantă; relația pedagogică se poate transforma în una de autoritate, pe măsură ce cunoștințele transmise capătă girul profesorului, fără să mai poată fi puse la îndoială [3, p. 44].

Așadar, învățământul tradițional are o orientare intelectualistă, logocentrică, axată pe știință și abstractizare, elevului revenindu-i cu precădere rolul de receptor. Învățarea se realizează prin reproducere de cunoștințe și imitare pentru formarea deprinderilor.

Comunicarea a reprezentat dintotdeauna un factor esențial în educație. Totuși, înțelegerea termenului de *comunicare educațională* a suferit cu timpul modificări. Dacă în sistemul tradițional semnificația acestuia se egala cu „transmitere", în sistemul comunicațional modern el capătă noi valențe: de „împărtășire, punere în comun". În ultimele decenii, învățământul a îmbrățișat noțiunea de *comunicare interpersonală*, care presupune dezvoltarea unor relații de tip elev-cunoaștere-profesor; elev-cunoaștere-elev; elev-cunoaștere-multimedia. Se dorește, astfel, înlocuirea actului de comunicare unidirecțional și unifuncțional cu unul multidirecțional și multifuncțional [3, p. 47].

Sistemul comunicațional modern (a doua jumătate a secolului al XX-lea) s-a depărtat de concepția tradițională a comunicării, conferindu-i acesteia un înțeles mai complex. Comunicarea educațională nu mai înseamnă doar transfer de cunoștințe (educatul-receptor rareori devine emițător), ci și analiza noilor informații, interactivitate în învățare cu sprijinul comunicării (educatul-receptor poate deveni deseori emițător): elev-cunoaștere-profesor; elev-cunoaștere-elev; elev-cunoaștere-multimedia.

Conform principiului reciprocității, afirmația emițătorului găsește sprijin în afirmația celuilalt. Relația de comunicare educațională ține seama de feedback-ul pozitiv sau negativ, verbal sau nonverbal din partea interlocutorului. În funcție de reacția interlocutorului, emițătorul va prezenta enunțuri/comportamente menite să întărească mesajul sau să îl reformuleze, așa încât să se ajungă la un punct de vedere acceptat de majoritatea celor implicați în relația de comunicare (principiul influenței). Dacă sistemul comunicațional tradițional găsea că procesul de comunicare și-a atins scopul în momentul în care profesorul a reușit să-și transmită mesajul, eficiența sistemului comunicațional modern este influențată de capacitatea emițătorului de a-și adapta repertoriul la repertoriile receptorilor. Rigiditatea mesajului specific comunicării tradiționale este înlocuită cu atmosfera de colaborare, încredere, apropiere afectivă, empatie, pentru ca educatul să poată expune cu încredere opinii diferite de cele ale profesorului sau ale colegilor, cauzate de experiențele personale diferite; să-și poată exprima temerile și preferințele fără a fi etichetat. Totodată, sistemul comunicațional modern se centrează pe mai multe aspecte ale comunicării – limbajul verbal, nonverbal, paraverbal [3, pp. 47-73].

Observăm deci, modul în care comunicarea educaţională contemporană preia din experienţa pedagogică anterioară aşa aspecte precum: relaţionarea cu familia şi comunitatea; învăţarea pe orizontală şi pe verticală; învăţarea etapizată în funcţie de vârstă; utilizarea jocului ca metodă didactică etc. Cât priveşte comunicarea din perspectiva managementului clasei de elevi, astăzi profesorul îşi asumă rolul de lider-îndrumător, apelează la evaluări orale şi scrise (în funcţie de vârsta educatului), evită practicile punitive. Din perspectiva mijloacelor de comunicare pe care le foloseşte cadrul didactic, se păstrează tabla pentru scriere, ilustraţiile, cărţile etc., iar ca noutate servesc mijloacele moderne (calculatorul, videoproiectorul, tabla interactivă, aparatura de laborator etc.). De asemenea, s-au înnoit metodele şi tehnicile didactice (*Cubul*, *Ciorchinele*, *Pălăriile gânditoare*, *Schimbă perechea*, *Proiectul* etc.). În relaţionarea cu familia şi societatea, pe lângă interacţiunea directă şi scrisă, sunt folosite mijloacele virtuale de comunicare (reţele de socializare, bloguri etc.), precum şi spaţiul extraşcolar: copiii desfăşoară activităţi împreună cu părinţii, în parteneriat cu alte instituţii sau ONG-uri (poliţie, pompieri, medici; activităţi de ecologizare, voluntariat etc.), merg în excursii. În aceeaşi categorie se înscriu măsurile de consiliere a copiilor împreună cu părinţii, prelegerile publice, serbările, atelierele de lucru etc.

În concluzie: Comunicarea educaţională a vizat dintotdeauna relaţia dintre şcoală, familie şi comunitate, solicitând implicarea plenară a tuturor actorilor educaţionali. De-a lungul timpului, aceasta a suferit numeroase transformări ca reacţie la un curent anterior de gândire. De exemplu, autoritatea spartană a fost substituită de blândeţea medievală, stilul autoritar a fost înlocuit cu stilul *laissez-faire* – un stil democratic, iar orientarea învăţământului spre toţi copiii, indiferent de sex, a venit ca reacţie la orientarea acestuia exclusiv spre băieţi. Pe de altă parte, istoria a consolidat, prin numeroasele experienţe pedagogice, o serie de metode clasice durabile şi a promovat programe şcolare, mijloace didactice, forme de organizare a procesului de învăţământ inovative.

Didactica Pro..., nr.2-3 (120-121) anul 2020

În calitate de recomandări, în vederea optimizării comunicării educaționale, optăm pentru: acordarea unei atenţii sporite comunicării nonverbale şi paraverbale în activitatea pedagogică; relaționarea periodică cu familia şi comunitatea; accesibilizarea limbajului; manifestarea empatiei în relația de comunicare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bârsănescu Ş. (coord.) Istoria pedagogiei. Bucureşti: EDP, 1970. 247 p.
2. Cazan C.M. Istoria pedagogiei. București: Pro Universitaria, 2017. 125 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Bucureşti: Aramis, 2002. 316 p.
4. Dobrescu P., Bârgăoanu A., Corbu N. Istoria comunicării. Bucureşti: Comunicare.ro, 2007. 357 p.
5. Dumitru A. Istoria logicii. Vol. I. Bucureşti: Editura Tehnică, 1993. 410 p.
6. Guţu Gh. Dicţionar latin-român. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1993. 470 p.
7. Nicola I. Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti: EDP, 1996. 485 p.
8. Nuță A. Abilităţi de comunicare. Bucureşti: SPER, 2004. 127 p.
9. Pârvu I. Filosofia comunicării. Bucureşti: Comunicare.ro, 2000. 198 p.
10. Pătruţă T. Limbajul şi specificitatea comunicării educaționale. În: Sinaci M., Măduță C. (coord.) Comunicare, cultură şi societate: de la teorie la practică. Culegere de studii. Vol. II. Arad: Trivent Publishing, 2018, pp. 37-46.
11. https://www.scribd.com/document/55263588/Curs-Managementul-Clasei (Accesat la 15.03.2020)

Emile Durkheim – inițiator al paradigmei pedagogiei sociologice. O analiză din perspectiva pedagogiei istorice

Ioana LAZLO, prof. dr., Inspectoratul Școlar al Municipiului București, România

CZU 37.013.78 | doi.org/10.5281/zenodo.3931127

Rezumat: *Studiul nostru analizează pedagogia lui Emile Durkheim, fondator al sociologiei şi inițiator al paradigmei pedagogiei sociologice/sociocentriste. Este valorificată metodologia de cercetare istorică bazată pe interpretarea sincronică-diacronică a operei pedagogice a lui Durkheim. Se utilizează trei criterii epistemologice: a) delimitarea reperelor istorice – epoca modernă; b) evidențierea stadiului de dezvoltare a pedagogiei (pedagogia sociologică – paradigma pedagogiei sociologice/sociocentriste); c) fixarea conceptelor fundamentale care definesc obiectul de studiu, normativitatea și metodologia de cercetare – specifice, identificate în cadrul celor mai importante opere pedagogice ale lui Durkheim.*

Cuvinte-cheie: *metodologie de cercetare istorică, pedagogie istorică, interpretare sincronică-diacronică, paradigma pedagogiei sociologice/sociocentriste, socializarea metodică a tinerei generații.*

Abstract: *Our study analyzes the pedagogy of Emile Durkheim, founder of sociology and initiator of the sociological/sociocentric pedagogy paradigm. We employ the historical research methodology based on the synchronic-diachronic interpretation of Durkheim's pedagogical work, and use three epistemological criteria: a) delimitation of historical landmarks – the Modern era; b) highlighting the stage of development of the pedagogy (sociological pedagogy – the paradigm of the sociological/sociocentric pedagogy); c) establishing the fundamental concepts that define the object of study, the normativity, and the research methodology, which are specific and identified within the most important pedagogical works of Durkheim.*

Keywords*: historical research methodology, historical pedagogy, synchronic-diachronic interpretation, the paradigm of sociological/sociocentric pedagogy, methodical socialization of the younger generation.*

METODOLOGIA DE CERCETARE ISTORICĂ

Studiul de față valorifică metodologia de cercetare istorică, bazată pe interpretarea sincronică-diacronică a „faptelor pedagogice" semnificative. În cazul nostru, prin „fapte pedagogice" semnificative avem în vedere o parte a operei științifice a lui Emile Durkheim (1857-1917), fondator al sociologiei și al paradigmei pedagogiei sociologice sau sociocentriste. Metoda de cercetare propusă este cea a analizei de text bazată prioritar pe izvoare istorice: a) *primare*, care includ opere originale ale autorului; b) *secundare*, care includ lucrări de istoria pedagogiei, precum și monografiile și studiile semnificative despre Durkheim.

În categoria izvoarelor istorice primare includem operele pedagogice cele mai importante scrise de Durhheim (publicate postum): *Educația morală*, *Educație și sociologie* și *Evoluția pedagogică în Franța, 1904-1905*. Ele integrează texte importante elaborate anterior:

1) *Educația morală* (1925) – un curs de 18 lecții, *Educația morală în școala primară*, susținut la Universitatea din Bordeaux (1894-1902) și reluat la Universitatea Sorbona/Paris (1902-1903);

2) *Educație și sociologie* (1926), opera sa fundamentală, care valorifică: a) două studii despre educație și pedagogie, publicate în *Noul dicționar de pedagogie și instruire primară*, apărut în 1911 sub direcția lui Ferdinand Buisson; b) lecția susținută la deschiderea cursului de pedagogie la Universitatea Sorbona/Paris (1905);

3) *Evoluția pedagogică în Franța* (1938), care valorifică: a) o istorie a educației și a doctrinelor pedagogice (de la educația greacă și romană până la educația în secolul al XIX-lea), curs de un an ținut la Universitatea din Bordeaux; b) un alt curs, despre Pestalozzi și Herbart, ținut la Universitatea Sorbona/Paris (1903-1904); c) cursul intitulat *Evoluția și rolul învățământului secundar în Franța*, în 26 de lecții – redactarea din 1904-1905, prima și singura completă (lecția de deschidere a aceluiași curs, reprodusă în *Educație și sociologie*, este cea din 1905 și diferă puțin de cea din anul precedent); d) „un plan dezvoltat de lecții" referitor la *Emile* al lui J.-J. Rousseau, publicat postum în *Revista de metafizică și morală* (1919) [6, p. 5].

În grupul izvoarelor istorice primare putem include și opere sociologice importante pentru procesul de (re)interpretare sincronică și diacronică a pedagogiei lui Durkheim. *Regulile metodei sociologice* [7] este o lucrare-cheie pentru înțelegerea metodologiei de cercetare specifică științelor socioumane, aplicabilă și în domeniul pedagogiei.

Categoria izvoarelor istorice *secundare* cuprinde: a) analizele referitoare la opera lui Durkheim, realizate în cărțile de istorie a pedagogiei: *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX* [10, pp. 29-35]; *Doctrine pedagogice* [1, pp. 279-288]; *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale* [4, pp. 252-257]; b) studiile monografice despre Durkheim: notele, comentariile și postfața lui Emil Păun la *Educație și sociologie* [9, pp. 86-108]; *Sociopedagogia lui Emile Durkheim* de Ionuț Marius Bulgaru [2], carte care valorifică teza de doctorat a autorului în *Științele pedagogice*, specializarea *Pedagogia istorică*, susținută la Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău.

CRITERII EPISTEMOLOGICE DE ANALIZĂ A OPEREI LUI EMILE DURKHEIM VALORIFICATE DIN PERSPECTIVA PEDAGOGIEI ISTORICE

În analiza operei pedagogice a lui Emile Durkheim se valorifică metodologia de cercetare fundamentală necesară pentru o teză de doctorat în științele educației. Aceasta presupune analiza operei unui autor consacrat în raport cu o idee pedagogică centrală – contribuția acesteia la fundamentarea epistemologică a domeniului. Analiza noastră hermeneutică (istorică și teoretică) implică următoarele criterii epistemologice: 1) delimitarea reperelor istorice ale cercetării; 2) evidențierea stadiului de evoluție a pedagogiei dobândit la o anumită etapă istorică determinată; 3) definirea conceptelor pedagogice fundamentale, care susțin „matricea disciplinară" [8] a pedagogiei la nivel de obiect de studiu, normativitate și metodologie de cercetare (după Sorin Cristea [3, pp. 61-75; 88-98]).

Opera lui Emile Durkheim se încadrează în epoca istorică modernă, în etapa situată între ultimele două decenii ale secolului al XIX-lea și primele două decenii ale secolului al XX-lea. Scrierile sale debutează în 1883 (*Rolul marilor oameni în societate*) și se încheie în 1918, anul morții autorului, cu "*Contractul social" al lui Rousseau* (publicat în *Revista de metafizică și morală*).

Stadiul de dezvoltare a pedagogiei atins la această etapă istorică marchează tendința de fundamentare științifică *sociologică* (inițiată de Durkheim) și *psihologică* (inițiată de Binet și Meumann). Inițierea procesului de maturizare epistemologică a pedagogiei pregătește trecerea spre dezvoltarea științifică avansată, pe care o vom înregistra începând cu cea de-a doua jumătate a secolului a XX-lea și până în prezent. Emile Durkheim concepe pedagogia ca pe o „teorie practică", ajutată de sociologie, în mod special în analiza naturii și a rolului său, „în fixarea scopului educației și în orientarea generală a metodelor" [5, p. 56]. Paradigma afirmată la această etapă istorică, inițiată de Durkheim, este paradigma pedagogiei sociologice sau sociocentriste. Avem în vedere paradigma definită epistemologic ca un mod de abordare a teoriei și a practicii promovat în diferite perioade de evoluție a cunoașterii, care marchează „structura revoluțiilor științifice" [8]. La acest moment, în istoria pedagogiei Durkheim sesizează contradicția dintre teoria educației și practica educației. De exemplu, „pedagogia lui Rabelais, a lui Rousseau sau a lui Pestalozzi – care promovează un anumit mod de abordare a *teoriei educației* – este în opoziție cu *practica educației* din timpul lor" [5, subl. ns.].

Analiza operei pedagogice a lui Durkheim sub aspect epistemologic evidențiază contribuția autorului la construcția științifică din perspectiva paradigmei sociocentriste. Avem în vedere elaborarea conceptelor pedagogice fundamentale care definesc obiectul de studiu specific (educația), normativitatea specifică (axioma

pedagogiei sociocentriste și principiile acesteia), metodologia de cercetare specifică (bazată pe „regulile metodei sociologice", dar și pe resursele investigației istorice). O astfel de abordare oferă o imagine de ansamblu asupra operei pedagogice a lui Durkheim, necesară pentru analiza-sinteza sa din perspectivă epistemologică, istorică (sincronică-diacronică) și teoretică (raportată la modelul propus de paradigma pedagogiei sociocentriste).

ANALIZA-SINTEZA OPEREI PEDAGOGICE A LUI DURKHEIM DIN PERSPECTIVĂ EPISTEMOLOGICĂ

Abordată din perspectivă epistemologică, analiza-sinteza operei pedagogice a lui Emile Durkheim evidențiază modul în care autorul elaborează conceptele fundamentale ale pedagogiei sociologice/sociocentriste, care definesc: a) obiectul de studiu specific (educația, concepută ca fapt social); b) normativitatea specifică (bazată pe axioma educației valorificate ca fapt social, superior faptului psihologic, individual); c) metodologia de cercetare specifică (bazată predominant pe „regulile metodei sociologice", aplicate în context social-istoric determinat [3, pp. 47-48; 61-75].

Obiectul de studiu specific al pedagogiei sociologice/sociocentriste este educația, concepută ca fapt social obiectiv, extern, constrângător (în sens normativ, nu politic). Definind educația, Durkheim face trimitere la natura și rolul acesteia. Natura educației este esențialmente socială, incluzând un ansamblu de efecte, *directe* (realizate prin educația organizată) și *indirecte* (generate de educația neorganizată, care, în perspectivă istorică actuală, reprezintă educația informală). Rolul educației, „esențialmente social", reflectă consecința obiectivă, externă, constrângătoare a educației, care definește funcția generală, fundamentală: „socializarea metodică a tinerei generații". Ea impune, epistemologic și normativ, structura educației bazate pe legătura dintre doi actori sociali: *educatorul*, care reprezintă generațiile adulte, și *educatul*, reprezentat de generațiile copiilor, adolescenților și tinerilor, care trebuie „socializate metodic", întrucât „nu sunt coapte pentru viața socială".

Analiza educației din perspectivă istorică implică „examinarea sistemelor de educație". Este utilizată de Durkheim special pentru „desprinderea caracterelor comune sistemelor de educație", orientate după un scop general conceput la nivel „ideal" (Kant) sau „utilitarist" (Mill). Ambele formule ignoră caracterul social-istoric al educației. Pedagogia sociologică, în schimb, evidențiază dimensiunea social-istorică a „scopului educației, care a variat infinit după timpuri și țări". Dar orientarea sa pedagogică este aceeași – „să provoace și să dezvolte la copil stări fizice, intelectuale, morale", solicitate de societate la nivel comunitar (familie, popor, națiune), economic (prin „diviziunea muncii sociale"), civic (prin „judecăți de valoare și judecăți ale realității"), teologic (plecând de la „formele elementare ale vieții religioase") etc.

Criteriile epistemologice utilizate în analiza educației vizează deci: natura și funcția generală, structura de bază; scopul general, unitar pedagogic, dar „variat după timpuri și țări". Ele susțin următoarea definiție sociologică a educației: „acțiunea exercitată de către generațiile mature asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială" [5, p. 39].

„Puterea educației", explicată sociologic, rezultă din modul în care este asigurată concordanța dintre: a) funcția generală a educației, de „socializare metodică" a educatului; b) scopul general al educației, de dezvoltare a unor capacități morale, intelectuale, fizice etc. ale educatului, necesare pentru adaptarea la cerințele societății; c) mijloacele educației, care includ „experiența și cultura"; conținuturile învățământului; autoritatea morală a educatorului, care nu exclude, ci presupune *libertatea* – „fiica autorității bine înțeleasă" [5, pp. 45-49].

Normativitatea specifică a pedagogiei sociologice/sociocentriste este clarificată la începutul capitolul III al studiului *Educație și sociologie*, intitulat *Pedagogie și sociologie*. Acest capitol include lecția de deschidere a cursului de pedagogie susținut de Durkheim la Sorbona în 1902, în care se abordează problematica raporturilor dintre funcția generală a educației și scopurile și mijloacele acesteia. Autorul avansează următorul postulat: „Educația este ceva eminamente social prin originile sale, ca și prin funcțiile sale". Acest „principiu așa de general, cu repercusiuni așa de întinse" are valoarea normativă superioară proprie unei „axiome fundamentale". Pe baza ei, „problema pedagogică constă în căutarea modului cum trebuie să se exercite acțiunea educativă asupra naturii umane", definită social-istoric [7, p. 63]. Soluția presupune promovarea și respectarea unui sistem de principii specifice pedagogiei sociologice/sociocentriste, care integrează: a) principiul dependenței pedagogiei de sociologie; b) principiul definirii educației prin funcția sa generală, fundamentală, de „socializare metodică a tinerei generații"; c) principiul determinării sociale a idealului și a scopurilor educației, care sunt „opera societății".

Metodologia de cercetare specifică pedagogiei sociologice/sociocentriste este determinată de obiectul de cercetare, educația ca fapt social, cu caracter obiectiv, extern, constrângător (în sens normativ). Aceste caracteristici pot fi analizate prin metode care permit explicația științifică bazată pe observare. Interpretarea rezultatelor solicită resursele proprii științelor sociale, care au ca obiect de cercetare „un grup determinat de fenomene ce se disting net de fenomenele studiate de celelalte științe ale naturii". La acest nivel, pedagogia poate valorifica „regulile metodei sociologice". În orice cercetare, ele asigură: a) distincția dintre *normal* și *patologic* în observarea și interpretarea educației ca fapt social; b) constituirea tipurilor sociale/pedagogice necesare pentru

cunoașterea dimensiunilor esențiale ale educației abordate ca fapt social: Durkheim are în vedere ceea ce Max Weber va defini mai târziu prin conceptul epistemologic de „ideal-tip" sau de „model-ideal" (necesar în orice cercetare fundamentală în științele socioumane, inclusiv în pedagogie) [7, pp. 115-128].

Metoda sociologică, bazată pe „reguli sociologice", aplicabilă și în pedagogie, impune cercetării următoarele exigențe de ordin normativ: a) *independența* față de filosofie și politică (promovate partinic, în sens ideologic); b) *obiectivitatea* ca o caracteristică proprie educației abordate ca fapt social; c) *specificitatea* proprie oricărui fapt social, care „nu poate fi explicat decât printr-un alt fapt social"; d) *deschiderea* spre modelele de cercetare care există doar la nivelul „științelor deja formate", cu o personalitate independentă, așa cum tinde să devină *sociologia* [7, pp. 183-189]. Cea din urmă caracteristică implică și utilizarea modelului de cercetare istorică, valorificat de Durkheim pentru „desprinderea caracteristicilor comune ale sistemelor de educație" [6].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albulescu I. Doctrine pedagogice. București: EDP, 2007.
2. Bulgaru I. Sociopedagogia lui Emile Durkheim. București: EDP, 2010.
3. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 1. Pedagogie/Științele pedagogice/Științele educației. București: Didactica Publishing House, 2016.
4. Cucoș C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2017.
5. Durkheim E. Educație și sociologie. București: EDP, 1980.
6. Durkheim E. Evoluția pedagogiei în Franța. București: EDP, 1972.
7. Durkheim E. Regulile metodei sociologice. Iași: Polirom, 2002.
8. Kuhn Th. Structura revoluțiilor științifice. București: Humanitas, 1999.
9. Păun E. În loc de postfață. Concepția sociopedagogică a lui E. Durkheim. În: Durkheim E. Educație și sociologie. București: EDP, 1980.
10. Stanciu I. Gh. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. Ediția a III-a, revăzută. Iași: Institutul European, 2006.



Teodor **STRATULAT**

doctorand, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău



Sergiu **SANDULEAC**

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

Perspective de abordare a dezvoltării emoționale la orele de educație plastică

CZU 37.015:73/76 | doi.org/10.5281/zenodo.3931148

Rezumat: *În procesul educației artistico-plastice în școală, elevii sunt ajutați să își formeze competențe specifice disciplinei în receptarea și crearea lucrărilor de artă plastică. Articolul de față argumentează necesitatea abordării educației plastice din perspectiva dezvoltării inteligenței emoționale, cu scopul formării unor atitudini personale față de valorile artistice. Competențele emoționale reprezintă conștientizarea propriilor emoții, gestionarea acestora, autoreglarea emoțională, empatia, automotivarea emoțională etc. Un „mic artist" nu va crea cu forță deplină fără implicare emoțională și fără energia emoțională ce o deține.*

Cuvinte-cheie: *creație artistico-plastică, dezvoltare emoțională, inteligență emoțională, principii didactice, potențial creativ, potențarea creativității.*

Abstract: *In the process of fine art education in school the students are helped to form certain skills related to the perception and creation of works of fine art. Our article argues the necessity of approaching art education from the emotional intelligence perspective, in order to help the students develop*

personal attitudes towards artistic values. The emotional intelligence competencies involve the acknowledgement and management of one's own emotions, emotional self-regulation, empathy, emotional self-motivation etc. A young artist will never unleash his full creative skills without emotional involvement and without applying his emotional energy.

Keywords: *artistic creation, emotional development, emotional intelligence, didactic principles, creative potential, development of creativity.*

Educația urmărește, în general, instruirea tinerilor pentru a deveni membri creativi și utili ai societății; în acest scop, prin educația artistico-plastică se cultivă competențe specifice și transversale ce contribuie la formarea armonioasă a personalității copilului. În ultimul timp, valoarea inteligenței emoționale a devenit un subiect de interes și pentru profesorii de educație plastică. Unii se întreabă cum s-ar îmbunătăți calitatea educației artistico-plastice, dacă s-ar antrena și competențele emoționale în procesul creației artistico-plastice, și care este aportul educației plastice la dezvoltarea inteligenței emoționale la copii.

Un motiv pentru care este binevenită revizuirea procesului de educație artistico-plastică realizată în context formal sau nonformal este faptul că generațiile noi privesc instruirea și educația dintr-o perspectivă pragmatică. Un alt motiv pentru schimbare pot servi tendințele contemporane în domeniul artelor plastice. De exemplu, observăm răspândirea unor forme de artă expresivă [7, p. 30]. Arta profesionistă reflectă nivelul de conștiință al societății, care în prezent redescoperă rolul emoțiilor, al inteligenței emoționale [4, p. 69]. Or, arta a pornit de la necesitatea omului de a-și exprima credințele și emoțiile, după cum a remarcat C. G. Jung. Cele mai vechi expresii emoționale sunt urmele de palme în peșteri, iar azi putem admira o moștenire complexă de picturi create în cheia impresionismului, expresionismului sau a picturii abstracte. Spre deosebire de alte perioade istorice, în prezent un artist este mai liber în a-și crea propriul stil și a-și promova propria viziune artistică [7, p. 33].

Interesul artiștilor pentru explorarea afectivității este un ecou al interesului sporit în societatea postmodernă pentru problemele sferei emoționale a omului. Nu se poate neglija schimbarea ritmului în care ne desfășurăm activitatea profesională. Este tot mai evident că, pentru a gestiona situațiile stresante, avem nevoie de inteligență emoțională [8, p. 56].

Deocamdată, studiile științifice în domeniu nu au acordat o atenție deosebită specificului dezvoltării sferei afective la vârsta școlară mică prin intermediul educației artistico-plastice. În literatura de specialitate autohtonă găsim lucrări care relevă acest subiect, însă mai cu seamă dintr-o perspectivă generală sau cu referire la alte categorii de vârstă: de exemplu, M. Cojocaru-Borozan, *Teoria culturii emoționale*; C. Zagaevschi, *Fundamente teoretice și metodologice de dezvoltare a inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți* ș.a. Evi Crotti este expertul care a atras atenția comunității pedagogice asupra dezvoltării personalității copiilor prin intermediul creației plastice de la cea mai fragedă vârstă până la adolescență [5, p. 123].

Astfel, ne-am propus să abordăm subiectul dezvoltării inteligenței emoționale la copiii de vârstă școlară mică prin mijloacele specifice artelor plastice, pornind de la premisa că în procesul creației artistico-plastice este implicată toată capacitatea, toată forța intelectuală și emoțională a autorului [1, p. 275].

Conform studiilor efectuate de psihologi, nivelul de inteligență emoțională influențează eficiența în toate domeniile de activitate umană. De aceea, presupunem că am putea observa aceeași influență benefică și asupra performanțelor în domeniul artelor plastice. Prin cultivarea inteligenței emoționale, atât cadrele didactice, cât și elevii și-ar spori șansele pentru succes [3, p. 142].

Creația artistică a fost pusă în legătură directă cu manifestarea emoțiilor, însă pătrunderea conștientă în mecanismele ei interioare este o provocare destul de dificilă [11, p. 223]. Biografia marilor artiști plastici poate fi o sursă în acest sens, întrucât latura afectivă a vieții lor și anumite evenimente emoționante și-au găsit reflectare în opera lor. După C.G. Jung, arta a apărut și a evoluat datorită unor necesități psihologice. Cazul lui Vincent van Gogh este foarte ilustrativ. El și-a descris emoțiile și stările spirituale în scrisorile adresate fratelui său Teo. Acest maestru al culorii poate fi prezentat și înțeles de criticii de artă doar în contextul vieții sale emoționale. În acea perioadă istorică, tulburările emoționale încă nu erau suficient de bine înțelese, iar Vincent van Gogh era o fire închisă și complicată [12]. Persistă părerea că artistul nu picta în perioadele de criză și că operele sale erau, de fapt, rodul unei munci titanice conștiente, și nu expresia unei stări emoționale. Oricum, un fapt este cert: arta sa este o reflectare a stărilor sale psihologice, de unde rezultă necesitatea cultivării competențelor emoționale de la o vârstă timpurie. Și aici se conturează cel puțin două căi: prima s-ar referi la autoreglarea emoțională a elevului, iar cea de-a doua – la conștientizarea propriilor emoții. Anume din aceste considerente în calea copilului se vor deschide mai multe perspective de dezvoltare emoțională [9, p. 437].

În prezent, desenele copiilor sunt considerate de mulți psihologi un material potrivit pentru obținerea celor mai sincere mărturisiri despre viața emoțională a membrilor familiei, întrucât acestea reflectă, în mare

măsură, problemele cu care se confruntă copilul pe plan afectiv [5, p.7]. În procesul studierii subiectului dat, am considerat utilă examinarea principiilor de desfășurare a unor terapii de scurtă durată. În psihoterapie există deja o metodologie de lucru cu emoțiile pe baza unor principii clar definite. Acestea au fost reformulate pentru încadrarea lor în contextul educației artistico-plastice și reprezintă repere de bază în activitatea educațională cu elevii de vârstă școlară mică [6, p. 10].

Primul principiu adaptat constă în *manifestarea încrederii în potențialul creativ al fiecărui elev* [5, p. 85].

Al doilea principiu se referă la acceptarea definiției pe care clientul o dă problemei sale [6, p. 10] și ar corespunde cu *acceptarea copilului și a ritmului său de înțelegere și dezvoltare emoțională.*

Următorul principiu face apel la formarea alianței cu clientul cât mai repede posibil, principiu la fel de important și în pedagogie [6, p. 10]. Profesorul trebuie să inițieze și să mențină *colaborarea și încrederea reciprocă* cu elevul, în vederea atingerii obiectivelor propuse.

Conform celui de-al patrulea principiu, terapeutul creează cadrul potrivit pentru ca clientul să își poată identifica resursele și să le utilizeze pentru rezolvarea problemei [6, p. 10]. Acest principiu corespunde cu eforturile profesorului de a crea și menține aspectul stimulator al atelierului de creație, pe de o parte, și *de a încuraja atitudinea creativă* în rândul elevilor, pe de altă parte.

Cel de-al cincilea principiu prevede evitarea angajării clientului într-un efort deosebit [6, p. 10]. În context educațional, aceasta presupune să îți cunoști bine elevii, iar sarcinile și obiectivele propuse să corespundă nivelului de dezvoltare individual. Din perspectiva dezvoltării emoționale a copiilor, aceasta ar însemna pentru profesori *a oferi informație accesibilă* pentru înțelegere și a avea așteptări realiste [5, p. 109].

A șasea poziție vizează descrierea comportamentului și evitarea personalizării acestuia [6, p.10] În context educațional, trebuie *să evităm provocarea emoției de vinovăție.* Astfel, vom păstra respectul de sine al elevului, ajutându-l să conștientizeze ce tip de comportament urmează să evite.

Al șaptelea principiu se referă la concentrarea pe situația din prezent, având în vizor doar problema curentă [6, p.10]. În scopul dezvoltării emoționale prin artă, *vom aborda situația prezentă,* emoția concretă, pașii nemijlocit necesari pentru ameliorare. Nu vom aduce în discuție multe aspecte concomitent, accentul se va pune pe verbalizarea emoțiilor.

Cel de-al optulea principiu are în atenție caracterul obiectivelor terapeutice propuse, care trebuie să fie clare, specifice și tangibile în timpul disponibil [6, p. 10]. Astfel, pentru dezvoltarea metodică a inteligenței emoționale, vom formula pentru fiecare elev în parte obiective clare, specifice, inteligibile și tangibile pe termen scurt și pe termen lung [2, p. 36]. Acest principiu accentuează asumarea de către terapeut a responsabilității de a influența clientul într-o manieră deschisă. Evident, pentru educația emoțională, vom lua în considerare și acest principiu, *oferindu-i elevului îndrumare în mod responsabil și onest* [9, p. 10].

Psihologii consideră artele un mijloc eficient de dezvoltare a sferei emoționale a copiilor, întrucât copiii procesează imaginile mult mai ușor, în timp ce vocabularul limitat nu le permite deocamdată să perceapă și să transmită idei complexe [5, p. 5]. În contextul educației artistico-plastice școlare, dezvoltarea competențelor emoționale este prevăzută în mod general și se urmărește prin atingerea unor obiective operaționale afective; se dezvoltă atitudinile față de frumosul din artă și natură, se cultivă emoțiile estetice etc. Pentru rezultate mai concrete, este necesară aplicarea unei strategii didactice complexe, cu orientare nu numai spre produs, dar și spre procesul în sine, care nu reprezintă altceva decât o potențială dinamică pozitivă de dezvoltare emoțională a elevului de vârstă școlară mică.

Potrivit curriculumului la disciplina *Educația plastică* pentru învățământul gimnazial (versiunea 2010), imaginea artistico-plastică este rezultatul *procesului/actului de creație* și, concomitent, o metodă de instruire. Includerea actului de creație în procesul de instruire a elevilor este una din principalele condiții ale evoluției educației artistico-plastice. Curriculumul elaborat în anul 2019 subliniază că ”educația plastică implică o educație pentru sensibilitate prin sensibilizare, cultivarea gustului estetic, a spiritului de invenție și creativitate, permite valorificarea experiențelor de învățare activă prin accentuarea dimensiunilor afectiv-atitudinale și acționale ale formării personalității elevului” [13]. Susținem această abordare, însă adevărul este că puține discipline școlare pot oferi timp și instrumente psihopedagogice pentru dezvoltarea și explorarea sferei emoționale a copiilor. În acest context, venim cu inițiativa de a introduce activități extracurriculare de dezvoltare a inteligenței emoționale la copii. Această inițiativă vine doar să suplinească schimbările în contextul pedagogic cerute la nivel republican. Așadar, în viziunea noastră, pentru manifestarea deplină a potențialului creativ al elevilor, este necesar ca procesul de creație să se desfășoare conform principiilor dezvoltării emoționale; respectiv, dezvoltarea inteligenței emoționale se va realiza în mod deliberat în cadrul orelor de educație plastică [10, p. 230].

Combinația dintre artă, psihoterapie și educație o regăsim pentru prima dată în studiile practice ale cercetătoarei americane M. Nauburg, pionier în educația și terapia prin artă, în activitatea căreia procesul creativ se

afla în centrul atenției. Potrivit lui C.G. Jung, ”fiecare persoană ar trebui să își folosească discernământul pentru a integra creativitatea în stilul său de viață, având, astfel, mai mult control asupra destinului propriu. Arta este considerată foarte valoroasă, importantă, întrucât, la fel ca și imaginile din vis, funcționează ca mijloc principal de acces către informația din inconștient, dincolo de controlul conștiinței”. C.G. Jung afirma că psihologia nu poate să penetreze procesele secrete ale creativității, însă arta reprezintă și declanșează activitatea psihologică, permițându-ne să aruncăm o privire asupra propriilor motivații inconștiente [11, p. 133].

În ceea ce privește competența emoțională, aceasta a fost definită în mai multe feluri, cea mai cunoscută definiție fiind cea oferită de S. Denham: ”este abilitatea de a înțelege, exprima și regla emoțiile” [1, p. 39]. Atunci când competența emoțională este optim dezvoltată, cele trei abilități sunt interdependente și acționează într-un mod integrat și sinergic.

Activitatea artistico-plastică, însoțită de suportul profesorului, le permite elevilor de vârstă școlară mică să își înțeleagă mai ușor emoțiile, dar și emoțiile altora, eventual sporindu-le capacitatea de autodirijare emoțională. Elevii cu diferite tipuri de nevoi și tulburări pot beneficia, la fel, de efectul benefic al exprimării artistice, lucrând alături de un profesor ce mediază adecvat procesul creației. Cadrul conceput în acest sens le asigură copiilor o formă de exprimare mai puțin problematică, mai accesibilă, antrenând abilitățile emoționale și gândirea divergentă, ceea ce creează premise pentru dezvoltarea inteligenței emoționale [5, p. 86]. Această abordare asigură un cadru sigur pentru accesarea emoțiilor trăite, cu scopul reconcilierii emoționale [11, p. 158].

Creația artistico-plastică este o activitate interesantă pentru copii. Rezultatul acesteia ține de oglindirea personalității, dar și de comunicarea subiectului cu el însuși și cu ceilalți [7, p. 15]. În cazul copiilor, creația are o valoare expresivă superioară limbajului. Abordarea propusă de noi le oferă profesorilor oportunitatea de a desfășura procesul educativ într-un mod neutru, prin descoperirea celor redate/”povestite de elev fără a face referire la sistemul normativ și constrângător [3, p. 8].

În cazul copilului, procesul creației poate asigura înțelegerea sentimentelor sale și poate servi ca punct de pornire important în educarea, dezvoltarea și evaluarea progresului său spre autonomie în gândire, autoeficiență emoțională și creativitate [5, p. 109]. Terapiile expresive, adică cele ce utilizează procesul de creație, demonstrează că creația plastică poate fi un mijloc important de autocunoaștere și de refacere a echilibrului emoțional. Creativitatea asigură, astfel, un mod de a structura și de a stăpâni stările emoționale proprii.

În concluzie: Metodologia educației plastice poate fi completată cu anumite principii, prin care să se urmărească dezvoltarea emoțională în mod conștient. Considerăm că aplicarea de către profesori a principiilor aduse în discuție în acest articol va contribui la faptul că elevii vor anticipa cu mai multă plăcere orele de educație plastică, această disciplină școlară jucând un rol important în dezvoltarea lor emoțională, sporindu-le capacitatea de autocontrol emoțional și contribuind la înțelegerea emoțiilor proprii și ale celorlalți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bar-On R., Parker J. Manual de inteligență emoțională. București: Curtea Veche, 2011. 504 p.
2. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoționale. Chișinău: UPSC *Ion Creangă*, 2012. 239 p.
3. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: UPSC *Ion Creangă*, 2010. 239 p.
4. Corcos G., Vilder C. Cum să-ți dezvolți inteligența emoțională. București: Litera, 2019. 129 p.
5. Crotti E. Desenele copilului tău. București: Litera Internațional, 2010. 215 p.
6. Dafinoiu I. Psihoterapii scurte: strategii, metode, tehnici. Iași: Polirom, 2005. 345 p.
7. Daghi I. Artistic. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 100 p.
8. Elias M., Tobias S., Friedlander B. Cum stimulăm inteligența emoțională a adolescenților. București: Curtea Veche, 2003. 291 p.
9. Goleman D. Inteligența emoțională. Ed. a 4-a, revizuită. București: Curtea Veche, 2018. 529 p.
10. Goleman D., Boyatzis R., Mckee A. Inteligența emoțională în leadership. București: Curtea Veche, 2005. 317 p.
11. Rubin J. ș.a. Art-Terapia: Teorie și tehnică. București: Trei, 2009. 546 p.
12. Vornicu I. Vincent van Gogh. Pe: https://www.ro.biography.name/pictori/115-olanda/316-vincent-van-gogh-1853-1890 (Accesat la 06.01.2020)
13. Curriculum la Educația plastică. Pe: https://particip.gov.md/public/documente/137/ro_6431_Curriculum-Educatia-plastica-Gimnaziu-2019-06-24.pdf (Accesat 06.01.2020)
14. Inteligența emoțională va fi predată opțional în școlile din țară în cadrul proiectului TwentyTu. Pe: https://diez.md/2018/07/18/inteligenta-emotionala-va-fi-predata-optional-scolile-din-tara-cadrul-proiectului-twentytu/ (Accesat la 07.01.2020)



Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității adolescenților

CZU 37.015.3 | doi.org/10.5281/zenodo.3931083

Ali **ABU RIA**
doctorand, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Articolul se axează pe determinarea condițiilor psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității adolescenților. În baza analizei factorilor determinanți ai agresivității, se propune abordarea agresivității din perspectivă socioecologică. Constructul propus în lucrare poate servi drept temelie pentru programe educaționale, componentele sale constituind condiții psihopedagogice importante în diminuarea agresivității în rândul adolescenților. Orice program trebuie să se bazeze pe o coordonare eficientă a strategiilor ce vizează factorii de risc biologici, psihologici și sociali care contribuie la producerea agresivității, transformându-i în factori protectivi și de diminuare a agresivității.*

Cuvinte-cheie*: agresivitate, determinanți, perspectivă socioecologică, condiții psihopedagogice.*

Abstract: *The article focuses on determining the psychopedagogical conditions for preventing and reducing adolescents' aggression. Based on the analysis of the determinants of aggression, we propose to approach aggression from a socioecological perspective. The construct presented in the paper can serve as a foundation for educational programs. The respective components represent important psychopedagogical conditions in diminishing the aggressiveness of adolescents. Any program must be based on an effective coordination of strategies targeting the biological, psychological, and social risk factors that contribute to the occurrence of aggression, turning them into protective and aggression-reducing factors.*

Keywords: *aggression, determinants, socioecological perspective, psychopedagogical conditions.*

INTRODUCERE

Conform studiilor internaționale, casa, familia, școala (și alte instituții educaționale) și comunitatea se regăsesc pe lista locurilor/contextelor unde copiii sunt agresați [6]. Anual, peste un miliard de copii se confruntă cu violența, fetele, copiii cu dizabilități, copiii aflați în zonele de conflict sau în strămutare fiind vulnerabili în mod special [5]. Adesea, violența are consecințe resimțite de-a lungul vieții, inclusiv rezultate slabe la învățătură, sănătate precară și mai puține oportunități pentru încadrare în câmpul muncii.

Condițiile psihologice și sociale joacă un rol semnificativ în dezvoltarea și menținerea agresiunii. La evaluarea acesteia, trebuie luați în considerare factorii de risc cumulativi care pot duce la agresiune. Intervențiile psihopedagogice și sociale specifice pot fi eficiente în reducerea violenței, având la bază valorificarea tuturor componentelor. În acest sens, fenomenul agresivității tinerilor, inclusiv în context școlar, este unul multiaspectual. Analiza acestuia prin prisma factorilor determinanți oferă o platformă mai largă pentru înțelegerea fenomenului. Printre factorii determinanți/de risc se înscriu cei de ordin individual, familial, școlar, comunitar și sociopolitic.

În viziunea noastră, abordarea fenomenului agresivității în rândul adolescenților din perspectivă socioecologică oferă un spațiu extins pentru înțelegerea acestuia. Reiterăm poziția lui Bronfenbrenner [Apud 4], conform căreia comportamentul unei persoane este format de mai multe clase de structuri corelate, cu cuiburi (medii ecologice): microsistem, mezosistem, exosistem, macrosistem și cronosistem. Prin urmare, comportamentul individual este influențat de puterea pe care fiecare sistem o are asupra adolescentului. Acest model are două puncte teoretice de reper. Primul vizează reiterarea structurii de cuib a straturilor fiecărui sistem. Microsistemul, de exemplu, este precursorul imediat pentru a prezice comportamentul persoanei. În același timp, acest sistem este situat în mezosistemul mai larg – și așa mai departe, sistemele intersectându-se. Al doilea punct vizează interconexiunea sistemelor cu persoana: cu cât sistemul este mai aproape de persoană, cu atât mai directă este influența sistemului asupra ei.

La nivel individual, sunt explorate mai multe componente, care confirmă că trăsăturile biologice (vârsta, sexul), istoria de viață (aplicarea agresivității), caracteristicile adolescentului (empatie, autocontrol), atitudinile și credințele învățate, inclusiv credințele agresive normative, influențează perpetuarea agresivității. De exemplu, Erdur-Baker a descoperit o legătură între infracțiunea de intimidare tradițională și sexul participantului, ceea ce permite a prezice infracțiunea de intimidare cibernetică, astfel încât cea mai mare probabilitate de implicare în cyberbullying vizează mai mult băieții, antrenați tradițional în acțiuni agresive [Apud 4].

Microsistemul include diverse interacțiuni dintre adolescent și mediul apropiat. Componentele microsistemului există în afara individului, dar joacă un rol important în determinarea comportamentelor sociale. De exemplu, familia, semenii/colegii și școala pot fi clasificate drept microsistem, dat fiind faptul că influențează adolescentul prin modelarea strategiilor comportamentale, inclusiv a celor de studii. Unii cercetători au identificat legătura dintre tipurile de stil parental și infracțiunea de intimidare cibernetică (”cyberbullying perpetration”): copiii din familii cu protecție parentală înaltă și îngrijire parentală scăzută au fost mai predispuși de a intimida cibernetic alte persoane [Apud 4]. S-a demonstrat: consolidarea de la egal la egal a comportamentelor de intimidare cibernetică duce la perpetuarea infracțiunilor de atac cibernetic odată cu majorarea vârstei [2].

Școala joacă un rol important în viața adolescenților. Profesorii se pot implica în managementul agresivității elevilor prin intervenții directe și indirecte. Studiile confirmă că probabilitatea manifestării intimidărilor este mai mică în condițiile instaurării unui climat școlar prietenos [1].

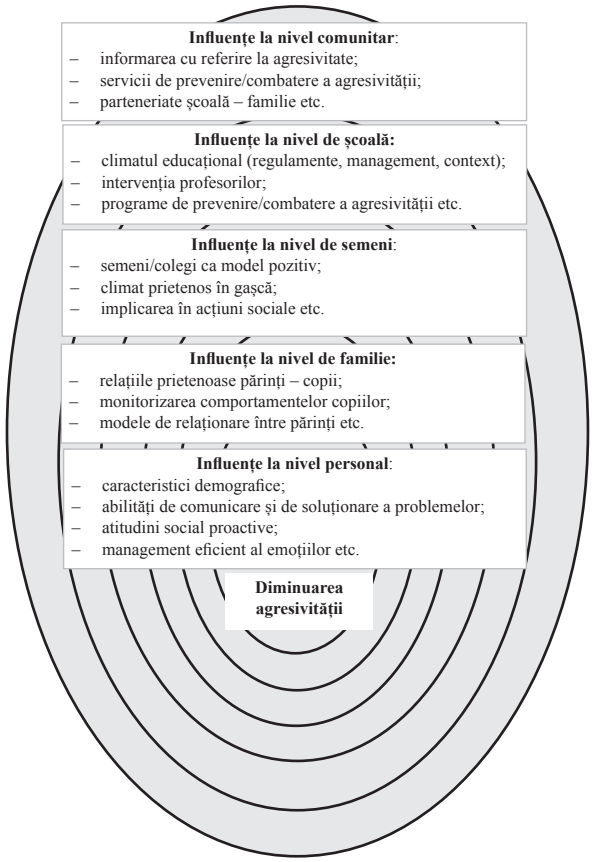
Mezosistemul reprezintă mediul de interacțiune a componentelor care modifică structurile sociale imperative pentru microsistem: interacțiuni între colegi, părinți, profesori și alte influențe asupra manifestării agresivității adolescenților. Menționând insuficiența datelor la acest capitol, reiterăm unele rezultate, care prezintă, tangențial, interes și pentru prezenta cercetare. Casas, Del Rey și Ortega-Ruiz au demonstrat că: (1) intimidarea tradițională și dependența de Internet (variabile de persoană) au prezis o infracțiune cibernetică; (2) suportul profesorilor (variabila de microsistem) a acționat ca factor de protecție în reducerea dependenței de Internet și a intimidării tradiționale; și (3) interacțiunile între colegi (atât pozitive, cât și negative; variabila microsistem) au prevăzut atât perpetuarea cibernetică, cât și cea tradițională. Totodată, interacțiunile dintre colegi de la egal la egal și din partea profesorilor (fiecare ca elemente de microsistem) devin componente ale mezosistemului [3].

În același timp, exosistemul reprezintă tipurile de structuri sociale de genul mass-media și diverse legi și politici, strategii, care, la rândul lor, influențează interacțiunile microsistemelor. În acest sens, menționăm impactul mass-media și al rețelelor de socializare asupra perpetuării ori diminuării manifestărilor agresivității la/între adolescenți. Existența politicilor orientate spre prevenirea comportamentelor violente la diferite niveluri și domenii, a programelor de informare și educare a diferitelor grupuri de populație poate contribui la reducerea agresivității adolescenților, dar și a diferitelor tipuri de violență la nivel de societate, în ansamblu. Totodată, trebuie examinate condițiile sociale, economice, politice care determină funcționalitatea acestora.

Cronosistemul abordează schimbările temporale ce au influențat celelalte variabile în fiecare sistem. În acest sens, de exemplu, accesul la tehnologie, apariția Internetului, costul unui computer sau al unui telefon mobil etc., dar și accesul la arme – toate aceste schimbări, printre alte evoluții la nivel de societate previzionate de cronosistem, au avut impact semnificativ asupra celorlalte sisteme din compoziția socioecologică. În contextul unor țări, numeroși factori de risc psihosocial sunt asociați cu violența legată de arme, acceptarea de către societate a culturii care tolerează aplicarea agresiunii, a diferitelor arme ca metodă de rezolvare a problemelor etc.

Constructul propus în Figura 1 poate servi drept temelie pentru programele educaționale, componentele sale constituind condiții psihopedagogice importante pentru diminuarea agresivității în rândul adolescenților. Orice program trebuie să se bazeze pe o coordonare eficientă a strategiilor ce vizează factorii de risc biologici, psihologici și sociali care contribuie la producerea agresivității, transformându-i în factori protectivi și de diminuare a agresivității. Deoarece agresiunea rareori are doar un singur factor predispozant, este necesară valorificarea intervențiilor, variind de la individ la factorii comunitari.

Figura 1. *Abordarea diminuării agresivității din perspectivă socioecologică*



CONCLUZII

Având în vedere complexitatea problemelor sociale și pluralitatea factorilor care pot genera un comportament violent, este necesar să se ia măsuri la diferite niveluri, cu implicarea actorilor-cheie, în special a familiei, profesorilor și elevilor, în scopul combaterii eficiente a agresivității în școală.

În același timp, o atenție sporită trebuie acordată dezvoltării parteneriatelor școală – familie, recomandându-se ca școlile să elaboreze și să promoveze stagii de formare continuă pentru părinți, pentru a-i ajuta să facă față unei lumi în continuă schimbare și a le spori nivelul de conștientizare a responsabilităților parentale.

Totodată, în lista de priorități ale școlii trebuie să se regăsească: grija pentru educația copiilor din medii sociale și familiale defavorizate; promovarea parteneriatelor specifice – dacă este necesar, și în afara școlii – cu părinții din aceste medii; instruirea profesorilor cu referire la specificul de lucru cu adolescenții în situații de risc, dar și prevenirea epuizării profesionale a cadrelor didactice care lucrează cu această categorie de elevi.

Programele eficiente de intervenție la nivel de instituții educaționale trebuie să se concentreze atât pe reducerea motivației de manifestare a agresivității, cât și pe creșterea motivației de autorealizare. În calitate de modalitate eficientă de reducere a agresivității elevilor din clasele mari se propune explorarea oportunităților de responsabilizare personală. Programele de intervenție trebuie concentrate inițial pe reducerea agresivității copiilor, fiind apoi extinse în vederea creșterii responsabilității personale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Abu Ria A. Manifestări ale agresivității la adolescenți. În: Materialele Conferinței științifice internaționale *Învățământul superior: Valențe și oportunități educaționale, de cercetare și de transfer inovațional*, 28-29 septembrie 2016. Chișinău: CEP USM, 2016, pp. 418-422.
2. Barlett C. P., Gentile D. A. Attacking Others Online: The Formation of Cyberbullying in Late Adolescence. În: Psychology of Popular Media Culture, 1(2), 2012, pp. 123-135.
3. Casas J.A., Del Rey R., Ortega-Ruiz R. Bullying and Cyberbullying: Convergent and Divergent Predictor Variables. În: Computers in Human Behavior, 29 (3), 2013, pp. 580-587.
4. Cross D. et al. Longitudinal Impact on the Cyber Friendly Schools Program on Adolescents' Cyberbullying Behavior. In: Aggressive Behavior, 42, 2016, pp. 166-180.
5. Global Leaders Commit to Making Schools Safe to Learn. Pe: https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/STL%20Leaders%20Event%2015%20July%202019.pdf
6. Tackling Violence in Schools. High-level expert meeting co-organized by the Government of Norway, the Council of Europe, and the UN Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, Oslo, 27-28 June 2011. Final Report. Pe: https://rm.coe.int/168046cfcd

20 ANI | Didactica Pro... REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Didactica Pro..., pe parcursul a 20 de ani, sper că și mulți ani înainte, a promovat fidel politicile educaționale ale PRO DIDACTICII, dar și acele valori, așteptări ale comunității pedagogice care au contribuit la consolidarea încrederii și a speranței în viitorul educației din Republica Moldova.

De menționat că *Didactica Pro...* nu a venit în urma evenimentelor/schimbărilor din sistemul de învățământ, ci invers, în multe cazuri, a anticipat declanșarea acestora. Mai mult decât atât, prin publicațiile sale, și-a pus umărul la constituirea cadrului de referință al reformelor în sistemul de învățământ: dezvoltarea curriculumului educațional, promovarea noilor educații, dezvoltarea gândirii critice etc.

Didactica Pro..., fiind o revistă de teorie și practică educațională, a putut să asigure sinergia acestor aspecte pe parcursul anilor și niciodată n-a ieșit din aria problematicii educaționale.

De menționat și un alt aspect, care merită o înaltă apreciere: colaborarea revistei cu un grup mare de autori de valoare din țară și de peste hotare.

Îi doresc *Didacticii Pro...* să fie mereu alături de profesori, elevi, studenți, părinți nu numai ca sursă de informare, ci și ca sursă de inspirație.

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

Principiul co-creării în management și didactică universitară



Valentina **CHICU**
lect. univ., Universitatea de Stat din Moldova

CZU 378.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3931099

Rezumat: *Articolul prezintă practici din domeniul managementului și didacticii universitare din activitatea Departamentului Științe ale Educației al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială a Universității de Stat din Moldova, apărute ca răspuns la cerințele actuale față de calitatea învățământului universitar și fundamentate pe rezultatele cercetărilor în domeniu din ultimele decenii. Practicile se referă la învățământul superior de master și sunt relevante, în primul rând, pentru procesul educațional desfășurat în cadrul programelor de master, fără a exclude posibilitatea adaptării și aplicării acestora în alte contexte educaționale.*

Cuvinte-cheie: *management, masterat, principiul co-creării, produs integrat, arhitectura interacțiunilor profesionale, echipe automotivate.*

Abstract: *The article presents managerial and didactic practices from the Department of Educational Sciences of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, Sociology and Social Work of the State University of Moldova, published in response to current requirements for the quality of university education and based on research results in field in recent decades. The managerial and didactic practices generalized in this article refer to the master's higher education and are relevant, first of all, for the educational process carried out within the master's programs, without excluding the possibility of their adaptation and application in other educational contexts.*

Keywords: *management, master, co-creation principle, integrated product, architecture of professional interactions, self-motivated teams.*

CONTEXT

"Învățământul superior din Republica Moldova trebuie să-și îmbunătățească calitatea și competitivitatea." Este concluzia la care au ajuns experții unei evaluări complexe, prezentată, în mai 2020, în nota analitică *Învățământul superior din Republica Moldova la răscruce sau bani aruncați în vânt?*, realizată cu sprijinul Fundației Friedrich-Ebert-Stiftung[1]. Universitățile moldovenești nu se regăsesc în clasamentele internaționale QS World University Rankings (1000 de universități) sau Times Higher Education World University Rankings (1400 de universități). Cele mai cotate instituții – Universitatea Tehnică din Moldova, Universitatea de Stat din Moldova și Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie *N. Testemițanu* din Moldova – s-au poziționat în clasamentul Webometrics 2020 pe locurile 2962, 3262 și, respectiv, 7152. Constatarea demonstrează că învățământul superior de la noi se află într-un declin accentuat. Viabilitatea acestuia pe termen lung poate fi asigurată prin raționalizarea, restructurarea și modernizarea procesului de formare profesională, dar și a managementului procesului în cauză.

FUNDAMENTARE

Literatura de specialitate nu este generoasă în lucrări dedicate învățământului superior de master. De regulă, autorii, utilizând sintagma „învățământ superior", se referă și la ciclul 1 și la ciclul 2, fără a lua în calcul sau a evidenția deosebirile sau specificul fiecărui ciclu. Pentru a avea un proces educațional de calitate, modelul

[1] http://fes-moldova.org/?L=2

managerial şi modelul didactic urmează a fi schimbate în funcţie de contingentul de beneficiari, de obiective şi finalităţi, de condiţii şi resurse, care, la ciclul I – licenţă şi la ciclul II – master, diferă. Analiza finalităţilor studiilor de licenţă şi de master, care corespund nivelurilor 6 şi 7 ISCED, scoate în evidenţă aceste diferenţe.

Rezultatele învăţării corespunzătoare nivelului 6 ISCED Studii superioare de *licenţă*	**Rezultatele învăţării corespunzătoare nivelului 7 ISCED Studii superioare de *master***
✓ Cunoştinţe avansate într-un domeniu de muncă sau de studiu care implică înţelegerea critică a teoriilor şi principiilor; ✓ Abilităţi avansate care denotă controlul şi inovaţia necesare pentru a rezolva probleme complexe şi imprevizibile într-un domeniu de muncă sau de studiu specializat; ✓ Gestionarea de activităţi sau proiecte tehnice ori profesionale complexe, prin asumarea responsabilităţii pentru luarea deciziilor în situaţii de muncă sau de studiu imprevizibile; ✓ Asumarea responsabilităţii pentru gestionarea dezvoltării profesionale a indivizilor şi grupurilor.	✓ Cunoştinţe *foarte specializate*, unele dintre ele situându-se în avangarda nivelului de cunoştinţe dintr-un domeniu de muncă sau de studiu, *ca bază a unei gândiri şi/sau cercetări originale;* ✓ Conştientizare critică a cunoştinţelor dintr-un domeniu şi a *cunoştinţelor aflate la graniţa dintre diferite domenii*; abilităţi specializate pentru *rezolvarea problemelor în materie de cercetare şi/sau inovaţie, pentru dezvoltarea de noi cunoştinţe şi proceduri şi pentru integrarea cunoştinţelor din diferite domenii;* ✓ Gestionarea şi transformarea situaţiilor de muncă sau de studiu complexe, imprevizibile şi care necesită *noi abordări strategice*; ✓ Asumarea responsabilităţii pentru a contribui la cunoştinţele şi practicile profesionale şi/sau pentru a *revizui performanţa strategică a echipelor.*

Gradul de complexitate a finalităţilor învăţării, precum şi a contextelor de învăţare create de către cadrul didactic universitar în procesul învăţării trebuie corelat cu nivelul ISCED de studii. Deci studiile superioare de master urmează a fi organizate astfel încât formabilii să obţină performanţe de complexitate mai înaltă comparativ cu cei de la ciclul de licenţă.

Aşa cum este evidenţiat în tabelul de mai sus, absolvenţii studiilor de master urmează să dea dovadă de gândire critică, de gândire „simfonică", de abordare transformatoare a realităţii şi de un spectru larg de competenţe transversale, de „soft skills" pentru valorificarea potenţialului şi a oportunităţilor. Atingerea finalităţilor aşteptate este posibilă prin transpunerea didactică a teoriilor contemporane ale învăţării, în general, şi ale învăţării adulţilor, în particular, care oferă diverse abordări şi principii de eficientizare a organizării învăţării, inclusiv în învăţământul universitar. Astfel, modernizarea învăţământului superior de master trebuie să includă forme şi strategii de predare-învăţare-evaluare distincte, iar introducerea acestora solicită revizuirea procedurilor de management al procesului educaţional şi de management organizaţional.

IMPLEMENTARE

Modernizarea procesului educaţional la ciclul II – master, astfel ca acesta să răspundă cerinţelor actuale, presupune crearea unui sistem funcţional prin integrarea în practica profesională a unor idei cu elemente inovative sau/şi reconsiderarea abordării tradiţionale, prin valorificarea şi accentuarea modelelor de învăţare care facilitează şi asigură obţinerea rezultatelor planificate şi cerute, inclusiv de către piaţa muncii.

Orice sistem este fundamentat pe un set de principii. În limitele permise de un articol de revistă, pentru a explicita şi exemplifica, vom aduce în discuţie doar unul dintre principiile respectivului sistem, pe care îl considerăm important şi care apare mai rar în cercetări şi în practicile prezentate în literatura de specialitate.

Principiul co-creării nu este unul nou, dar până la moment nu e recunoscut în mediul universitar ca fiind unul valoros. Acesta are conexiune directă cu teoria învăţării transformatoare. Principiul în cauză se referă la un proces de design al serviciilor educaţionale în care punctele de vedere ale beneficiarilor ocupă un rol central, de la început până la sfârşit. Transpunerea sa didactică include câteva elemente indispensabile:

- Cadrul didactic universitar ***gândeşte contextele şi provocările de învăţare ca pe un ecosistem***. În ecosisteme, fiecare element interacţionează şi influenţează activ, iar interacţiunile pot produce un efect de magnitudine mare la o anumită perioadă de timp.
- Cadrul didactic stabileşte reguli/proceduri pentru ca mintea masteranzilor să rămână pe tot parcursul procesului ancorată în paradigma interdependenţei, să producă idei, să le împletească cu ale colegilor, să gândească sinergic şi să genereze un produs semnificativ şi conform cerinţelor.
- Cadrul didactic monitorizează realizarea şi facilitează atât calea spre obţinerea produsului, cât şi interacţiunile.
- Cadrul didactic organizează analiza, autoevaluarea şi evaluarea produsului şi a procesului, facilitând identificarea de către masteranzi a calităţii şi complexităţii performanţelor.

Este de la sine înţeles că doar prelegerea şi seminarul clasic nu sunt suficient de eficiente pentru generarea unor contexte de învăţare care să faciliteze co-crearea cunoştinţelor noi, gândirea critică şi să trezească dorinţa de

a transforma propriul comportament profesional. Împreună cu masteranzii am aplicat strategii și instrumente, al căror design este descris de Jane Srygley Mouton și Robert R. Blake [4]. Autorii oferă un cadru general pentru învățare profundă, motivantă, cu implicarea activă a fiecărui participant, numit *sinergogy,* și designul a patru strategii – modele de învățare. Rezultatele învățării dobândite în baza aplicării respectivelor modele de învățare, comparativ cu metodele interactive utilizate pe larg în ultimii 10 ani și devenite, într-o oarecare măsură, tradiționale, s-au dovedit a fi mai înalte la următorii parametri:

- implicarea activă a fiecărui masterand, demonstrată prin contribuția personală în activitatea de grup și oferirea unui feedback constructiv privind realizarea sarcinilor de învățare de către colegi;
- profunzimea învățării, probată prin nivelul de complexitate a întrebărilor și răspunsurilor formulate, măsurat în baza Taxonomiei SOLO [2];
- motivarea pentru învățare, manifestată inclusiv prin responsabilitate.

Menționăm că principiul co-creării trebuie să fie respectat nu doar în cadrul activității de învățare în auditoriu, dar și în cadrul activității individuale independente a masteranzilor, în afara orelor de curs. Pentru a ilustra, aducem un exemplu din practicile reușite înregistrate împreună cu colegii din Departamentul Științe ale Educației, USM. Masteranzilor le-a fost propusă spre realizare, în grupuri mici, o ***sarcină complexă pluridisciplinară*** (în baza a 4 discipline studiate într-un semestru). Conținutul acesteia a fost motivant pentru masteranzi, deoarece era relevant pentru specializarea profesională. Produsul integrat a fost evaluat în baza unor criterii specifice fiecăreia dintre cele 4 discipline de studiu, criterii care au fost aduse la cunoștința masteranzilor înainte de îndeplinirea sarcinii. După prezentarea ***produsului integrat***, masteranzilor li s-a solicitat să evalueze produsele colegilor, să autoevalueze produsul grupului în care au activat, să autoevalueze propria contribuție la elaborarea și prezentarea produsului. Respectiva abordare a creat contextul necesar de învățare pentru fiecare masterand și pentru grup în întregime. Astfel, fiecare student a fost implicat în propria formare profesională, contribuind, totodată, la dezvoltarea profesională a colegilor.

MANAGEMENT

Aplicarea principiului co-creării solicită nu doar eforturi didactice în auditoriu, ci și concentrarea eforturi- lor manageriale pe două dimensiuni: managementul procesului educațional și al grupului de masteranzi, realizat de către cadrul didactic, și management la nivelul unei structuri organizaționale, cum ar fi departamentul, facultatea, realizat de către șefii de departamente, prodecani, decani. În vederea asigurării unui proces educațional autentic, bazat pe respectarea acestui principiu, cadrele didactice au nevoie de contexte de activitate similare cu cele pe care le solicităm să fie create în auditoriu, de experiențe de co-creare în care să se implice activ.

Managerul departamentului urmează să creeze:

- contexte de dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare;
- contexte pentru reflecții profesionale profunde în grupuri mici;
- contexte de identificare și valorificare a interdisciplinarității/pluridisciplinarității/transdisciplinarității;
- context de valorizare a practicilor bune, relevante și eficiente, înregistrate de către profesori.

Deci managerul, asemeni cadrului didactic, construiește un ecosistem de co-creare la nivel departamental. Altfel spus, el este responsabil de ***crearea arhitecturii interacțiunilor profesionale intradepartamentale***, de asigurarea funcționalității și eficienței acestora.

În cazul nostru, s-au dovedit a fi binevenite ședințele și atelierele de lucru organizate pentru și cu participarea cadrelor didactice care lucrează cu același grup de masteranzi pe parcursul unui semestru. Transformarea acestor grupuri în ***echipe***, în unități ***automotivate,*** reprezintă un factor important pentru reușită. Membrii echipei sunt încurajați să asigure cadrul interdisciplinar pe parcursul semestrului, corelând modalitățile de lucru pentru dezvoltarea competențelor profesionale ale masteranzilor; elaborând sarcini pentru activitatea independent, după modelul produselor integrate etc. Totodată, aceștia prezintă propriile experiențe profesionale de succes. Constituite și convocate inițial în ateliere de lucru, respectivele echipe comunică independent (inclusiv în format electronic) pe durata întregului semestru, asigurând, astfel, eficiența procesului de învățare.

În concluzie: Pentru ca sistemul de învățământ superior să devină competitiv la scară internațională, managerii și cadrele didactice universitare urmează să identifice și să implementeze cele mai relevante soluții la nivel de auditoriu și la nivel organizațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pell A. Managementul resurselor umane. București: Curtea veche, 2007.
2. Biggs J.B., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. In: Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Ireland, 2012.
3. Chicu V., Lisenco S., Bezede R. (coord.) Planificare strategică versus planificare operațională. Chișinău, 2018.
4. Mouton J. , Blake R. Sinergogy. A new strategy for Education. Training and Development. The Jossey-Bass Higher Education Series. London, 1984.
5. Sutherland P., Crowther J. Lifelong Learning. Concepts and Contexts. London: Routledge, 2008.



Natalia **CUȚITARU**
dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Dialogul intercultural și provocările identității

CZU 316.7 | doi.org/10.5281/zenodo.3931113

Rezumat: *În acest articol ne-am propus să dezvoltăm înțelegerea unor concepte ce țin de comunicarea interculturală, argumentând, în același timp, importanța asumării acestor concepte-reper în formarea abilităților interculturale în vederea asigurării dialogului intercultural. Având-o în bagajul său de competențe și pe cea interculturală, educatul va fi în stare să facă față provocărilor diversității.*

Cuvinte-cheie: *cultură, limbaj, comunicare interculturală, dialog intercultural, diferențe culturale.*

Abstract: *In this article we set out to develop the understanding of certain concepts relating to intercultural communication, while arguing at the same time the importance of embracing these landmark concepts in the formation of intercultural competence in order to ensure intercultural dialogue. Only when in possession of intercultural competence will the student be able to face the challenges of diversity.*

Keywords: *culture, language, intercultural communication, intercultural dialogue, cultural differences.*

IDENTITATE, DIVERSITATE ȘI INTERCULTURALITATE

Dinamica socială a primelor două decenii ale secolului XXI a adus în fața lumii contemporane o serie de provocări, față de care domeniul educației nu poate rămâne indiferent. Școala devine un spațiu al diversității culturale, un loc al întâlnirii și al schimbului de modele și referințe valorice. Astfel, educația devine facilitatorul deschiderii către alte culturi, accentul fiind pus pe perspectiva interculturală.

Universitatea este mai mult decât o școală profesională superioară, ea este, înainte de toate, o instituție de înaltă cultură, care are dificila și nobila misiune de a promova interculturalitatea din perspectivă educațională, ca instrument de „apropiere a educației de viața de zi cu zi, de problemele semnificative ale vieții reale” [2]. Prin educație, formabilul asimilează și interiorizează cultura și civilizația epocii, valorile sociale, pe care le înscrie în planul său comportamental. În acord cu această perspectivă, finalitățile educației interculturale vizează: dezvoltarea gândirii critice, reflecția și eliberarea de prejudecăți, conștientizarea valorilor, dezvoltarea calităților intelectuale și morale, cultivarea dragostei de adevăr, a respectului, cunoașterea propriei culturi, deschiderea către alte culturi.

Dezvoltarea interculturalității la nivel academic, împreună cu aprofundarea problemelor și găsirea soluțiilor la provocările lumii contemporane, și-au spus cuvântul în buna colaborare a oamenilor de știință și a cercetătorilor din domeniu. Pentru o mai clară circumscriere terminologică și conceptuală, trebuie să ne referim, înainte de a face apel la identitate, la sfera culturalității și a relațiilor interculturale, care descriu orizontul raporturilor și interferențelor dintre diversele entități culturale.

În literatura de specialitate sunt prezentate diverse modalități de abordare a identităților culturale și sociale. Bunăoară, conform perspectivei esențialiste, cultura unei comunități este văzută ca rezultantă a unui ansamblu de caracteristici și valori fundamentale (mărci culturale) ce s-au păstrat de-a lungul istoriei și sunt considerate o moștenire a respectivei comunități. Se presupune că aceste caracteristici, sub formă de set fix, le sunt cunoscute, în

primul rând, membrilor comunității, dar și membrilor altor comunități, cu care există contacte directe. Ele se referă atât la anumite trăsături de personalitate, cât și la anumite creații folclorice, la tradiții și simboluri, precum și la elemente generale – de exemplu, limba sau practicile religioase. Pe de altă parte, cultura, ca parte activă a vieții omului, îi influențează ideile, concepțiile, speranțele, modul de a fi, modul de a interacționa cu ceilalți, modul de a privi viața. Cultura ne apare, astfel, ca un *ansamblu de limbaje, simboluri și semnificații, care sunt integrate într-un proces de comunicare*, limba fiind principalul mijloc aplicat [3]. Ea reglează relațiile membrilor unei culturi, inclusiv cu mediul în care trăiesc, face posibilă integrarea indivizilor în sistem și adaptarea lor la alte sisteme culturale.

Pentru a realiza acest deziderat, paradigma interculturală solicită un angajament conștient și afectiv, precum și cunoștințe necesare pentru dezvoltarea înțelegerii diferitelor grupuri culturale: cunoștințe despre identitatea culturală; cunoștințe specifice culturii; cunoștințe despre identitatea sociolingvistică; înțelegerea problemelor și a tendințelor globale.

Pornind de la faptul că oamenii, respectiv colectivitățile umane, se deosebesc prin apartenența lor la o anumită cultură, iar aceste diferențe influențează interacțiunea indivizilor din spații sociolingvistice diverse, delimităm trei dimensiuni ale culturii:

- *dimensiunea mentală*, reprezentată de fondul de cunoaștere comun unei colectivități umane, în care sunt incluse valorile, normele, reprezentările, ritualurile, mentalitățile specifice fiecărei culturi în parte;
- *dimensiunea materială*, reprezentată de artefacte ca obiectivare a culturii, un rol important revenindu-i limbii ca mijloc de comunicare;
- *dimensiunea funcțională*, reprezentată de acțiunile, modelele de interpretare și de comportament comune unei grupări umane, prin care cultura devine un „sistem de orientare", iar „standardele culturale" ca elemente diferențiatoare între culturi sunt văzute de majoritatea membrilor unei anumite culturi ca normale, firești, tipice și obligatorii.

De fapt, când se vorbește despre cultură, în prim-plan apare diversitatea. Afirmarea conceptului de *diversitate culturală*, care caracterizează societatea actuală, interacțiunile sociale între grupuri purtătoare ale unor culturi diferite, a condus la o renegociere a sensului *identității*. S-a trecut de la o concepție statică, bazată pe învățare și apropierea de o moștenire, la una dinamică, la un tip de identitate care se construiește prin interacțiune cu ceilalți. Această nouă dimensiune a identității nu o neagă pe prima, ci o completează.

Contactul intercultural, gândit în termenii pedagogiei diversității socioculturale și ai pedagogiei de contact, este o acțiune dialogică, prin care interactanții pășesc într-un spațiu intermediar, numit în mod diferit în abordările teoretice – „al treilea loc între propriu și străin", „a treia poziție/al treilea spațiu", „zonă tampon" – și având aceeași semnificație: reunește elemente culturale și lingvistice din ambele contexte și eliberează forțe sinergetice.

Particularitățile ce determină funcțiile identităților culturale în percepția "altuia" în comunicarea interculturală sunt: *de apropiere* – găsirea unor corespondențe; *de etichetare* – apelare la stereotipuri, clișee, imagini; *de disjuncție* – stabilirea unor diferențe, iar de aici și a unor limite. Oricare dintre aceste caracteristici poate îmbogăți procesul de învățare/comunicare, pentru a permite înțelegerea prin explorare a unei varietăți de experiențe, viziuni asupra lumii și opinii care nu i-ar fi accesibile unui singur elev/student sau unei identități/unui grup omogen. Astfel, diferențele culturale pot fi mai degrabă oportunități de învățare, decât obstacole care îngreunează comunicarea.

Evident, primul pas pentru a dezvolta competența interculturală este cunoașterea și înțelegerea identității culturale; mai exact, aceasta reprezintă capacitatea de a înțelege cum propria cultură ne influențează comportamentul, identitatea și punctul de vedere.

Prin acest schimb, învățarea interculturală poate viza: *aprofundarea înțelegerii și a respectării altor culturi*; *oferirea oportunităților necesare pentru ca oamenii să învețe mai multe despre propria lor cultură, să își aprofundeze rădăcinile culturale și să își reafirme identitatea*; *creșterea gradului de conștientizare a necesității unei cooperări internaționale pentru a rezolva problemele globale actuale*.

Astăzi, raporturile interculturale antrenează noi poziționări față de realitățile culturale, determină extragerea de noi semnificații, înzestrarea cu noi sensuri a acelorași simboluri culturale din perspectiva unor referințe modificate. Pluralismul cultural pune nu numai problema apărării diferențelor, ci și pe cea a dialogului culturilor, care recunosc, dincolo de diferențele lor, că fiecare contribuie la îmbogățirea experienței umane și că fiecare reprezintă un efort de universalizare a unei experiențe particulare.

În acest context, un rol important în dezvoltarea dialogului intercultural îl au două elemente cu o impregnare culturală foarte accentuată. Este vorba de verbalizarea în procesul de comunicare și de timpul de desfășurare a interacțiunii. Cu privire la dihotomia *a vorbi/a tăcea,* Edward T. Hall subliniază că „cu cât este mai mare distanța culturală, cu atât este mai dificilă interconexiunea" [6] și diferențiază două tipuri de contexte: contexte tari (*high context*) și contexte slabe (*low context*). În primul caz, înțelegerea se poate realiza doar prin transmiterea unui mesaj verbal, tăcerea fiind considerată ca nefirească; informația trebuie să aibă o formă lingvistică precisă, nelăsându-se loc de interpretare și diminuându-se, astfel, înțelegerea greșită. În cel de-al doilea caz, *low context*,

semnificația este transmisă și prin elemente nonverbale (gestică, mimică, contact vizual), și prin mijloace paraverbale (ritm, intonație, intensitate sonoră), ambiguitatea fiind definitorie în astfel de culturi.

Interculturalitatea este un proces ce se produce la intersecția dintre diferite culturi, devenind o trăsătură inerentă a sistemului actual de învățământ. Aceasta se situează la confluența dintre cunoaștere și acțiune, constituind o premisă relevantă pentru acțiuni corelate în baza unor scopuri comune, dar și pentru dezvoltarea unei mai bune autocunoașteri și autoînțelegeri [8].

Potrivit concepției lui Michael Byram, pluriculturalitatea se referă la capacitatea persoanei de a se identifica și a participa în multiple culturi; interculturalitatea vizează capacitatea de a dobândi experiență și a analiza „alteritatea culturală" (fondul cultural al altora), precum și de a utiliza această experiență pentru a reflecta asupra unor teme ce țin, într-un mod sau altul, de propriul mediu cultural [1]. În demersul educațional, interculturalitatea înseamnă nu *altceva*, ci, mai ales, *altfel*. Experiențele interculturale pe care elevii/studenții le pot avea la școală/universitate sau în afara acestor instituții sunt o realitate care îi îmbogățește cultural.

LIMBAJUL ÎN VALORIFICAREA DIVERSITĂȚII CULTURAL LINGVISTICE

Astăzi are loc o schimbare a stereotipurilor mentale în domeniul culturologiei și al filosofiei limbajului, care stă la baza culturii. *Limbajul* este un sistem de expresii verbale articulate, legate de continuitatea istorică și culturală, iar imaginea vie a culturii unui popor – care include etnonimul și etnotipul acestuia – este reflectată în limba vorbită, care devine, astfel, un *cod cultural*. Legătura strânsă dintre limbă și cultură se materializează în procesul de comunicare.

Constructul identității social-culturale este considerat a avea un rol central și mediator ca determinant al atitudinilor și comportamentelor lingvistice. De altfel, Solomon Marcus face o observație magistrală privind sporirea dimensiunii nobile a limbii: „Să înveți să trăiești plăcerea locuirii în ea, dar și plăcerea de a ieși din ea, pentru a trăi în lume și pentru a duce acolo creativitatea de la locul tău, apoi, cu această experiență câștigată, să te întorci îmbogățit, trăind plăcerea revenirii" [4, p. 40]. Diversitatea și, mai ales, cunoașterea limbii unui alt popor este o bogăție culturală atât pentru individ, cât și pentru întreaga societate. Totodată, în *Strategia referitoare la multilingvism a Uniunii Europene* se subliniază faptul că vorbirea mai multor limbi pe lângă limba maternă, ca și înțelegerea altor culturi, întărește legătura dintre diferitele părți ale Europei, precum și faptul că limbile reprezintă calea ce trebuie urmată pentru atingerea integrării sociale și a dialogului intercultural [7]. Astfel, politica Comisiei Europene în domeniul multilingvismului își propune trei obiective: să încurajeze învățarea limbilor străine și să promoveze diversitatea lingvistică în societate; să promoveze o economie multilingvă performantă; să le ofere cetățenilor acces la legislația, procedurile și informațiile despre Uniunea Europeană în propriile lor limbi.

În această ordine de idei, faptele cultural-lingvistice trebuie expuse/reflectate sub aspect diacronic și pluridimensional. Precizăm că educația multilingvă valorifică principiul abordării interculturale a comunicării, care permite identificarea și descrierea mecanismului și a consecințelor structurale ale contactului dintre limbi. Multilingvismul determină apariția unor fenomene de interferență la toate nivelurile structurii idiomurilor în contact, declanșând procese de reorganizare a tiparelor structurale. Sunt relevante două prezumții asociate în cadrul acestui concept: evidențierea normelor lingvistice ale interacțiunii plurilingve bazate pe utilizare, spre deosebire de normele interacțiunii monolingve; limbile nu mai sunt înțelese ca sisteme distincte, ci mai degrabă ca un continuum lingvistic, accesat conform nevoii percepute in contextul respectiv.

Astfel, în educația cultural-lingvistică miza trebuie pusă pe dezvoltarea competențelor policulturale, a toleranței, a corectitudinii interculturale. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, vizează adaptarea studentului la mediul propriu, al regiunii, al culturii sale particulare, cu toate trăsăturile implicite, iar pe de altă parte, se propune asigurarea acomodării sale la mediu. În condițiile coexistenței mai multor grupuri și coduri culturale, învățarea simultană a două limbi este nu doar benefică, ci și rațională, deoarece, prin solicitarea intelectuală sporită, stimulează creierul în sens pozitiv, favorizând și dezvoltarea cognitivă. Comunicarea în limbi străine cere, de asemenea, așa aptitudini ca medierea și înțelegerea interculturală.

Educația bi- și multilingvă este centrată pe un obiectiv de comunicare interculturală în două și mai multe limbi și este guvernată de patru factori de bază: demersul familiei; demersul societății (inclusiv cel al bisericii); demersul învățământului (concept – sistem – proces); demersul educatului (autoeducația) [5].

Specialiștii recunosc, de comun acord, că a „jongla" cu două coduri lingvistice nu e un lucru ușor, dar, cu siguranță, nu este un aspect de neglijat. Tocmai de aceea multiculturalismul, sau „dialogul pluralismelor", cum este numit în literatura de specialitate, pledează în favoarea unui spațiu cultural deschis.

Conform modelului de dezvoltare a sensibilității interculturale, cunoscut și sub numele de *Scara Bennett*, după dr. Milton Bennett [6], această transformare are loc în șase etape, ce descriu modul în care oamenii reacționează la diferențele culturale. Deși împărțit în etape, modelul reprezintă, de fapt, un continuum, un proces permanent. Cu toate acestea, prin intermediul învățării colaborative,

oamenii își pot combina competențele interculturale – cunoștințe, atitudini și abilități – pentru a participa efectiv la un dialog ce conduce la schimbări sociale și la o mai intensă cooperare comunitară și globală.

Perspective etnocentrice: 1. *negarea diferențelor* – viziune simplificată asupra altor culturi. Se poate baza pe stereotipuri. În această situație, perspectivele diferite sunt ignorate; 2. *polarizarea diferenței* – „noi" contra „ei": cultura proprie este percepută ca fiind mai bună decât altele sau invers. În această situație, perspectivele diferite provoacă disconfort; 3. *minimizarea diferenței* – se evidențiază particularitățile. În această situație, perspectivele diferite nu își fac simțită prezența.

Perspective etnorelative: 1. *acceptarea diferențelor* – aprecierea diferențelor și a particularităților. În această situație, diferențele sunt înțelese; 2. *adaptarea la diferențe* – perspectivă lărgită, care permite adoptarea unui comportament adecvat din punct de vedere cultural. În această situație, diversitatea este apreciată; 3. *integrarea diferențelor* – alternanța perspectivelor culturale asupra lumii, cu un simț dezvoltat al identității. În această situație, diversitatea este asumată.

Persoanele care se află la primele trei etape au o perspectivă etnocentrică și deci evaluează alte culturi conform preconcepțiilor ce își au originea în obiceiurile, normele și convingerile propriei lor culturi. Ultimele trei etape reprezintă o perspectivă etnorelativă, atunci când o persoană acceptă mai multe standarde și obiceiuri diferite și este capabilă să își adapteze comportamentul.

CE POATE FACE ȘCOALA SUPERIOARĂ ÎN MATERIE DE EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ?

Anterior, am subliniat faptul că imersiunea într-o altă cultură și expunerea la interculturalitate își pun amprenta asupra identității. În acest context, a face educație interculturală presupune ca însuși procesul educațional să se realizeze într-un mediu interacțional, prin punerea alături, față în față, a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Fără îndoială, din perspectiva sistemului de învățământ, reușita unei educații interculturale responsabile și de calitate se concretizează în competența interculturală a educatului. Având un rol important în formarea specialiștilor calificați, mai ales pentru zona de sud a Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Comrat și-a asumat problema interculturalității la nivelul politicilor educaționale și sociale din regiune. Universitatea oferă programe de studii de licență și masterat într-o paletă largă de domenii, inclusiv științe ale educației, și propune programe de formare continuă adoptând măsuri de restructurare curriculară în funcție de specificul zonei, cu accent pe contextele de învățare din perspectiva interculturalității.

Implementarea proiectului *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice*, cu suportul financiar al Fundației pentru Copii *Pestalozzi* din Elveția, în parteneriat cu trei universități din Moldova, a reprezentat o provocare pentru cadrele universitare de aici, necesitând multă creativitate în concepere, dinamism în derulare, responsabilitate în monitorizare, flexibilitate în luarea deciziilor.

Consecvenți ideii că o lecție de comunicare interculturală este o lecție activă și că în demersul didactic profesorul trebuie să își pună în joc toate cunoștințele și întreaga pricepere pentru a recurge la un registru de metode, procedee și tehnici active, am participat la o serie de activități de promovare a educației interculturale în mediul universitar și preuniversitar, în vederea abilitării tinerilor pentru aprecierea diversității, a îmbunătățirii și valorificării avantajelor comunicării interculturale. Cele două lucrări elaborate în cadrul proiectului, *Curriculum universitar de educație interculturală pentru viitorii pedagogi* și *Ghid metodologic și suport de curs de educație interculturală pentru viitorii pedagogi*, propun o abordare interdisciplinară a conținuturilor de studii și furnizează o viziune globală asupra predării-învățării-evaluării din perspectiva interculturalității.

În concluzie: Prin paleta variată a cursurilor, educatul este pus în situații care să îi permită să încerce multiple experiențe de învățare formativă în vederea dobândirii de abilități și atitudini specifice *competenței interculturale*. Având-o în bagajul său de competențe și pe cea interculturală, studentul va continua explorarea provocărilor diversității. Această înțelegere este primul pas către o schimbare comportamentală, o importantă componentă a competenței interculturale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Byram M. Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe, 2009. Pe: https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c
2. Ciolan C. Pași către școala interculturală. București: Corint, 2000.
3. Georgiu G. Filosofia culturii. Cultură și comunicare. București: Comunicare.ro, 2013.
4. Marcus S. Limba română – între infern și paradis. București: Spandugino, 2014.
5. Pâslaru V. Politici sociolingvistice și integrarea socială a alofonilor din Republica Moldova. În: Didactica Pro…, nr. 1 (77), 2013.
6. https://www.scribd.com/document/76089724/Medierea-cultural%C4%83-%C5%9Fi-educatia-intercultural%C4%83
7. http://www.infoeuropa.md/files/carta-europeana-a-limbilor-regionale-sau-minoritare.pdf
8. http://www.prodidactica.md/revista/favorite.html



Developing Intercultural Communicative Competence through English Phraseological Units

CZU 316.7:811.111'373.7 |
doi.org/10.5281/zenodo.3931135

Prascovia **NICOLAEVA**
drdă, Universitatea Liberă Internațională din Moldova;
lect. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Abstract: *The article is devoted to the study of Intercultural Communicative Competence (ICC). through phraseological units. Teaching foreign languages is an intercultural process. Developing intercultural communicative competence has become a central issue in teaching English as a foreign language. Four categories of tasks based on English phraseological units aimed at developing ICC have been developed, according to a modified Byram's model of ICC. They are: Knowledge of Culture, Attitudes towards Culture, Interpreting and Relating Culture, and Intercultural Interaction.*

Keywords: *intercultural communicative competence, phraseological units, language and culture, learning tasks.*

Rezumat: *Articolul este dedicat dezvoltării competenței de comunicare interculturală prin valorificarea unităților frazeologice engleze. Predarea limbilor străine este un proces intercultural. Dezvoltarea competenței de comunicare interculturală a devenit o problemă centrală în predarea limbii engleze ca limbă străină. Studiul nostru reflectă cele patru categorii de sarcini, elaborate după modelul lui Byram, care sunt îndreptate spre dezvoltarea acestei competențe la cursanți: cunoașterea culturii; atitudinea față de cultură; interpretarea culturii și relaționarea cu aceasta; interacțiunea interculturală.*

Cuvinte-cheie: *competența de comunicare interculturală, unități frazeologice, limbă și cultură, sarcini de învățare.*

The great interest of people in travelling has gradually transformed human society into a community in which intercultural communicative competence represents an important ability that helps people to interact appropriately in order to live harmoniously in a multicultural world. Today's world is characterized by mutual penetration, where people with different cultures increasingly travel and encounter each other. When people start an intercultural dialogue, they inevitably face communication barriers, such as cultural stereotypes, language deficiency, lack of interaction ability, prejudice etc. All these can be overcome with the help of *intercultural communicative competence* (henceforth ICC). Thus, we can say that ICC constitutes an important capacity for people that helps them live – and survive – in this rapidly changing world.

Developing ICC is one of the most challenging tasks in modern teaching. It tends to be particularly popular in foreign language teaching. While studying a foreign language, the students also study the culture of the people speaking it. One cannot master a language and its culture without acquiring ICC.

In order to understand intercultural communication, we should explain what *culture* and *communication* are. Anthropology defines culture as practices and products of a particular group of people. Thus we can conclude that culture reflects a human group's way of life, its customs and traditions, beliefs, ideas, art etc. Communication involves the sharing of information, ideas, and thoughts with other people.

Intercultural communicative competence is a broad term, and it cannot be developed through the study of language alone. We can definitely state that studying a foreign language is an excellent way towards understanding the relationship between language and culture. We may indeed highlight the relationship between language and culture through the following quotation: "Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways" [3, p. 3]. Teaching foreign languages is an intercultural process. Language is used in all spheres of human life and as far as language is culture, culture also covers all spheres of human life. When teaching a foreign language, the teachers introduce their students to another world, one culturally different from theirs. It is for this reason that foreign language teachers should create an atmosphere in their classes that will promote and develop the learners' intercultural communicative competence.

Developing intercultural communicative competence has become a central issue in teaching English as a foreign language. Today teachers understand that the main goal of language teaching is to be able to communicate effectively with people from different cultural backgrounds. However, they should not forget about grammatical and lexical competence. Grammatical forms and new vocabulary must not be ignored in language

teaching, if teachers wish to develop good intercultural communicative competence in their students.

The *Common European Framework of Reference for Languages* (Chapter 5.2) describes intercultural communicative competence or ICC as the main goal of foreign language learning. The document mentions that communicative competence has such components as linguistic competences, sociolinguistic competences, and pragmatic competences. As for linguistic competences, they include lexical competence, grammatical competence, semantic competence, phonological competence, orthographic competence, and orthoepic competence. Lexical competence is of particular interest for us, as we are going to discuss how to develop Intercultural Communicative Competence through English phraseological units.

According to the *Common European Framework of Reference for Languages* (Chapter 5.2.1.1.) lexical competence is knowledge of the vocabulary of a language and the ability to use it. A vocabulary consists of lexical elements, which, in turn, include fixed expressions – strings of words that are studied and used as wholes, also known as phraseological units. They represent the embodiment of a nation's consciousness and culture, serving as a means of communication and knowledge of the world.

Phraseological units are colorful pieces of language and one of the means for people to communicate their thoughts, feelings, and emotions. They are studied by phraseology. "Phraseology is a branch of linguistics which studies different types of set expressions. If synonyms may be figuratively referred to as the tints and colours of the vocabulary, then phraseology is a kind of picture gallery, in which are collected bright and amusing sketches of the nation's customs, traditions, recollections of its past history, folk songs, fairy tales, quotations from the great poets, crude slang witticisms, etc. Phraseology is not only the most colourful, but probably the most democratic area of vocabulary and it draws its resources mostly from the very depths of popular speech" [2, p. 166].

There is no doubt that phraseological units represent an important part of language and culture. They give life and richness to the language. In the context of ICC, we can say that people with different cultural backgrounds interact with each other and sometimes use phraseological units in their speech. Therefore, developing ICC through English phraseological units becomes self-evident, since the English language is considered a lingua franca all over the world.

This study makes use of English phraseological units as a means to increase intercultural communicative competence in the learners. We are going to present a number of tasks based on English phraseological units. They help increase this competence in the students involved in their completion.

Both the teaching and the learning process include results with enormous educational potential. Good knowledge of phraseological units requires specially organized long work. During the lessons dedicated to the development of ICC through phraseological units it is reasonable to make use of the complex of tasks directed to the increasing the learners' ICC. The criteria applied for developing such tasks rest to a large degree on Byram's factors in intercultural communication [1, p. 34]. However, Byram's model of ICC is slightly modified in this study. Our version of Byram's factors in intercultural communication is as follows:

- *Knowledge*: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction [1, p. 51]. Here we have included knowledge about aspects of one's own and foreign culture, students' ability to discover new information about historical and contemporary issues concerning foreign and their own culture, the influence of cultural background on interaction.
- *Attitudes*: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. Here we have included the ability to ask questions about the value of cultural products and practices, to explore other perspectives in interpreting familiar and unfamiliar phenomena.
- *Skills of interpreting and relating*: the ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own [1, p. 52]. Here we have included the ability to identify ethnocentric perspectives in a document or event and to critically analyze their origins, to identify areas of misunderstanding in an interaction and to explain them in terms of each culture, to relate cultural aspects of one's own culture to those of foreign cultures [1, p. 52].
- *Skills of intercultural interaction*: the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes, and skills under the constraints of real-time communication and interaction [1, p. 52]. Here we have included the ability to interact with representatives of foreign cultures by using their knowledge, attitudes, and skills, to mediate between conflicting interpretations of situations.

After modifying Byram's model of ICC, we developed four categories of tasks based on English phraseological units, aimed at developing ICC. They are *Knowledge of Culture*, *Attitudes towards Culture*, *Interpreting and Relating Culture*, and *Intercultural Interaction.* Each factor of ICC has objectives and description presented below in Table 1. Also we have supplied the table with examples of phraseology-based tasks.

Table 1. *Four categories of tasks based on English phraseological units aimed at developing ICC*

Factors in intercultural communication	Objectives	Description of the objectives	Examples of tasks	Examples of English phraseological units
Knowledge of Culture	1. To know some facts about culture	In this category tasks should help learners to increase their knowledge about culture-specific events, products etc.	United Kingdom Quiz. *How much do you know about the United Kingdom and its culture?* Use phraseological units in your answers.	*Leave smb. cold*, *the reverse side of the medal*, *to throw cold water, to leave the beaten track, to get out of hand, the upper crust* [4, p. 138].
	2. To understand the concept of culture	This category comprises tasks that contribute to increasing students' knowledge of different ways of defining culture and how culture affects language and communication.	Discuss the questions using phraseological units in your answers. *What does culture mean? How would you live if you were part of more than one culture? What cultural group do you associate yourself with?*	*To be in the red, to take the biscuit, to be middle-of-the-road, to get a finger in every pie* [6, p. 111].
	3. To collect information about culture	This category of tasks asks learners to collect information about their own and foreign culture using external sources.	A British exchange student wishes to learn more about Moldovan monasteries before his arrival. Write him a letter where you tell him about the history of Moldovan monasteries and describe them. Use reference books or relevant websites. Use as many phraseological units as you can in your letter.	*A wet blanket, to take an early bath, to pass the buck, big cheese* [6, p. 113].
Attitudes towards Culture	1. To identify generalizations about culture	In these tasks the students express their impressions, opinions, and attitudes towards their own and foreign culture.	Using phraseological units, write your opinion on the following: *What comes to your mind when referring to culture, when you think about the English people?*	*Build a castle in the air, a pretty kettle of fish, light as a feather, hear a pin drop, make a decision, make a sensation* [2, p. 173].
	2. To change perspectives	Tasks of this kind ask learners to change perspectives with foreign points of view. Here we can use debating and role-playing.	Role-play the situation where one says: "I can buy everything with money". The other believes it to be impossible. Use as many phraseological units as you can.	*The ivory tower, to do one's best, to make nothing of it, to make a bargain* [2, p. 173].
Interpreting and Relating Culture	1. To identify ethnocentric perspectives	These are tasks that ask students to identify ethnocentric perspectives of cultural products (films, paintings, texts etc.).	Read the text *Great Britain: a Country of Traditions* and identify traditions within the seasons of the year. Find phraseological units in the text.	*Once in a blue moon, a white elephant, to cry for the moon, to talk through one's hat, to pay through the nose* [5].
	2. To relate cultural phenomena	Doing these tasks students are asked to relate features of foreign culture to their own. They can be asked to find differences and similarities in different cultures	Now that you have read the text about marriages in English-speaking countries, *which traditions are similar and which are different from marriages in Moldova?* Discuss with your partner, using phraseological units.	*To talk turkey, Dutch courage, to make friends, a tall story, black frost* [5].

Intercultural Interaction	1. To function as a mediator between cultures and deal with conflict situations. 2. To apply abilities in interaction	In these tasks learners are asked to be mediators between conflicting interpretations of cultural phenomena. The tasks of this kind invite learners to communicate with people of foreign cultures by using their knowledge, skills, and attitudes.	Two friends speak on the topic *What is wealth for a man?* Both have different opinions and they argue. There is a conflict between them. Each insists on his own. Using phraseological units, act out a situation with your partner where you find a solution. Imagine the situation where ... *What would you do in this situation? How would you react?* Act out the situation in groups of four, using phraseological units.	*To get up to one's neck, bread and butter, old wives' tales, from the bottom of one's heart* [5]. *To pull somebody's leg, to beat about the bush, to be fed up with, to have green fingers* [5].

Tasks directed to the developing of students' ICC play a particular role, because communicative skills and proficiency are formed by means of creative tasks, just as in different cultural situations in our everyday life. It is necessary to search for English phraseological units suitable for every cultural situation. To solve this problem, teachers can use intercultural communicative events during the lesson. They need to create such conditions for the learners as to make them talk and share their opinions on a certain cultural topic using English phraseological units. In the teaching process the following techniques can be used: solving a problematic cultural situation, discussion, making up dialogues and stories, role-playing. Two factors are of paramount importance here: a manifest interest in the topic and the learners' total involvement in active discussion. In order to implement intercultural communicative events that involve the use of English phraseological units, real life cultural situations may be simulated or examined.

In this study, developing intercultural communicative competence through English phraseological units has been researched. During the investigation we came to the conclusion that English phraseological units can be used to increase intercultural communicative competence in the learners. We have presented particular learning tasks based on phraseological units of English. Byram's model of ICC has been studied and modified to the needs of this study. Four categories of tasks based on English phraseological units aimed at developing ICC have been developed. Their objectives and description have been presented. Also we have supplied examples of phraseology-based tasks.

Summing up, we would highly recommend all teachers of English as a foreign language to develop intercultural communicative competence of their students. It is very important in today's multicultural world. One of the ways to develop this competence is using phraseological units. We suggest that teachers apply four categories of tasks based on English phraseological units aimed at developing ICC. They are *Knowledge of Culture*, *Attitudes towards Culture*, *Interpreting and Relating Culture*, and *Intercultural Interaction.*

REFERENCES:

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 137 p.
2. Chulanova G. Lexicology in Theory, Practice and Tests. Sumy: Sumy State University, 2015. 241 p.
3. Kramsch C. Language and Culture. Oxford University Press, 2000. 134 p.
4. Зыкова И. В. Практический курс английской лексикологии – A Practical Course in English Lexicology. Москва: Академия, 2008. 288 p.
5. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва: Русский язык, 2001. 512 p.
6. Лаврова Н. А. Английская лексикология. Москва: Наука, 2012. 168 p.

20 ANI | Didactica Pro... REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Revista *Didactica Pro...* înseamnă:
- resursă pedagogică și didactică importantă, recunoscută la nivel național și internațional, care aduce comunității educaționale noutăți de ultimă oră și articole semnate de cei care cu adevărat cred în educație;
- oportunitate excelentă pentru tineri, dar și pentru cercetători consacrați care împărtășesc cele mai recente inovații din domeniu, îmbinând armonios teoria cu elementele aplicative;
- platformă accesibilă pentru dezbateri educaționale, care oferă șanse egale pentru toți cei interesați de promovarea unei educații de calitate;
- valoare educațională care inspiră și motivează;
- cultură a comunicării;
- PRO DIDACTICA.

Rima BEZEDE, dr., președinte al Centrului Educațional PRO DIDACTICA



Strategia *GMT* în gestionarea stresului la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii

CZU 376.4:159.942 | doi.org/10.5281/zenodo.3931123

Lucia **GAVRILIȚĂ**
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației;
director, Centrul *Speranța*

Rezumat: *Copingul, sau gestionarea stresului, la mamele copiilor cu dizabilități rezidă în efortul cognitiv, emoțional și comportamental de a reduce, a controla sau a tolera solicitările interne sau externe care depășesc resursele personale, desfășurându-se în trei etape: anticiparea (avertizarea), confruntarea (impactul) și postconfruntarea. Group Movie Therapy (GMT), sau terapia prin film, reprezintă strategia prin care se valorizează resursele de coping existente și/sau se dezvoltă resurse interne noi, care ar asigura o adaptare optimă la situația stresantă existentă.*

Cuvinte-cheie: *Group Movie Therapy (GMT), terapie prin film, mame, copii cu afecțiuni neuromotorii, grup suportiv, gestionarea stresului, resurse de coping.*

Abstract: *Coping, or stress management, in mothers of children with disabilities is the cognitive, emotional, and behavioral effort to reduce, control, or tolerate internal or external demands that go beyond personal resources. Coping takes place in three stages: anticipation (warning), confrontation (impact), and post-confrontation. Group Movie Therapy (GMT), or film therapy, represents the strategy by which the existing coping resources are exploited and/or new internal resources are developed, which would ensure an optimal adaptation to the existing stressful situation.*

Keywords: *Group Movie Therapy (GMT), film therapy, mothers, children with neuromotor disorders, supportive group, stress management, coping resources.*

Gestionarea stresului la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii este un proces complex, ce constă în eforturile conjugate ale tuturor membrilor familiei, care lucrează ca un tot întreg, pentru a atinge și a menține în timp echilibrul și armonia ca răspuns la stresori. Procesul de gestionare a stresului implică mai multe aspecte: informarea cu privire la sursele de stres (identificarea surselor de stres, anticiparea perioadelor stresante și elaborarea unor planuri de acțiune pentru aceste perioade, informarea privind strategiile de adaptare eficientă la stres); conștientizarea reacțiilor membrilor familiei la stresori (identificarea și exprimarea emoțiilor față de anticiparea anumitor stresori, identificarea reacțiilor comportamentale și fiziologice privind stresorii, evitarea autoblamării și a blamării altora pentru apariția stresorului, identificarea gândurilor iraționale, dezadaptative față de stresor, reevaluarea evenimentului interpretat ca fiind stresant); dezvoltarea unor abilități și comportamente utile pentru gestionarea stresului (dezvoltarea comunicării pozitive cu ceilalți, identificarea și rezolvarea conflictelor atunci când apar, învățarea metodelor de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor, învățarea unor metode de relaxare); stabilirea și menținerea unui suport social adecvat (solicitarea ajutorului direct și receptivitatea față de acesta, dezvoltarea și menținerea relațiilor de prietenie) și dezvoltarea unui stil de viață sănătos (menținerea unei greutăți a corpului normale, practicarea regulată a exercițiilor fizice și a exercițiilor de relaxare, renunțarea la consumul de alcool și la fumat, practicarea unor comportamente alimentare sănătoase etc.) [1, pp. 189-190].

În psihologia socială, *stresul* vizează stările psihice disfuncționale provocate de dificultățile cu care se

confruntă o persoană, iar *copingul* desemnează arsenalul de mecanisme și mijloace de care dispune o persoană pentru a gestiona aceste situații. *Copingul* vizează, așadar, toate modalitățile de control al stresului, mecanismele de prevenție și adaptare la stres.

Strategiile de coping aplicate de către mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii diferă în funcție de: experiența inițială a mamelor; caracteristicile personale; efectul dizabilității copilului asupra vieții familiale; activitatea zilnică din familie; suportul social etc. Toate mamele dezvoltă, într-o măsură mai mare sau mai mică, anumite strategii de coping, ce se exprimă prin gânduri, acțiuni și comportamente, pe care le utilizează pentru a face față situației. Printre strategiile de coping folosite de mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii, se numără: negarea diagnosticului; utilizarea clipelor de răgaz în îngrijirea copilului în scop personal; căutarea ajutorului din partea prietenilor; gândirea pozitivă; schimbarea modului de a vedea situația; căutarea de informații, consultarea altor opinii, punerea de întrebări; acceptarea pasivă a programelor de recuperare – evitarea provocărilor și lăsarea responsabilității pe seama altor persoane; evitarea situațiilor stresante, a contactului cu spitalul sau cu alți membri ai familiei.

Artterapia se înscrie în sistemul metodelor de ajutor psihologic și reprezintă orice acțiune cu scop terapeutic care utilizează, pentru medierea unei conduite, tehnici de artă plastică (pictură, desen, modelaj, sculptură), dar și terapii muzicale, dansul, filmul, teatrul sau pantomima [2, p. 49]. Aceasta a luat naștere în urma dezvoltării unui set de tehnici folosite inițial în spitalele de psihiatrie, unde medicii acordau o atenție deosebită produselor creativității pacienților. Ceea ce deosebește artterapia de terapia tradițională este țelul său – terapeutic, de reeducare: produsul artistic nu este un scop în sine, ci un mijloc de schimbare și progres. În esență, *artterapia*, ca activitate, ca terapie, ca modalitate de educație, asigură o stare de bine, de relaxare, de satisfacție, sondând potențialitățile nebănuite. Prin aceasta se realizează o intervenție colectivă terapeutică și compensatorie, care vizează dezvoltarea capacităților cognitive, afective și volitive, stimularea creativității, cultivarea sensibilității, exprimarea sentimentelor, dezvoltarea integră a personalității și a sentimentului de fericire [5, pp. 13; 15].

Group movie therapy (GMT), ca formă a artterapiei și metodă de intervenție, face parte din categoria terapiilor ocupaționale și cuprinde activități legate de sănătatea mentală, folosind procesul creativ pentru atingerea stării de bine a beneficiarilor, sporirea capacităților fizice, psihice și emoționale ale acestora. Conceptul de *group movie therapy* [7; 11; 12; 14; 16] nu are o traducere fixă în limba română, fiind întâlnit în diverse variante: *terapie de grup prin film*, *terapia vizionării filmului*¸ *filmul ca terapie de grup*, *terapia de grup prin vizionarea filmului*¸ *filmoterapie*, *cinematerapie* sau – o formulă succintă – *terapie prin film*. *GMT* este o tehnică de lucru ce conferă atractivitate oricărui demers terapeutic, indiferent de categoria beneficiarilor, și asigură adaptarea pozitivă și transformarea sanogenă a individului. Aceasta implică utilizarea *filmului* ca pretext terapeutic în procesul dezvoltării, maturizării personale și interpersonale a individului, sub ghidajul facilitatorului (moderatorului). Terapia își demonstrează eficacitatea în: rezolvarea conflictelor interne și a problemelor cotidiene, dezvoltarea abilităților interpersonale, gestionarea comportamentului, reducerea stresului, creșterea stimei de sine și a conștiinței de sine. În lume, *terapia prin film,* ca ramură a psihoterapiei care apelează la filme cu scop terapeutic, este folosită încă din anii 1990. Fiind integrată în grupul artterapiilor, GMT aplică elemente practice din cadrul terapiilor de grup, terapiilor de scurtă durată, terapiilor experiențiale și terapiilor cognitiv-comportamentale.

Terapia prin film în contextul terapiei experiențiale promovează o dezvoltare personală armonioasă și este un catalizator al manifestării creative, al stării de bine și al echilibrului interior și exterior. Coroborarea filmului cu meditația creativă și alte tehnici specifice terapiei experiențiale îi conferă acestei metode de lucru valențe terapeutice unice. Potrivit autorilor brazilieni V. H. Sambati, O. Vianna, A. Lotufo, F. Neto, ”GMT nu reprezintă un tratament izolat, ci este o intervenție terapeutică compusă din mai multe tehnici specifice”, printre care sunt inserate și tehnici de lucru specifice abordării cognitiv-comportamentale, deși acestea nu au fost numite ca atare de către majoritatea cercetătorilor și specialiștilor ce au utilizat metoda în cauză [Apud 3].

Filmele care îi inspiră pe cei mai mulți dintre beneficiarii serviciilor de dezvoltare personală, de consiliere, de psihoterapie nu sunt întotdeauna capodopere cinematografice sau filme de artă. Tocmai de aceea, atunci când vom selecta un anumit film, vom ține cont de specificul și de nivelul cultural al grupului de participanți. Totodată, vom alege filmele în funcție de problematica cu care se confruntă subiectul și de obiectivele ședințelor de lucru, indiferent de genul sau subgenul acestora (Tabelul 1). Autorii care au acordat atenție cinematerapiei recomandă alegerea unui film care să ajute persoana ”să râdă, respectiv să privească problema într-o cheie amuzantă; să plângă, respectiv să își elibereze emoțiile pentru a se putea declanșa procesul de vindecare; să înțeleagă faptul că și alți oameni au aceeași problemă; să găsească un model de urmat; să descopere noi modalități de a comunica; să își pună la îndoială convingerile; să vizualizeze salvarea și eliberarea, întrucât acestea sunt poveștile cu impactul cel mai puternic” [3, p. 91].

Astfel, mamele ce educă copii cu afecțiuni neuromotorii se întâlnesc de două ori pe săptămână în cadrul ședințelor de GMT, sub îndrumarea unui lider de grup (moderator), pentru a discuta despre problemele lor comune – stres, dizabilitate, bâlbâială, traume, depresie, divorț, alcoolism, dificultăți interpersonale, abuz fizic și sexual, creșterea și

educația copiilor în familie, comportamentul partenerului sau al altor membri de familie etc. – de obicei, probleme identificate în urma vizionării unei pelicule.

Criteriul de selectare a filmelor pentru această categorie de subiecți este nucleul problematic existențial al mamelor și specificul relațional cu copiii. Temele filmelor, care incită la reflecție, identificare, diferențiere și conștientizare de sine, au fost clasificate în următoarele categorii: *universul familiei*; *relațiile cu sine, dezvoltarea personală, cunoașterea de sine și preocupările spirituale*; *relațiile familiale și de cuplu*; *relațiile socioprofesionale (adaptare, inadaptare, excludere, discriminare, dreptate, echitate, moralitate, responsabilitate)*. În grup, se reconstituie un segment al vieții sociale reale, scopurile atingându-se prin compararea cu alții și prin informarea despre modurile în care sunt înlăturate diverse dileme. Atmosfera de susținere, contactul empatic, coeziunea grupală stabilesc raporturi ce servesc drept „oglindă socială". Grupul asigură terenul de experimentare a unor moduri de conduită în diverse situații, care se transformă în modele ce pot deservi viața în realitatea socială. Totodată, în cadrul ședințelor de GMT, *nevoia de afiliere,* deși doar parțial conștientizată de participanți, provoacă motive de asociere la un grup și poate fi satisfăcută doar în condițiile unei psihologii pozitive a interacțiunii interumane. Această realitate însușită de moderator asigură eficiența activităților terapeutice în grup.

Literatura din domeniu, supusă interpretărilor analitice cu privire la specificul relaționării *mamă – copil cu afecțiuni neuromotorii*, a orientat investigația de față spre construirea unei strategii metodologice de dezvoltare a resurselor de coping la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii din perspectiva terapiei experiențiale. Principala *cerință* înaintată față de ședințele de GMT ține de eficiența acestora și de posibilitatea măsurării rezultatelor apropiate și a celor îndepărtate. *Rezultatele apropiate* se referă la ceea ce însușesc mamele, la opiniile modificate și la schimbarea practicilor educative într-un sens pozitiv. *Rezultatele îndepărtate* fac referință la îmbunătățirea integrării sociale a copiilor. Identificăm, în general, două tipuri de intervenții asupra familiilor: a) de prevenire și b) de rezolvare a unor situații de stres, crize familiale, probleme de comunicare și relaționale, conflicte conjugale.

În cadrul ședințelor de GMT se instituie noi moduri de comportament individual și colectiv, noi norme de grup și forme de interacțiune. Astfel, prin moderare reușită, sunt dezvoltate valori, transpuse în resurse de coping, pe care grupul psihologic le promovează ședință cu ședință. În calitate de sursă a învățării sunt întrebuințate tehnicile analizei proceselor actuale de grup. Grupul psihologic este pus în condiții de a acționa, fiind orientat spre analiza propriilor acțiuni, comportamente, decizii.

Tabelul 1. *Obiective realizate în contextul ședințelor de GMT* [4, pp. 235-237]

Dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare	Oferă participanților instrumente cu care să își reia stilul de viață normal, redeschide calea către contactul cu ceilalți.
Dezvoltarea capacității de „insight"	Declanșarea acelor insight-uri care să le permită participanților accesul la diferite mecanisme de funcționare personală, să îi ajute să descopere atât resursele, cât și blocajele, să intre în contact cu emoțiile și să reușească să le diferențieze mai bine.
Îmbunătățirea stimei de sine	Majoritatea provocărilor trebuie să îndeplinească un rol constructiv, în care abilitățile personale ale participanților să fie puse în valoare.
Centrarea pe comportamente pozitive	Provocări de grup care să scoată la suprafață resursele personale, abilitățile individuale, amintirile plăcute și constructive, care să pună accentul pe dezvoltarea de abilități.

În cadrul ședințelor GMT, beneficiarii sunt informați despre reguli, drepturi, obligații, scopuri ale grupului de sprijin; despre posibilitatea realizării unor înregistrări video și observații; despre modurile de operare a intervenției psihosociale sau formativ-informative, organizarea unor ședințe de consiliere individuală, ajutorul acordat în transferul de cunoștințe și capacități; despre respectarea confidențialității.

În baza considerațiilor teoretice descrise mai sus, deducem că procesul de *gestionare a stresului la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii* decurge ca urmare a dezvoltării *resurselor de coping*. Elementele strategiei GMT, care cuprinde trei dimensiuni a câte trei resurse de coping, sunt prezentate în Tabelul 2.

Eficacitatea strategiilor de coping depinde de trăsăturile psihosociale ale beneficiarilor și de alte situații-problemă cu care aceștia se confruntă în viața cotidiană. Eficacitatea se evaluează în raport cu efectele, consecințele funcționale sau non-funcționale ale mecanismelor de coping, pe baza unor criterii bine stabilite.

Diverse cercetări au pus în evidență factorii care acționează ca resurse de coping. *Resursele de coping* sunt definite ca abilități și caracteristici demonstrate a fi adaptativ-avantajoase în multe situații, care concură la o conduită eficientă la nivel individual. Resursele de coping pot fi: stima de sine, autoeficacitatea, sentimentul deținerii controlului asupra fenomenelor, sentimentul coerenței, sănătatea și energia. De asemenea, aici se înscriu și abilitățile personale de rezolvare a problemelor, iar la nivel social-organizațional – relațiile de suport sau oportunitățile de a

participa și de a influența procesele de luare a deciziilor [10, p. 48].

În cadrul grupului de referință resursele de coping reflectă ansamblul de cunoștințe, abilități și capacități ale mamelor, atitudinea fiind dominantă în virtutea indicelui comportamental al relației dintre mamă și copil cu afecțiuni neuromotorii, cu sensul de *capacitate de a acționa într-un mod eficace într-o anumită situație.*

Tabelul 2. *Resursele de coping necesare pentru gestionarea stresului la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii*

Dimensiuni	Resurse de coping	
POZITIVISMUL	**Autoeficacitatea**	• Convingerea mamei de capacitatea de a-și mobiliza resursele cognitive, emoționale, motivaționale necesare pentru îndeplinirea sarcinilor; focalizarea atenției spre propria persoană prin autoprogramare mentală pozitivă; stimă de sine și imagine de sine pozitivă; dezvoltarea încrederii în sine.
	Optimismul	• Satisfacție mai mare a mamei față de viață; stare de bine psihologică accentuată; dezvoltarea gândirii pozitive; dispoziție bună, chiar în condiții de stres psihic acut.
	Atașamentul securizant	• Legătura emoțională cu rol protector dintre mamă și copil; proximitatea mamă – copil; fundament pentru dezvoltarea personalității copilului cu afecțiuni neuromotorii; dezvoltarea abilităților cognitive și socioemoționale ale copilului.
ADAPTAREA LA STRES	**Comunicarea asertivă**	• Exprimarea propriilor trăiri și opțiuni într-o manieră în care să nu fie lezată stima de sine a celorlalți; rezolvarea fermă a conflictelor, fără a ofensa interlocutorii; conduite nonverbale adecvate; abordare mentală pozitivă.
	Reglarea emoțională	• Conștientizarea propriilor emoții; gestionarea comportamentelor impulsive; acces la situații cu mai mulți stimuli pozitivi decât negativi; control cognitiv și controlul expresiei faciale; atitudine temperată în relațiile cu ceilalți.
	Toleranța la stres	• Dezvoltarea empatiei, a compasiunii; adaptarea socioemoțională; capacitatea de a menține starea de echilibru în interacțiuni sociale; exprimarea dispoziției emoționale pozitive; rezistență emoțională.
STIL DE VIAȚĂ SĂNĂTOS	**Rezolvarea problemelor**	• Atitudinea și modul de gândire; creativitatea; sprijinirea membrilor familiei; crearea unei atmosfere de activitate.
	Exerciții fizice	• Imunitate ridicată; formă fizică mai bună; reducerea anxietății și a deprimării; acces la activități care produc efecte fiziologice benefice; respirație relaxantă; păstrarea sănătății psihofiziologice.
	Alimentația sănătoasă	• Comportament alimentar sănătos; disciplină alimentară; combinații corecte/adecvate de produse; hidratarea organismului; superalimentele și importanța lor pentru sănătate.

În cadrul ședințelor de GMT au fost vizionate zece filme care abordează o problematică diferită, fiecare având un mesaj specific (Tabelul 3) și acoperind o gamă largă de pretexte pentru *autodescoperire*, *autoexplorare*, *dezvoltare personală* și *de grup*. Filmele au fost alese în funcție de problematica cu care se confruntă participanții. Utilizat într-un cadru specializat și în condiții optime, filmul este un catalizator pentru *autocunoaștere*, *acceptare*, *vindecare*, *schimbare*, *transformare personală*, *creștere și dezvoltare personală*, cu efecte asupra tuturor ariilor existenței.

După instructajul moderatorului, urmează vizionarea peliculei, într-un mediu optim, atât din punct de vedere tehnico-metodologic, cât și psihologic, succedată de un discurs sub formă de meditație creativă, particularizată în concordanță cu tematica și conținutul simbolic al filmului. În acest context, filmul realizează funcția de evocare și de accesare a propriilor conținuturi emoționale, axiologice și chiar motivaționale.

Tabelul 3. *Mesajul filmelor vizionate și resursele de coping dezvoltate în cadrul ședințelor GMT*

Ședințe	Denumirea filmului	Mesajul filmelor vizionate	Tematica/ Resursele de coping
1.	*Discursul regelui (The King's Speech)* (2010)	Oricine poate avea probleme, chiar și regele, dar, indiferent de poziția socială, trebuie să lupți și să perseverezi pentru a obține anumite rezultate. ***Perseverența te ridică!***	Cunoașterea grupului
2.	*Temple Grandin* (2010)	Dizabilitatea nu este un obstacol pentru ca o persoană să se integreze în societate. ***Acceptarea dizabilității!***	Autoeficacitatea

3.	***Radio*** (2003)	Curajul și perseverența te pot transforma în campion. ***Fii curajos și perseverent!***	Optimismul
4.	*Uleiul lui Lorenzo (Lorenzo's Oil)* (1992)	Părinții pot face mai mult decât medicii în căutarea tratamentului potrivit pentru copilul lor. ***Implicarea activă a părinților!***	Atașamentul securizant
5.	*Clipa de pomină (Памятный миг)* (2004)	Susținerea din partea familiei și a mediului în lupta cu problema de sănătate este foarte importantă. ***Reinterpretarea pozitivă!***	Comunicarea asertivă
6.	*Surfer de suflet (Soul Surfer)* (2011)	Viața este o luptă și aceasta este mai intensă atunci când treci printr-o situație dificilă. ***Luptă pentru succes!***	Reglarea emoțională
7.	*Premiantul (Front of the Class)* (2008)	Imposibilul poate deveni posibil prin disciplină și acceptarea dizabilității ca parte integrantă a eului. ***Fii disciplinat!***	Toleranța la stres
8.	*Din poartă în poartă (Door to Door)* (2002)	Misiunea fiecărui părinte este să își pregătească copilul pentru viața independentă. Reușitele unor persoane cu dizabilități pot servi ca model pentru alți oameni care trec prin greutăți. ***Învățăm să fim independenți!***	Rezolvarea problemelor
9.	*Făuritorul de minuni (The Miracle Worker)* (1962)	Implicarea specialiștilor în viața persoanelor cu dizabilități este foarte importantă și benefică; ei trebuie să își exercite atribuțiile și să le ofere sprijin. ***Descărcare emoțională!***	Exercițiile fizice
10.	*Mă numesc Khan (My Name Is Khan)* (2010)	Persoanele cu dizabilități, la fel ca și celelalte, au dreptul la dragoste și la întemeierea unei familii fericite. ***Responsabilitate și devotament!***	Modul de viață sănătos

Către finalul fiecărei ședințe, mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii participă la un exercițiu *de analiză centrată pe sine*, dar și de susținere a celorlalți prin dezvoltarea empatiei și adecvarea propriilor emoții la trăirile de grup. Mai mult decât atât, li se oferă șansa, fiind încurajate atât de moderator, cât și de dinamica și de climatul grupului, să propună soluții creative la anumite dileme, probleme existențiale și sociorelaționale aparent insolvabile (sugestii izvorâte din contactul cu sinele și cu ceilalți).

În Figura 1, prezentăm *Modelul strategic al GMT aplicat în gestionarea stresului la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii***.** Ghidajul moderatorului este un element fundamental pentru reușita demersului terapeutic. În acest proces, moderatorul va exercita simultan mai multe roluri: *participant-spectator*, *observator*, *scenarist al ședinței și al meditației creative* și *terapeut*. În cadrul ședințelor de GMT este valoroasă încurajarea cunoașterii reciproce a mamelor copiilor cu afecțiuni neuromotorii, stimularea unei atitudini pozitive, a autenticității și a coeziunii grupului.

Lucrul cu filmul generează și susține un proces de restructurare majoră și constituie un fundament important în pregătirea mamelor pentru noi experiențe de viață, bazate pe comportamente, atitudini și alegeri optime. Participantele deprind, astfel, o nouă viziune asupra propriului traseu existențial, familial și transgenerațional, înțeleg și gestionează mai bine propria evoluție și dezvoltarea personală, iar ca rezultat își eficientizează și *gestionarea stresului.*

La nivel individual, antrenarea în GMT motivează semnificativ mamele, iar rezultatele sunt vizibile. Finalizarea GMT întărește încrederea în sine, influențează în mod pozitiv profilul de competențe parentale, reduce nivelul de stres și, în general, dezvoltă valoarea sinelui [13, p. 157]. Printre beneficiile exprimate de mame, enumerăm: soluționarea reușită a problemelor de viață, perceperea adecvată a realității, acceptarea de sine ca persoană, dorința și posibilitatea de a fi ele înseși [6, p. 86]. Intervenția psihologică prin intermediul GMT permite conștientizarea propriilor stări și alegerea unor mecanisme, strategii și stiluri de coping mai eficiente, care sporesc controlul emoțional, acceptarea situației cu care se confruntă mama și întreaga familie.

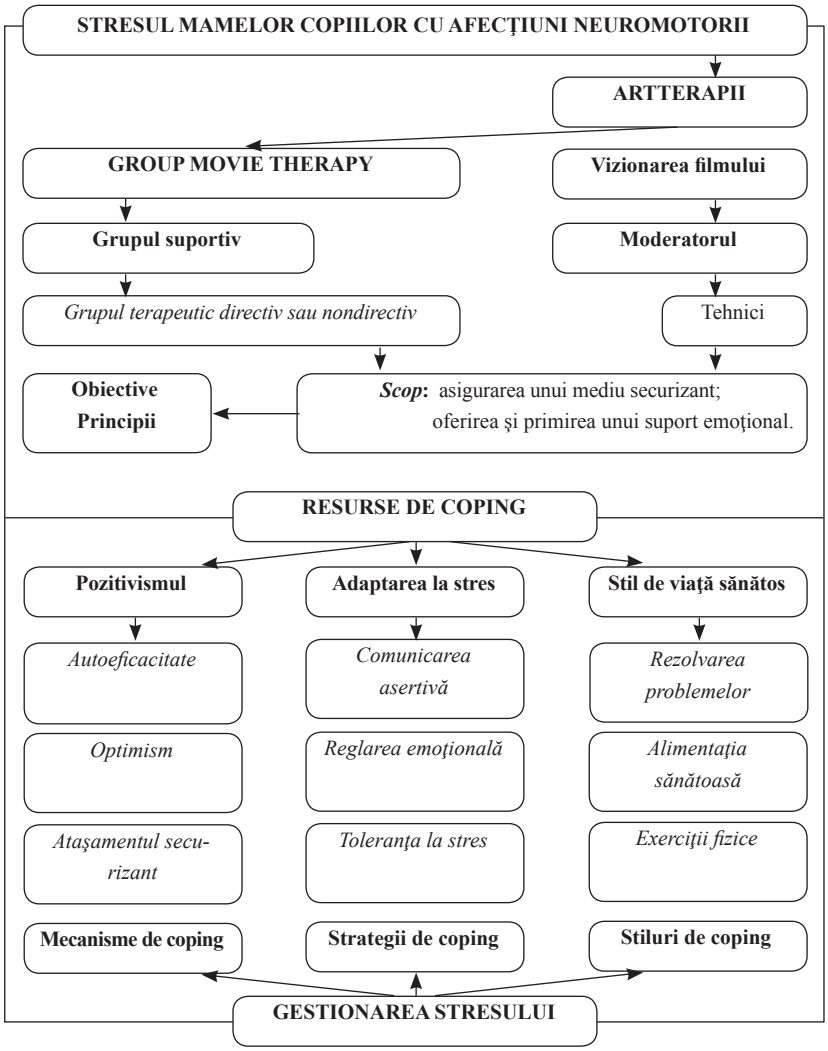
CONCLUZII

1. Edificarea semnificației resurselor de coping dezvoltate la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii ne permite să conchidem că GMT reprezintă nu numai o tehnică de lucru sau o metodă de intervenție psihosocială, ci poate fi considerată și o strategie ce conferă atractivitate oricărui demers psihoterapeutic, indiferent de categoria beneficiarilor, și, totodată, asigură adaptarea pozitivă și transformarea sanogenă a individului. Această strategie implică utilizarea filmului ca pretext terapeutic în procesul dezvoltării, maturizării personale și interpersona-

le a mamelor, sub ghidajul moderatorului.

2. Abordarea valorizatoare a resurselor de coping dezvoltate la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii pentru gestionarea stresului și anticiparea dificultăților de relaționare cu copilul a condus la proiectarea și implementarea *Modelului strategic al GMT aplicat în gestionarea stresului mamelor copiilor cu afecțiuni neuromotorii,* în perspectiva asigurării unei relații emoționale armonioase, cu efecte benefice atât pe termen scurt, cât și pe termen lung în viața acestor familii.

Figura 1. *Modelul strategic al GMT aplicat în gestionarea stresului mamelor copiilor cu afecțiuni neuromotorii (elaborare personală)*



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băban A. Consiliere educațională. Ghid metodologic. Ediția a treia. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 307 p.
2. Danii A., Racu S., Neagu M. Ghid de termeni și noțiuni. Psihopedagogie specială. Asistență socială. Terminologie medicală. Legislație și reglementări specifice. Chișinău: Pontos, 2006. 309 p.
3. Dumitrache S.-D. Cinematerapia. De la evadare la ancorare în cotidian. București: SPER, 2015. 232 p.
4. Dumitrache S.-D., Mitrofan I. Din culisele psihoterapiei experiențiale unificatoare: studii de caz și cercetări aplicative. București: SPER, 2012. 300 p.
5. Eftimie C.-G. Artterappia în educația în educația și recuperarea copilului. București: Smart, 2014. 156 p.
6. Holdevici I. Elemente de psihoterapie. București: ALL, 1996. 232 p.
7. McConkey R., Truesdale-Kennedy M., Chang M. The Impact on Mothers of Bringing Up a Child with Intellectual Disabilities: A Cross-cultural Study. În: International Journal of Nursing Studies, nr. 45, 2008, pp. 65-74.
8. Munteanu L. Cinematerapia. Pe: http://www.unica.ro/dealii-articole/articole/cineterapia-16133.html
9. Pascarel I., Iastremschi V., Prohin A. Dicționar englez-român/român-englez. Chișinău: Pontos, 2008. 736 p.
10. Preda R.-V. Factori stresanți și strategii de coping la elevii de liceu. Cluj-Napoca: Argonaut, 2018. 141 p.
11. Sloper P. Models of Service Support for Parents of Disabled Children. What Do We Know? What Do We Need to Know? În: Social Policy Research Unit, University of York, Heslington, York, 1998, pp. 85-99.
12. Solomon G. Cinemaparenting: Using Movies to Teach Life's Most Important Lessons. Fairfield: Aslan Publishing, 2005. 245 p.
13. Szilagyi A.-M. Manualul consultantului în carieră. Iași: Institutul European, 2007. 280 p.
14. Ulus F. Movie Therapy, Moving Therapy. Victoria: Trafford Publishing, 2003. 168 p.
15. Vatavu N. Artterapia, creatorul uman și sentimentul de măiestrie. În: Revista de terapii creativ-expresive și dezvoltare personală unificatoare, vol. 1, nr. 1, 2014.
16. Webster's Dictionary of English Usage. Springfield: Merriam-Webster Inc., 1989. 994 p.

În vreme de online



Viorica **OLEINIC**
gr. did. sup., Liceul de Creativitate și Inventică *Prometeu-Prim* din Chișinău

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931138

Rezumat: *Articolul constituie o meditație retrospectivă amplă, bazată pe o experiență autentică, despre procesul de învățământ la distanță. Autoarea diseminează activitățile reușite, analizează carențele, identificând punctele vulnerabile și propunând soluții. Se accentuează ideea de abordare constructivă și creativă a lecțiilor de la distanță și de alternare a activităților sincron cu cele asincron, ca modalitate optimă de a menține și de a continua procesul educațional pe timp de carantină și situație excepțională.*

Cuvinte-cheie: *instrumente Web 2.0, sincron, asincron, Zoom, evaluare, reconceptualizare, învățare independentă.*

Abstract: *The article represents a comprehensive retrospective meditation, based on authentic experience, about the distance learning process. The author disseminates successful activities and analyzes shortcomings, by identifying vulnerabilities and proposing solutions. The article also emphasizes the idea of constructive and creative approach to distance learning and the alternation of synchronous with asynchronous activities - as being the optimal way to maintain and continue the educational process during quarantine and exceptional situations.*

Keywords: *Web 2.0 tools, synchronous, asynchronous, Zoom, evaluation, reconceptualization, independent learning.*

ÎNAINTE DE ONLINE...

O părere unanimă a tuturor profesorilor puși în fața situației de a preda de la distanță este că acest „de la distanță" i-a luat pe nepregătite. Adevărat, dar și firesc, până la urmă, din moment ce încă străbunii, care nici în cele mai fabuloase basme nu și-ar fi putut imagina Internetul, au spus: „Nu aduce anul ce aduce ceasul". Dar tot de dragul adevărului, trebuie menționat faptul că profesorii din Republica Moldova au avut, până la 11 martie 2020, ziua când a fost instituită oficial carantina, numeroase prilejuri de a se instrui în domeniul tehnologiilor digitale. Am făcut-o și eu, însușindu-mi un arsenal de instrumente Web 2.0, nu foarte bogat, dar suficient de variat.

În aceeași ordine de idei, experiența didactică îmi permite să remarc faptul că noi, profesorii, de regulă, suntem reticenți la tot ce e nou: schimbări de concepte didactice, schimbări de curriculum, schimbări în felul de proiectare. Mă întreb dacă această reticență vine dintr-un conservatism foarte asumat sau dintr-o inerție molipsitoare... Și pentru că primul și cel mai dur cenzor al meu sunt eu însămi, încerc să-mi impun flexibilitate și abordare constructivă în contextele care ar putea genera reticență. Un astfel de exercițiu mi l-am impus și la primul „contact" cu instrumentele Web 2.0. Nu erau foarte multe și erau selectate de formator cu discernământ: Vocaroo, Blabberise, StoryJumper, Storyboard That, Canva etc. Dând glas întrebării „La ce mi-ar folosi?", m-am lăsat totuși convinsă de argumentul că ar trebui să apropiem demersul didactic de elevi, să venim în zona lor, spre perceperea lor și să renunțăm la perceperea noastră că digitalizarea înseamnă mai mult joc de calculator, nu și învățare. De aceea, mi-am oprimat scepticismul și am început, rând pe rând, să exersez un instrument sau altul. Pentru mine, era important ca utilizarea lor să fie justificată, să fie opțiunea cea mai bună pe care aș fi făcut-o într-o situație sau alta. Între timp, m-am înscris în comunitatea Platforme Educaționale Online, descoperind numeroase tutoriale, creând produse

digitale originale, inspirându-mă și din produsele altor colegi. Tot între timp, am participat cu elevii cercului de lectură pe care îl conduc, *Prometeii cărturesc*, la concursul anual *Lecturiada copiilor*, devenit deja o tradiție în cadrul programului național *Lecturi în cercuri*, inițiat de ANPRO (Asociația Națională a Profesorilor de Limba și Literatura Română din România), elaborând un digiportofoliu, în care am inserat mai multe produse. În cadrul discuțiilor, din tot ceea ce înseamnă activitatea mea în calitate de membră ANPRO, am însușit conceptele de *nativ digital* și *imigrant digital*. Noi, profesorii, pentru că suntem născuți până în anul 2000 (an luat drept reper, mai mult sau mai puțin, arbitrar), suntem niște imigranți digitali și trebuie să ne asumăm principalul exercițiu psihocomportamental al imigrantului: adaptarea. În cazul nostru, e vorba de adaptarea la era digitală.

Încercările mele de a găsi o aplicare justificată a instrumentelor Web 2.0 m-au condus nu doar către produse originale, create de elevi, dar și spre soluții didactice destul de eficiente. Am să evoc unele dintre ele, fiind animată de convingerea că o idee bună poate inspira și genera multe altele. Așadar, cărțile digitale, realizate cu StoryJumper, pot fi un produs final și evaluabil al unui proiect individual sau de grup. Poate fi un proiect de lectură, de cercetare, de informare etc. În cazul meu, prima cărticică digitală, realizată de discipola mea, a fost despre Ileana Cosânzeana, în cadrul unui proiect vast la clasa a VII-a: *Personajele copilăriei mele*. M-am convins că o carte de acest fel nu solicită doar competența digitală a elevului, ci și pe cea lectorală, și pe cea de scriere etc. Vocaroo poate facilita înregistrări cu lectura unui eseu reflexiv, a unui răspuns dat la o întrebare. Secundat de un barem riguros, poate deveni o formă de evaluare sumativă. Tot Vocaroo mai poate deveni instrumentul de înregistrare și audiere a lecturii expresive a unui text literar, aspect deseori neglijat în cadrul lecției, din cauza lipsei de timp. Trebuie să fiu crezută când afirm că lectura în fața microfonului, pentru a fi înregistrată și, ulterior, audiată de profesor, îi solicită elevului exersări repetate, antrenarea ortoepiei, valorificarea intonației. Toate acestea constituie un rodaj valoros și contribuie chiar la o altfel de percepere a textului. Adevărat că audierea necesită timp, dar timpul e de găsit, pentru că înregistrările pot fi accesate chiar de la telefon. Rezultatul merită efortul! Storyboardthat, instrumentul prin care pot fi realizate benzile desenate, poate deveni un captivant mijloc de verificare a lecturii, dacă benzile desenate digital de către elevi sunt folosite în cheia tehnicii *Fotovoice*. Prin Blabberise, instrumentul care face o fotografie să vorbească, se poate sonoriza monologul unui personaj, de exemplu, sau, de ce nu, un posibil mesaj al unui scriitor din alt secol, care vorbește din fotografie, cu vocea profesorului sau a elevului.

Oricât de frumoase și valoroase ar fi aceste aplicări didactice ale mijloacelor Web 2.0, nu cred că cineva dintre profesorii din Republica Moldova și-ar fi imaginat că formarea sa în domeniul TIC se va separa în două etape: până la pandemie și în timpul pandemiei. Altfel spus, până la lecțiile de la distanță și în perioada lecțiilor online. Dar și mai mult mă derutează o altă posibilă periodizare: până la ONLINE, „în vreme de" ONLINE și după ONLINE. Părerea mea este că doar o analiză temeinică, riguroasă și onestă a experienței didactice din perioada lecțiilor de la distanță va depista punctele vulnerabile, va elucida experiențele reușite și va furniza concluzii și sugestii valoroase pentru o alternativă a instruirii în sala de clasă (deseori, foarte necesară) sau pentru o altă posibilă perioadă de carantină (chiar dacă ne-am dori ca formularea să fie distopică).

ÎN VREME DE ONLINE…

În instituția în care activez, retragerea în carantină a fost precedată de un consiliu ad-hoc, în cadrul căruia s-a discutat despre posibile soluții pentru procesul educațional de la distanță. Aceste soluții puteau fi: menținerea comunității de învățare prin intermediul chat-urilor pe rețelele sociale, reeșalonarea conținuturilor, expedierea de teste complexe și alte fișe care ar fi asigurat consolidarea conținuturilor învățate. Și abia instaurarea măsurilor excepționale, pe o perioadă de două luni, ne-a determinat pe toți să înțelegem gravitatea situației și necesitatea de a revedea și a reconsidera predarea de la distanță. Urma să fie unica soluție într-o perioadă sfârșitul căreia se contura incert. În acest context, e cazul să spun că apreciez promptitudinea de care a dat dovadă MECC, elaborând *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină*. Era mai mult decât imperativ necesară! Minivacanța oferită a venit ca o gură de aer proaspăt (chiar dacă era inhalat de la fereastră), pentru că între timp, ne epuizasem – și profesorii, și elevii, și părinții! Montați de frica de a rata conținuturi, noi, profesorii, căzusem în extrema supradozării cu teme. De aceea, pauza oferită a fost un prilej de reconceptualizare și reinventare. Între timp, mulți profesori au explorat platforme precum Zoom, Google Classroom, Google Meet etc. și s-ar părea că *altă făină se macină acum la moară*.

Forma de condițional a verbului nu comportă doar o încărcătură conotativă, ci și una absolut denotativă. Nu aș putea asocia predarea de la distanță nici măcar cu medalia cu două fețe! Fețele, adică aspectele, au fost, considerabil, mai multe: de la motivare și zel până la dezamăgire și descurajare; de la re-montare și „să mai încerc și altfel" până la „oricum, nu are rost", de la profesori care au lucrat conștiincios și cu dăruire până la profesori care au trimis doar fișe, fără niciun feedback și care au simulat predarea, de la elevi buni cărora le-a scăzut randamentul până la elevi care s-au montat spre

muncă și disciplină, de la elevi care nu au avut mijloace tehnice, dar au căutat soluții, până la elevi care, având toate posibilitățile, au trândăvit.

Unul dintre aspectele cele mai valoroase ale *Metodologiei privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină*, în viziunea mea, este autonomia pe care a oferit-o profesorului. Am putut eu însămi să stabilesc formele de activitate și de evaluare. Dar mai ales, am avut libertatea de a decide frecvența evaluărilor, reajustându-mi proiectarea de lungă durată. Am căutat echilibrul, râvnita *aureas mediocritas*, și, între timp, am mai avut o obiecție: să mi se acorde votul de încredere până la capăt, să fiu crezută că muncesc și că dovada nu trebuie s-o constituie neapărat sau exclusiv înregistrările lecțiilor de pe platforma Zoom. Dovada cea mai elocventă a activității mele la clasă online sunt sutele de fișe rezolvate și expediate spre verificare, sunt testele cu răspunsuri scrise în Word și verificate cu Track Change, sunt produsele digitale pe care le-au realizat elevii mei.

Privind retrospectiv spre acea perioadă, mă întreb ce parte a paharului merită să fie privită. Cea plină – e prea mult, cea goală – e prea neadevărat. Și pentru că este vorba de învățământ, de școală, de copii, e cazul să privim onest și lucid atât plinul, cât și golul.

Așadar, care au fost problemele „în vreme de online”? Mă voi referi, bineînțeles, la propria experiență de profesor, dar și la cea de părinte.

Evaluarea a devenit pentru mine ecuația cu cele mai multe necunoscute. Mă refer la evaluarea sumativă, care urma să se soldeze cu o notă. Cum? Cât? Cât de frecvent? Cum să alcătuiesc un test, ca să evit posibila copiere, posibila rezolvare de către altcineva sau rezolvarea în grup, pe un chat închis? Și, ah, cât de valoros ar fi acest chat închis pentru exersare și consolidare! Realitatea m-a făcut să înțeleg că tradiționalul test complex la limba și literatura română este îndreptățit ca evaluare formativă, ca autoevaluare, nu și ca evaluare sumativă. Din practica mea de părinte, mai pot afirma că testele, dacă totuși sunt propuse, sunt mai prietenoase pe Google Classroom, unde elevul vede ceea ce scrie și poate reveni la răspuns, pentru a corecta. Platforma de evaluare Mooz este mai austeră și mai categorică. În aceeași ordine de idei, evaluarea online, limitată în timp, ar putea fi contestată, pentru că atentează la libertatea, dar și la viața personală a elevului. S-ar putea ca această afirmație să amintească de pledoaria unui avocat, dar cred că nu este corect a i se impune elevului un timp determinat de profesor, pentru că acest elev se află într-un habitat casnic, împărțit cu alți membri ai familiei, pentru că el poate împărți cu ceilalți membri ai familiei nu doar device-ul, ci și accesul la router, de exemplu, pentru calitatea Internetului. Pe de altă parte, există riscul ca timpul generos acordat evaluării să fie perceput de către elev ca un gest permisiv. Un alt aspect în privința căruia nu m-am edificat este modalitatea de verificare. În această perioadă, am dat elevilor mei doar trei evaluări, dar am insistat ca acestea să fie scrise în Word, pentru a putea interveni pe text și corecta cu ajutorul instrumentului Track Change. Mi-am zis că este un prilej de a exersa scrierea corectă cu diacritice, de a-i învăța pe elevii din a V-a și a VI-a să expedieze email-uri, cu toate elementele necesare acestui tip de text funcțional. Și, obligatoriu, am expediat elevilor, tot prin email, produsul verificat, însoțit de comentarii. O opțiune este oferirea evaluării, prezentarea răspunsurilor și verificarea acestora pe Google Classroom.

Lecția evaluării, prima și cea de bază, pe care am însușit-o, este că pentru predarea la distanță evaluarea trebuie reinventată. Ea este necesară, cu toate formele sale, dar cere, categoric, altă rezolvare. Despre o posibilă rezolvare, pe care am găsit-o și am aplicat-o, voi vorbi puțin mai jos.

Forma de organizare a activității este o altă problemă pentru care am încercat să găsesc soluții. Începuturile, cu fișe expediate pe Viber, apoi cu fișe rezolvate, expediate tot pe Viber, pentru a verifica răspunsurile, cu mesaje vocale în care explicam momentele dificile, mi se par acum puerile. Dar ele constituie, realmente, o alternativă pentru cei care vor să învețe! E o parte a ceea ce numim grandilocvent „a învăța să înveți”. Doar că acest infinitiv necesită o trecere la indicativ prezent, deci și un subiect.

Zoom sau Google Meat sună modern și impunător. Sunt, efectiv, soluții alternative ale predării la clasă aproape ideale, dar în condiții de laborator. În realitate, Zoom-ul poate fi suprasolicitat, traficul de Internet poate fi mic, iar conexiunea poate fi imposibilă. Camerele pot să lipsească, să nu funcționeze, să nu fie compatibile sau pot fi lăsate, intenționat, închise. Microfoanele se pot bloca, pot emite zgomote supărătoare sau pot rămâne, ca și camerele, intenționat închise. Pe de altă parte, orele pe Zoom au fost necesare pentru a interacționa vizual și verbal cu elevii, pentru a explica momente neclare și, mai ales, pentru a preda teme noi. Cred că în cazul științelor reale, Zoom-ul este mai imperios decât în cazul orelor de limba și literatura română. Am alternat orele pe platforma Zoom cu activitățile asincron și am înțeles că am găsit o soluție pentru corvoada de lecții online. Da, lecțiile online obosesc! Practicate zilnic, acestea nu dau neapărat randament. Prezența unui elev la lecția online, care se rezumă doar la a saluta profesorul, închizând apoi atât camera, cât și microfonul, nu înseamnă eficiență. Eficiență, învățare, participare, implicare nu înseamnă întotdeauna prezența la lecție cu microfonul și camera conectate. Dacă lecția reală îi impune elevului, cel puțin, o minimă participare, lecția online nu-i impune nimic și nici nu-l poate impune. În folclorul Internetului, lecția online a devenit un motiv recurent de a face haz de necaz.

Lecția despre forma de organizare a activității este, pentru mine, valoroasă, întrucât s-a consolidat din numeroase încercări, eșecuri, mici succese și observații empirice. Am înțeles că online nu înseamnă, nici pe departe, „în pâine". Sincron poate echivala și cu „a fi pe dinafară", iar asincron poate însemna, mai mult ca niciodată, „în pâine". În cazul lecțiilor online, elevului deseori îi revine rolul de subiect pasiv al învățării. De aceea, pentru eficiența procesului de instruire, pentru optimizarea rezultatelor și pentru a-l determina să devină el însuși subiectul activ al învățării, e necesar a alterna activitățile online cu activitățile asincron.

Implicarea și participarea tuturor elevilor în procesul educațional de la distanță este dezideratul comun al MECC, al administrației instituției, al cadrelor didactice și al părinților. Este un obiectiv nobil și democratic, reieșind din dreptul tuturor copiilor de a învăța. Pot doar presupune că nu toți elevii din Republica Moldova posedă mijloace tehnice ce le-ar asigura participarea, la fel cum pot presupune că în multe familii, cu cel puțin doi copii, a intervenit necesitatea de a împărți un singur computer între frați. Și dacă familia e mai numeroasă, problema este și mai complicată. La polul opus se înscriu elevii care nu au participat la activitatea de instruire online, pentru că nu au făcut-o nici până atunci. De aceea, dacă motivarea elevului și colaborarea cu părinții a fost o problemă pentru instituție și profesori, ea a persistat și în continuare. De fapt, situația academică de până la online s-a proiectat și în perioada de carantină, doar că problemele existente au devenit mai multe și mai grave.

Lecția pe care am învățat-o din această situație este că instituția și profesorii trebuie să asigure elevilor mai multe opțiuni de implicare, să facă loc discuțiilor și să răspundă necesităților tuturor educaților. Revin la ideea de a alterna activitățile sincron cu cele asincron. Ar fi o soluție, precum o soluție ar fi, pentru unii elevi, sarcinile de lucru independent și diferențiat. Pe de altă parte, echitatea și corectitudinea evaluării impune un număr minim obligatoriu de produse, realizate de toți elevii.

Vorbind despre implicarea și participarea tuturor elevilor în procesul educațional de la distanță, voi aminti și de proiectul *Educație Online*, inițiat printr-un parteneriat al Primăriei municipiului Chișinău cu MECC. Realizarea, în termen record, a peste 2000 de lecții televizate, pentru toate disciplinele, la toate nivelurile de școlaritate, întru a acoperi posibilele conținuturi educaționale din perioada 15 aprilie-29 mai este încercarea autorităților și a profesorilor de a oferi tuturor elevilor posibilitatea de instruire. Platforma educatieonline, canalul de pe YouTube sunt accesibile tuturor, gratis, și oferă produse educaționale de care pot beneficia atât elevii, cât și profesorii.

Implicarea în acest proiect mi-a oferit oportunitatea de a reconceptualiza conținutul și specificul unei lecții televizate și de a găsi o modalitate inteligentă de valorificare a acestora. Așadar, lecția televizată este de un real folos, dacă e utilizată ca material didactic în cadrul predării inversate. Predarea inversată sau clasa inversată este un subiect actual de discuții, dezbătut de didactica modernă, deși formula, în sine, este veche de câteva secole. Pe scurt, predarea inversată presupune că elevului i se oferă drept temă pentru acasă studierea independentă a unui material ori vizionarea unui material filmat de profesor, în care profesorul expune conținuturile noi, ori vizionarea unei lecții filmate de pe o platformă de instruire. Sarcina elevului este să citească/să asculte/să privească atent, să ia notițe. La lecție, se recurge la rezolvare de sarcini, la elucidarea momentelor neclare, la consolidare și aprofundare. În cazul meu, am recurs la propriile mele lecții filmate pentru clasa a V-a, dar și la lecțiile realizate de alt profesor, pentru clasa a VI-a, la care predau, dându-le elevilor nu doar sarcina de a privi lecția, ci și de a construi, în baza celor privite, scheme, structuri sau de a le prelua de pe monitor. Această sarcină constituia o activitate asincron, devenind, atât pentru mine, cât și pentru discipolii mei, un prilej de respiro. Abia după vizionarea lecției filmate, a doua zi, îi convocam într-o activitate online, pentru a discuta și a pune punctul pe *i*. Avantajul clasei inversate este că elevul devine subiectul activ al propriei sale învățări.

Revenind la metafora paharului umplut sau golit pe jumătate, vreau să evoc și partea plină, cea care mi-a adus împlinire și satisfacție, iar discipolilor mei – creștere în formarea lor intelectuală și multilaterală. E ceea ce aș vrea să diseminez, pentru că e parte a realității, pentru că inspiră și demonstrează că efortul nostru la clasă, chiar dacă e vorba de clasa online, merită.

Așadar, ceea ce mă bucură este că elevii mei au realizat produse digitale care merită toată lauda. De fapt, în realizarea produsului este de apreciat efortul intelectual, cu toate operațiile și activitățile pe care le implică. În colaborarea mea cu alte două bune colege, am redescoperit și reinventat tradiționalul PPT. Aplicând instrumentul pentru studiul romanului, l-am transformat în ghid de învățare și evaluare, în același timp. Astfel, slide-urile pot conține repere teoretice, citate, comentarii, aprecieri critice, care l-ar ajuta pe elev să învețe, adică să pătrundă în esența operei. Totodată, slide-urile pot conține sarcini și spațiu de completare, iar segmentele scrise, pentru care se oferă un barem echitabil și riguros, pot deveni produsul evaluabil. Iată sarcinile pentru romanul *Maitreyi* de M. Eliade, studiat în clasa a IX-a, din PPT-ul elaborat de mine și de colega mea:

1. Completează acest slide cu o fotografie a copertei și cu un simbol pe care îl asociezi cu romanul.
2. Citește biografia scriitorului și scrie trei date biografice semnificative legate de prezența lui M. Eliade în India. Inserează fotografia din tinerețe a scriitorului.

3. Prezintă cronotopul din roman: unde și când se desfășoară acțiunea? Ilustrează slide-ul cu trei fotografii care reprezintă tradițional, din punct de vedere cultural și turistic, India. Menționează succint ce reprezintă fotografia.
4. Explică cele două cuvinte propuse și exemplifică cu alte două din roman care definesc cultura și religia indiană: „Sakuntala", „brahmani". Inserează o imagine relevantă pentru a ilustra unul dintre cuvinte.
5. Specifică trei deosebiri, făcând trimitere la roman, dintre cultura indiană și cea europeană, pe care le află Allan/pe care le dezvăluie Maitreyi. Inserează o imagine relevantă pentru contextul abordat.
6. Ilustrează, printr-o fotografie/un colaj, un sari indian și transcrie un fragment care o descrie pe Maitreyi îmbrăcată în el.
7. Romanul *Maitreyi* de M. Eliade este, doar parțial, autobiografic. Inserează, pe câte un slide, fotografia/mai multe fotografii și câteva informații despre două personalități reale, evocate în text: Maitreyi Devi și Rabindranath Tagore.
8. Iubirea lui Maitreyi pentru „pomul cu 7 frunze"/copacul sacru nu este înțeleasă de Allan, care este departe de natură. Citește fragmentul și comentează sugestia acestui motiv cu referire la semnificația numărului fatidic 7 și al comuniunii om-natură. „Și dacă mă mângâia el, cu frunzele pe obraz, simțeam o fericire atât de dulce, încât îmi pierdeam răsuflarea... și nu putea sta în pat dacă nu mi se aduceau în fiecare zi ramuri proaspete din pomul meu cu șapte frunze." Scrie comentariul (12-15 rânduri) pe slide-ul următor.
9. Identifică trei trăsături definitorii ale lui Maitreyi și comentează opțiunea, făcând referință la roman.
10. Compară cuplul Allan – Maitreyi cu alt cuplu din literatura, mitologia universală (Tristan și Isolda, Romeo și Julieta, Orfeu și Euridice etc.).
11. Urmărește evoluția sentimentelor lui Allan față de Maitreyi și reprezint-o printr-un desen/clustering, indicând sentimentele pe care le trăiește.
12. Legământul de logodnă, rostit de Maitreyi, în care invocă pământul, exprimă, în mod metaforic, ideea că dragostea se înscrie într-un mister cosmic, sacru. Citește fragmentul din roman (cap. XI) și scrie un legământ cu Pământul că îl vei proteja, continuând ideea: „Mă leg în fața ta, Pământule, că te voi proteja...".
13. Formulează mesajul textului, alegând una din ipoteze:

– dragostea dintre Allan și Maitreyi nu este acceptată din cauza unor prejudecăți sau norme etnice, religioase și sociale;
– iubirea adevărată are puterea de renunțare și de sacrificiu;
– fiecare om are un destin implacabil și nimeni nu poate schimba ceea ce îi este predestinat;
– varianta ta.

Această formulă, în funcție de conținutul didactic abordat și de complexitatea sarcinilor, este aplicabilă pentru toate nivelurile, inclusiv pentru clasa a V-a. Avantajele ei sunt că devine o alternativă a lecțiilor online, oferindu-i elevului o retragere în activitatea independentă pentru mai multe zile; PPT antrenează toate competențele, simțul estetic; este un instrument de evaluare complex, care pune în valoare nu doar cunoștințele elevului, ci și capacitatea sa de a se informa, de a selecta și tria, de a sintetiza informația. Am oferit discipolilor mei un model de PPT similar pentru basm, snoavă și legendă.

Pentru disciplina *Limba și literatura română*, perioada de carantină a fost propice lecturilor, desenului după text și realizării altor produse digitale, evaluabile de altfel, care au implicat exercițiul literației, al interpretării și al propriei creații. Dacă aș face abstracție de toate instrumentele didactice, aș afirma că cel puțin lectura sau că doar lectura ar fi fost suficientă ca să umple această perioadă cu sens!

DUPĂ ONLINE...

Ce frumos ar fi să putem afirma că „după online" urmează vacanța, dorită și reconfortantă, iar la toamnă sălile de clasă ne vor aștepta pe toți cu ușile larg deschise, gata să suporte toată zarva și năvalnica energie a elevilor! Dar suntem conștienți că e cazul să fim gata și pentru alte scenarii. De aceea, este imperios ca fiecare dintre noi să-și analizeze activitatea și să tragă propriile concluzii. Doar o evaluare foarte onestă a propriei noastre experiențe ne va ajuta să răzbim prin tunelul izolării.

Perioada de carantină a demonstrat cu argumente infailibile necesitatea prezenței umane pe viu, la clasă. Rolul profesorului, pe cât de străvechi, rămâne mai mult decât actual. Online și „de la distanță" au fost o alternativă care a permis, cel puțin, menținerea comunității de învățare. Zic „cel puțin", deoarece, chiar dacă parțial (cât de mult îmi lipsește adverbul „insular"!), s-a realizat mult mai mult. Analizându-mă, constat că am demarat „online-ul" și l-am perceput ca pe o perioadă scurtă. Abordare greșită, pentru că a durat mult mai mult! Și atunci când atribuim unui fenomen statut provizoriu, riscăm să-l neglijăm. Mi-am promis că, dacă va fi necesar să revenim la „online", o voi face cu atitudinea tatălui Annei Frank, cel care, fiind izolat cu familia, a comandat fetelor sale cărți, inclusiv un manual de latină, spunându-le că instruirea e necesară, chiar în izolare, chiar dacă nu știi cât va dura această perioadă și, mai ales, pentru că nu știi cât va dura această perioadă.

Apropo, *Jurnalul Annei Frank* ar fi o carte de recitit în izolare. Va fi percepută mult mai acut și mai autentic!



Dezvoltarea competenței de lectură prin intermediul textelor multimodale

Aurelia **DOMNIȚEANU**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3931115

***Rezumat**:Textul multimodal este o noutate a programei şcolare şi este cel care conţine două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spaţial. Multimodalitatea implică interferenţa dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică şi mişcare. Textele multimodale contribuie la dezvoltarea competenţei de lectură prin atractivitatea lor, prin apel la imagine sau elemente digitale, potrivindu-se perfect contextului actual. O parte dintre ele au pătruns deja în manualele şcolare, cum ar fi banda desenată, pliantul sau afişul.*

***Cuvinte-cheie**:text multimodal, competenţă de lectură, imagine, bandă desenată.*

***Abstract**:The multimodal text is a novelty of the school curriculum and contains two or more semiotic systems: linguistic, visual, audio, gesture, spatial. Multimodality involves interference between word, image, sound, gesture and movement. Multimodal texts contribute to the development of reading competence through their attractiveness, using images and digital elements.*

***Keywords**: multimodal text, reading competence, image, comic book.*

„O imagine mentală clară valorează cât mii de cuvinte. Subconştientul va manifesta orice imagine pe care o întreţineţi cu perseverenţă şi încredere."

(Joseph Murphy)

Contextul actual, în ceea ce priveşte atât sistemul educaţional, cât şi alte domenii, face apel, mai mult ca niciodată, la o nouă manieră de comunicare şi de transmitere a informaţiei de la distanţă. Este momentul în care toată lumea şi-a dat seama că se pot dezvolta competenţe şi forma deprinderi printr-o diversitate de forme şi modalităţi de transmitere de cunoştinţe. Interacţiunea faţă în faţă a trebuit substituită de o transmitere online. Limbajul verbal a devenit insuficient, recurgându-se la imagini în sensul cel mai larg posibil.

Factorii de decizie au intuit aceste nevoi cu ceva timp în urmă, astfel încât programa şcolară pentru disciplina *Limba şi literatura română* din România a fost modificată în 2017 şi a adus o noutate, textul multimodal, tocmai în ideea atingerii idealului educaţional care constă în "dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualităţii umane, în formarea personalităţii autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală." [7]. La fiecare clasă, competenţa specifică de receptare a textului scris a primit o completare – „textului scris de diverse tipuri, texte literare şi nonliterare, continue, discontinue şi multimodale." [7, p. 2].

Aceeaşi programă face recomandări pentru formarea competenţei de lectură, orientând profesorul de limba română spre standardele evaluărilor internaţionale. Astfel, din perspectiva PIRLS şi PISA, lectura înseamnă comprehensiune şi interpretare, competenţe ce vor fi construite treptat, prin antrenarea a patru procese cognitive esenţiale: "identificarea de informaţii explicit formulate, realizarea de deducţii simple, integrarea şi interpretarea ideilor şi a informaţiilor, evaluarea critică a conţinutului şi a elementelor textuale." [Idem, p. 27].Testele PISA (Programme for International Student Assessment), iniţiate de OECD, evaluează în ce măsură elevii deţin competenţele-cheie, cunoştinţele şi deprinderile de bază necesare continuării studiilor, dar şi pentru participarea la viaţa socială sau pentru integrarea pe piaţa muncii. Din 2015, aceste teste au trecut la varianta evaluării computerizate, astfel încât, pentru a evalua competenţa de lectură, s-a făcut apel şi în cazul lor la diverse tipuri de texte.

Despre competenţa de lectură vizată de aceste teste, Liviu Groza, prodecan la Facultatea de Litere a Universităţii din Bucureşti, afirmă: „În domeniul citirii (reading), testele PISA nu urmăresc să stabilească fluenţa lecturii sau corectitudinea pronunţării, ci felul în care elevii sunt capabili să înţeleagă şi să reflecteze asupra semnificaţiei unor texte." [2]. Pe aceleaşi principii a fost iniţiat şi un concurs şcolar care, în timp, a căpătat anvergura unei olimpiade, *Lectura ca abilitate de viaţă*, care tocmai vizează pregătirea pentru viaţa socială ulterioară a tinerilor. Această olimpiadă are în structură trei subiecte, vizând înţelegerea de texte la prima vedere, subiectul al treilea fiind un text multimodal.

În anul 2019, din categoria textului multimodal, s-a ales o caricatură, elevii fiind provocaţi să extragă in-

formaţii şi semnificaţii atât din secvenţele scrise, cât şi din imagini, fiecare lucru fiind important într-un astfel de text, de aici şi exerciţiul 3, în care se semnalează că până şi lipsa semnelor de punctuaţie transmite multe lucruri către receptor.

Aşadar, nevoia introducerii textelor multimodale în traseul educativ este justificată de nevoia de adaptare la progresul societăţii actuale, dar şi la situaţia actuală a şcolii la distanţă. E deja dovedit faptul că mijloacele media au un impact puternic asupra educaţilor, de aceea astfel de texte pot ajunge mult mai uşor şi eficient la destinatar.

SUBIECTUL al III-lea **10 puncte**
Privește caricatura de mai jos.



Caricatura a fost preluată de pe site-ul www.vidu.ro.

Formulează, sub formă de enunțuri, răspunsuri la fiecare din următoarele cerințe, raportându-te la caricatura de mai sus:
1. Precizează ce semnificație au numerele din jurul copilului.
2. Prezintă, într-un text de cel mult 15 rânduri, efectul pe care îl are absența semnelor de punctuație din replica tatălui asupra mesajului caricaturii.

De asemenea, o tendinţă actuală este inter- şi transdisciplinaritatea, astfel încât dezvoltarea competenţei de lectură prin texte multimodale va avea impact la nivelul mai multor discipline.

O încercare de a defini textul multimodal o întâlnim în Ghidul profesorului de limba şi literatura română pentru clasa a V-a: ”Textul multimodal presupune integrarea diverselor forme textuale pentru a genera semnificaţii. Într-un text multimodal se combină două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spaţial, multimodalitatea implicând interferenţa dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică şi mişcare.” [8].

Abordarea şi înţelegerea textelor multimodale este diferită de textele continue sau discontinue. Pentru componenta lor lingvistică, se analizează ca şi în cazul textelor clasice, vocabularul, tonul, organizarea discursului, coerenţa. În schimb, celelalte sisteme semiotice au nevoie de o decodificare diferită. Vizualul presupune analiza culorii, formei, stilului, dimensiunii sau perspectivei. Gestualul are nevoie de observarea mimicii, a limbajului trupului, în timp ce spaţialul necesită observarea aşezării în spaţiu şi apropierea sau distanţa dintre obiecte. Auditivul va trimite la linia melodică, efectele sonore, zgomotele ambientale, liniştea, intonaţia sau volumul.

Domeniul lecturii s-a reconfigurat vizibil, elevii având de-a face cu texte complexe, ce presupun şi schimbarea strategiilor de receptare. Totodată, textul multimodal acţionează pe mai multe paliere, cum s-a subliniat şi mai sus, iar acest lucru dezvoltă capacitatea de gândire şi reflecţie.

În categoria textelor multimodale sunt incluse următoarele:

- texte multimodale tipărite: benzi desenate, povestiri de tablouri, romane grafice, postere, ziare, broşuri, afişe, pliante, caricaturi;
- texte multimodale digitale: videoclipuri, animaţii, povestiri digitale, filme, spotul publicitar, reclama, emailul, pagina web;
- texte multimodale live: spectacole, evenimente.

Din perspectiva disciplinei *Limba şi literatura română*, prima categorie de texte multimodale este cea mai des întâlnită, încă din clasa a V-a elevii familiarizându-se cu banda desenată, afişul, pliantul sau posterul. Sarcina profesorului este să formeze competenţe de identificare a codurilor semiotice transmise de textul multimodal, să ghideze identificarea relaţiei text – imagine – conţinut audio-video, să ajute la transformarea percepţiilor în limbaj verbal sau scris, să formeze capacitatea de a analiza critic mesajele multimedia.

Chiar dacă pare o sarcină lejeră, lectura textului multimodal este una complexă, iar lectorul va face mult mai mult decât un simplu citit, interpretând continuu şi corelând imaginea cu scrisul. Imaginile din textul multimodal nu mai pot fi separate de secvenţa lingvistică, ele devin un tot întreg. Aparent, imaginea ar uşura sarcina lectorului, însă e departe de a fi aşa. Motivaţia receptării unui astfel de text e legată de prezenţa imaginilor, receptorii având impresia că va fi uşor de înţeles. În mod evident, un text multimodal poate produce o plăcere a lecturii, o dinamizare a procesului instructiv şi o reînnoire a interesului pentru lectură, în special la noua generaţie, nativ digitală.

După primul impact, cel al jocului şi al amuzamentului, cititorul se va convinge că, pentru a putea decoda mesajul textului, e nevoie să îşi activeze mai multe resorturi. Introducerea acestor texte în programa şcolară a fost privită ca o provocare, reproşându-li-se sărăcia conţinutului şi calitatea imaginilor. Cel mai des întâlnit text multimodal în practica pedagogică este banda desenată, în care partea de text e încadrată de viniete ce se succed în ordine logică şi temporală. “Într-o bandă desenată interferează două tipuri de semen (lingvistice şi vizuale) şi, prin urmare, există două tipuri de discurs: iconografic (vizual) şi verbal (textual). O bandă desenată are o structură complexă, fiind alcătuită din planşe, benzi şi viniete. În viniete

se găsesc desenul, bulele de dialog şi cartuşele sau recitativele (casetele rectangulare situate în partea de sus, care permit autorului să anunţe schimbarea locului sau a timpului)" [Idem, p. 12]. Dimensiunea vinietelor este diferită şi poate transmite şi ea un mesaj: vinieta mare poate desemna un moment de descoperire sau reflecţie. Desenul şi vinieta mică impun o accelerare a ritmului lecturii, în schimb un desen supradimensionat atrage atenţia asupra obiectelor sau personajelor din acesta. Până şi felul literelor transmite un mesaj, cele îngroşate atrag atenţia asupra intensităţii cuvintelor, iar cele mari sugerează furia.

Foarte contestată la început, banda desenată îşi câştigă uşor-uşor locul în demersul educaţional, existând chiar şi un studio sociologic menţionat de Roxana Munteanu în articolul său *Textul multimodal – perspectivă teoretică asupra benzilor desenate* din revista *Perspective*, conform căruia "în faţa unui nou public şcolar este de preferat să se pornească de la practicile reale şi de la interesul real al elevilor, pentru a evita îndepărtarea de cultura scrisă, iar benzile desenate ar fi una dintre aceste căi de apropiere a elevilor înspre cultură" [4].

S-au creat adevărate biblioteci virtuale de benzi desenate şi există o mulţime de pagini web cu astfel de material. Profesorii le folosesc pentru că pot face uşor conexiuni cu experienţele elevilor. Un alt avantaj al utilizării benzilor desenate şi a textelor multimodale, în general, este faptul că motivează şi implică până şi cei mai dezinteresaţi elevi.

În concluzie: Textele multimodale sunt demne de atenţie prin atractivitatea lor şi prin prevalenţa lor în viaţa elevilor, iar ponderea acestora în demersul educativ va creşte cu siguranţă, pentru că, după cum afirmă Monica Halaszi,"de când ne naştem citim chiar de pe chipurile oamenilor mesajele, citim culorile. Toate acestea înseamnă, de fapt, lectură" [10].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Conley M.W. Înţelegerea textelor şi ariile curriculare. Iaşi: Polirom, 2019.
2. Groza L. Ce (nu) spun testele PISA – Comparaison n'est pas raison. Pe: https://dilemaveche.ro/sectiune/la-singular-si-la-plural/articol/ce-nu-spun-testele-pisa-comparaison-nest-pas-raison
3. Ioniţă F. (coord.) Competenţa mea de lectură. Bucureşti: Art, 2016.
4. Munteanu R. Textul multimodal – perspectivă teoretică asupra benzilor desenate. În: Perspective, p.14
5. Pamfil A. Didactica literaturii. Reorientări. Bucureşti: Art, 2016.
6. Păun E. Pedagogie. Provocări şi dileme privind şcoala şi profesia didactică, Ed. Polirom, 2017.
7. Programa şcolară pentru *Limba şi literatura română*. Bucureşti, 2017.
8. Sămihăian F. (coord.) Limba şi literatura română. Ghidul profesorului. Art Educaţional, 2018.
9. Testele PISA. Pe: https://dilemaveche.ro/sectiune/la-singular-si-la-plural/articol/ce-nu-spun-testele-pisa-comparaison-nest-pas-raison
10. Textele multimodale. Pe: www.lav2013.cnlr.ro/index.php



Argumente pentru alfabetizarea terminologică

Olga **COSOVAN**

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

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.3931105

***Rezumat**: Alfabetizarea terminologică vine în continuarea alfabetizării funcţionale şi este o premisă pentru dezvoltarea competenţelor. Definită drept „capacitate de a opera coerent cu termenii ştiinţifici din varii domenii, de a-i înţelege şi a-i utiliza în procesul comunicării", aceasta este tot mai necesară pentru realizarea numeroaselor acte comunicative în afara spaţiului academic. Alte argumente pentru promovarea alfabetizării terminologice în şcoala generală sunt: alfabetizarea terminologică sporeşte/extinde capacitatea de a învăţa, este suportul pe care se sprijină formarea profesională, dezvoltă capacitatea de a defini şi de a explica termenii.*

***Cuvinte-cheie**: alfabetizare terminologică, alfabetizare funcţională, termen, competenţă.*

***Abstract:** Terminological literacy follows functional literacy, being an important premise for competence development. Defined as "the ability to operate coherently with scientific terms from various domains, to understand and to use them in communication", terminological literacy is increasingly crucial for the fulfilment of various acts of communication outside the*

academic sphere. Other arguments in favor of promoting terminological literacy in school are: it increases and extends learning capacity; it constitutes a support on which professional training is edified; it develops students' skills for term definition and explanation.

Keywords: *terminological literacy, functional literacy, term, competency.*

Moda didactică a alfabetizărilor a pornit încet. După ce, în numeroase ţări, majoritatea populaţiei adulte poate citi şi scrie, în sensul absolut direct al verbelor respective, se constată că nu e suficient. Astăzi, tot mai insuficientă se dovedeşte alfabetizarea elementară, cea de a recunoaşte şi sonoriza textul. Astfel, ideea de alfabetizare obţine specificări prin determinative (ceea ce se testează în cadrul evaluării PISA e alfabetizarea în lectură, în matematică şi în ştiinţe, urmărindu-se dacă elevii pot citi şi înţelege independent, neghidaţi de nimeni, texte din varii domenii, texte continue şi discontinue) [4]. Alfabetizarea este, în sens larg, o platformă pe care se construieşte competenţa şi care constituie un nivel minim de cunoştinţe şi deprinderi necesare pentru dezvoltarea competenţei. Nu putem vorbi despre competenţa de lectură cât timp nu este atins nivelul de alfabetizare elementară, suplimentat de alfabetizarea în lectură. Ea implică o gamă largă de activităţi intelectuale de primă necesitate şi nu se rezumă doar la lectură. Cum alfabetizarea propriu-zisă, sau literaţia, încă nu înseamnă competenţe lectorale, nici alfabetizarea juridică şi social-politică încă nu este competenţă civică, dar este un prim pas spre formarea şi dezvoltarea acelei competenţe.

Alfabetizarea funcţională, un concept care capătă popularitate, presupune o gamă largă de deprinderi, printre care e şi capacitatea de a citi şi a elabora un text, iar procesul de lectură este prezentat drept unul generator de sens, legat de alte procese ale limbii şi vorbirii. În context mai larg, alfabetizarea funcţională include şi capacitatea de a utiliza calculatorul şi elementele de bază ale infrastructurii bancare, cunoaşterea cel puţin a unei limbi străine de circulaţie internaţională etc.[1, 3]. Ea se acumulează din experienţa de viaţă, studiul şcolar al unei serii de discipline obligatorii şi, într-o măsură evidentă, din experienţa de cititor/spectator. Tot din aceste surse se alimentează şi alfabetizarea terminologică, pe care o definim drept *capacitatea de a opera coerent cu termenii ştiinţifici din varii domenii, de a-i înţelege şi a-i utiliza în procesul comunicării.* Nu este vorba despre contexte academice, cursuri şcolare şi universitare, examene, conferinţe şi discuţii savante, nici despre definiţii şi clasificări memorate şi oferite la prima solicitare. Este vorba de terminologia care intră în comunicarea noastră cotidiană şi facilitează sau creează impedimente în codificarea şi decodarea informaţiei.

Argumentele pe care le considerăm valide atunci când vorbim despre necesitatea de alfabetizare terminologică pornesc de la impactul pe care aceasta îl are asupra comunicării. Altfel spus, **în lumea contemporană, alfabetizarea terminologică este o premisă a competenţei de comunicare în afara contextelor academice.** Este greu să ne imaginăm o persoană în al cărei limbaj nu apare niciun termen, dar este bine ca lexicul terminologic al acesteia să nu se limiteze la domeniul profesional, pentru că, în funcţie de sfera de activitate, fiecare asimilează şi utilizează un limbaj special, fie din IT, educaţie sau tehnologia textilelor. Oricât de buni cunoscători ai limbii suntem, vom rămâne (uşor) nedumeriţi, dacă o ţesătoare sau un lemnar ne vor relata despre munca lor, numind instrumente, procese şi chiar produse. Dar nu este vorba doar de termenii din domeniul achiziţiilor profesionale, ci de un spectru foarte larg de termeni, care constituie cultura generală.

Dacă ne referim la formarea profesională, de orice nivel, aceasta trebuie să depăşească faza de alfabetizare terminologică, fiind o parte semnificativă a cunoştinţelor din domeniu şi o premisă pentru comunicare eficientă în breaslă. Dar pentru comunicare în afara breslei anume nivelul de alfabetizare e cel necesar. Descriptorii competenţei de comunicare lingvistică, într-o limbă străină, dar şi în cea maternă sau în limba de instruire, presupun ca la nivelul avansat vorbitorul să poată înţelege, practic fără efort, tot ceea ce citeşte sau aude; să restituie anumite fapte şi argumente din diverse surse scrise sau orale, rezumându-le în mod coerent; să se exprime spontan, foarte fluent şi cu precizie şi să distingă nuanţe fine de sens, legate de subiecte complexe [5, p. 27]. Nu punem la îndoială că acest adevăr este perfect valabil şi pentru limba maternă/limba de instruire. În cazul când declarăm cunoaşterea excelentă a unei limbi, nu mai e loc să ne plângem că sunt mulţi termeni complicaţi, cuvinte necunoscute etc. Nu e nici timp, nici loc pentru explicaţii şi navigare febrilă prin sursele de documentare. Ceea ce trebuie să se producă în procesul studierii materiilor şcolare ţine de o asimilare complexă a termenilor, nu doar ca o parte din tema, capitolul, disciplina respectivă, ci ca un sistem care se încadrează în vocabularul activ al persoanei.

Pentru că şi competenţa de comunicare orală, şi cea de comunicare scrisă sunt antrenate mereu, amintiţi-vă două scene în care aţi fost sau puteţi fi actor: cea de dialog cu un prestator de servicii IT şi cea de comunicare cu un medic, farmacist etc. Şi unul, şi celălalt sunt interesaţi de eficienţa dialogului, dar nu pot renunţa la terminologia domeniului şi fac încercări, uneori disperate, să ne înveţe termenii necesari sau, cel puţin, să explice la ce se referă. În cazul acesta este relevantă nu definiţia termenului şi clasificările în care se încadrează, ci perceperea uzuală a sensului.

Discut la telefon cu un operator al prestatorului de servicii IT. ”În care LAN este introdus cablul de Internet?” Cer explicaţii. Înţeleg că sensul pe care îl cunosc de o viaţă pentru substantivul *lan* nu se potriveşte contextului, dar nici nu e oportun să mă fac a nu înţelege că e vorba de ceva specific. Abia când conexiunea e restabilită, găsesc şi explicaţia necesară: ”Reţea locală, întâlnit şi sub acronimul LAN (din engleză de la Local Area Network [ləʊkl ˈɛəɹɪə ˈnɛtwɜːk]), este un termen în informatică, care reprezintă un ansamblu de mijloace de transmisiune şi de sisteme de calcul folosite pentru transportarea şi prelucrarea informaţiei. Ele sunt frecvent utilizate pentru a interconecta calculatoarele personale şi staţiile de lucru (workstation) din birourile companiilor şi ale celorlalte organizaţii, cu scopul de a partaja resurse (exemple: imprimantele; un ruter cu acces la Internet) şi de a face schimb de informaţii” [6].

Lectura unei instrucţiuni pentru medicamente nu e cu nimic mai simplă: ”Nu utilizaţi medicamentul, dacă sunteţi alergic la ramipril sau la oricare dintre celelalte componente ale acestui medicament (enumerate la pct. 6) sau la orice alţi inhibitori ai enzimei de conversie a angiotensiunii.” Etc., etc.

Sublinierea ne aparţine. *Acronimul* e din alt domeniu decât informatica, *conversia* o pot disputa mai multe domenii ale ştiinţei contemporane, iar *inhibitorul* ţine de chimie şi medicină, având sensuri definite distinct. Dacă am încerca să întrebăm cine, când, cum a trebuit să ne explice aceşti termeni, ar fi prea puţin probabil să obţinem un răspuns clar, cu referinţă la discipline şi programe de formare. Privită ca proces de dezvoltare cognitivă şi de dezvoltare a competenţei de comunicare, alfabetizarea terminologică se cristalizează din studiul tuturor materiilor şcolare şi se completează din achiziţiile din exterior: activităţi cotidiene, mass-media, lecturi, hobby-uri etc. Cunoaşterea termenilor nu mai e o parte din materiile şcolare, e o parte a limbii generale şi a competenţei de comunicare. În viteza secolului în care trăim, nu mai e timp să opreşti interlocutorul, un curs înregistrat sau o emisiune în derulare ca să cauţi o sursă de documentare când nu înţelegi termenii utilizaţi. Pe de o parte, accesul la sursele electronice facilitează procedura de documentare şi s-ar părea că nu e cazul să cunoşti, să memorezi şi să actualizezi termenii dacă îi poţi (re)descoperi oricând ai nevoie; pe de altă parte, documentarea este bine-venită, dar ea reclamă timp şi efort intelectual pe măsură, iar procesul de comunicare nu întotdeauna acordă acest răgaz de informare.

O atitudine nejustificată, afişată în raport cu termenii, promovează ideea că, la încheierea studiilor, a unui curs, se închide, se arhivează şi ”fişierul” cu termenii din domeniu, mai ales dacă acesta nu se intersectează ulterior cu formarea profesională şi activitatea de muncă. ”Da, am învăţat ceva despre aceasta, la biologie sau la chimie, sau la fizică..., dar nu-mi mai amintesc la ce se referă”, alături de totala nerecunoaştere a unui termen, este indicatorul de analfabetism terminologic. Pentru că, oricât am vorbi despre descongestionarea conţinuturilor curriculare, numărul termenilor care apar în contexte academice, în manualele şcolare şi în probele de evaluare nu se micşorează, ci creşte vertiginos, iar dincolo de pereţii şcolii, termenii efectiv dau buzna în limba vie, care furnizează cuvinte şi expresii pentru dicţionarele ce se vor elabora. Comerţul, publicitatea, mass-media în ansamblu, discuţia cu specialistul din domeniu sunt căile de acces. Uneori aceşti termeni intră mai uşor şi mai firesc în uz decât cei consacraţi, cu acte în regulă şi cu loc rezervat în manualele şcolare.

Abordarea acestui subiect vine din necesitatea de a crea, în învăţământul general, un context adecvat construirii unui sistem interdisciplinar de termeni, coerent cu studiile şi deschis pentru completare ulterioară. Ideea alfabetizării terminologice are în vizor elevul ca subiect al educaţiei, care nu doar memorează termenii în limitele unei materii şcolare, ci îi face funcţionali pentru tot restul vieţii, pentru tot ce învaţă, înţelege şi explică.

Suplimentar, alfabetizarea terminologică implică şi abrevierile, simbolurile, limbajele grafice speciale de care fac uz ştiinţele contemporane. În acest caz, devine un exerciţiu ”de baraj” chiar sonorizarea sau scrierea la dictare a formulelor, a exerciţiilor de matematică, a ecuaţiilor din domeniul chimiei etc.

Din argumentul de dezvoltare a competenţei de comunicare derivă un alt argument: **alfabetizarea terminologică sporeşte/extinde capacitatea de a învăţa**. *A învăţa, a şti să înveţi*, privită drept competenţă-cheie în învăţământul preuniversitar, include şi strategiile de acumulare şi sistematizare a termenilor. Cu cât mai profund sunt priviţi şi incluşi termenii, cu atât şansa de succes în asimilarea unor noi cunoştinţe este mai reală.

Alfabetizarea terminologică nu este memorarea şi cunoaşterea, cu recunoaşterea lor ulterioară, a termenilor unui domeniu. Aşa cum doar cunoaşterea literelor nu este egală cu capacitatea de a citi, cunoaşterea disparată a termenilor, fără înţelegerea şi valorificarea unor procese inerente terminologizării şi determinologizării, nu este funcţională.

Procesul riguros, când elevul este ajutat să înţeleagă termenii şi să-i ordoneze, se sprijină pe cunoştinţele elementare de lexicologie, asimilate tot în gimnaziu, şi scoate la iveală că:

- Unii termeni sunt comuni pentru mai multe domenii, având acelaşi sens sau sensuri apropiate, cum ar fi, de exemplu, *ecuaţie, formulă*, *masă* etc., şi cel care îi utilizează este conştient de aceasta, nu se revoltă când

află că un termen pe care îl cunoştea apare şi în alte domenii şi, în cazurile fericite, îşi poate explica ce s-a întâmplat la nivel de lexic [7]:

ECUÁŢIE, *ecuaţii,* s. f. Relaţie matematică între mai multe mărimi cunoscute şi necunoscute, valabilă numai pentru anumite valori ale mărimilor necunoscute. ◊ *Ecuaţie chimică* = reprezentare simbolică a reacţiilor chimice cu ajutorul formulelor şi simbolurilor chimice. ♦ Fig. Problemă dificilă, greu de rezolvat. ♦ (Astron.) *Ecuaţia timpului* = diferenţa dintre timpul solar mijlociu şi timpul solar adevărat, care apare datorită faptului că mişcarea Soarelui pe bolta cerească nu este uniformă.

Observăm că unitatea de vocabular în DEX e definită ca una monosemantică (anume aşa sunt majoritatea termenilor), dar lexicografii se văd obligaţi să specifice că există îmbinări stabile în alte domenii decât matematica şi e posibilă utilizarea figurată a termenului.

- Unele cuvinte sunt asimilate ca termeni într-un domeniu, dar apar şi în alte domenii cu alte sensuri: substantivul *punct* pentru ştiinţele lingvistice, geometrie, geografie, sport etc. are diferite sensuri:
  - ✓ Semn grafic mic şi rotund, asemănător cu o înţepătură de ac, folosit ca semn de punctuaţie;
  - ✓ Semn convenţional în formă de punct, care indică pe o hartă aşezările omeneşti, care marchează zarurile, piesele de domino etc. sau care este pus la dreapta unei note muzicale spre a-i prelungi durata cu încă o jumătate din valoarea ei;
  - ✓ Folosit în matematică, indicând efectuarea unei înmulţiri;
  - ✓ Figură geometrică plană fără nicio dimensiune (reprezentată prin partea comună a două linii care se întâlnesc);
  - ✓ Valoare a unei mărimi, mai ales temperatura la care se produce un anumit fenomen;
  - ✓ Unitate de măsură care indică punctajul obţinut de un sportiv sau de o echipă într-o competiţie; golurile marcate;
  - ✓ Unitate de măsură pentru indicarea situaţiei participanţilor la unele jocuri (zaruri, cărţi, biliard etc.);
  - ✓ Unitate de măsură pentru sporirea sau reducerea cursului valorilor mobiliare negociate prin bursă.

Pentru nivelurile avansate, nu pentru cel şcolar, este relevant substantivul *sincopă*, raportat ca termen în medicină, muzică, lingvistică, dar şi în alte domenii, cu sensul general de întrerupere, pauză sau chiar neregulă (sincopă de memorie, în comunicaţii, în organizare sau management etc.):

SINCÓPĂ, *sincope,* s.f. **1.** Încetare subită (momentană sau definitivă) a funcţiei inimii, cu întreruperea respiraţiei şi pierderea sensibilităţii şi a mişcărilor voluntare. **2.** (Muz.) Efect ritmic, cu caracter dinamic, obţinut prin mutarea accentului unei măsuri de pe timpul tare pe cel slab anterior. **3.** Fenomen fonetic care constă în dispariţia unei vocale sau a unui grup de vocale neaccentuate între două consoane ale unui cuvânt. **4.** (Rar) întrerupere, pauză.

- Asimilarea unui termen nou aduce cu sine şi alte unităţi de vocabular, verbe care numesc procesele specifice sau caracteristicile, clasificările realiilor desemnate prin termeni, instrumentele, echipamentele necesare şi produsele rezultate.

În procesul educaţional, este eficient ca elementele întregului să fie analizate în ansamblu, explorându-se fie tot sistemul de termeni pe care îi are la activ elevul sau termenii pe care i-a învăţat într-un anumit interval de timp. Alternativ, se poate examina câmpul conceptual, care va include seriile de elemente: procese, produse, condiţii etc. Termenii pot fi examinaţi în tehnica numită analiza trăsăturilor semantice, astfel încât să fie evitată confuzia lexemelor apropiate, dar nu identice.

Alfabetizarea terminologică este suportul pe care se sprijină formarea profesională, oricare ar fi ea. Orice pas nou făcut în instruire porneşte de la premisa că elevul sau studentul, sau adultul care mai face un curs are operaţionalizat un sistem de termeni, pe care nu mai trebuie să-i definească şi să-i explice profesorul. Există un nucleu de termeni fără de care nu se poate merge înainte. În unele ţări sunt elaborate liste de termeni pe care elevul trebuie să-i asimileze la un anume nivel. Pentru SUA, de exemplu, lista aceasta se apropie de 8000, cu specificarea etapelor de şcolarizare şi a ariilor curriculare. Termenii din domeniul *limbă şi comunicare* (arta limbii engleze) sunt 798 şi lista lor este clară, vizibilă şi transparentă. Dar autorii studiului atenţionează: învăţarea termenilor specifici este o acţiune de maximă importanţă şi profesorul trebuie să se asigure că elevii vor avea suportul lexical necesar pentru a înţelege conţinuturile care se predau în şcoală [5, pp. 1-6].

În acest caz, alfabetizarea terminologică trebuie să devină o parte a probelor de certificare şi admitere la un anumit program de formare, astfel ca să ne asigurăm că toţi cei implicaţi în procesul educaţional recunosc şi înţeleg la fel termenul. Or, confuzia termenilor din domeniul lingvistic se întâmplă mai frecvent decât neam dori: subiect şi substantiv, atribut şi adjectiv, indicativ şi infinitiv... etc., etc.

În concluzie: Alfabetizarea terminologică, privită ca parte a demersului educaţional, dezvoltă capacitatea de a defini şi de a explica termenii. Dacă procesul de alfabetizare e coerent şi permanent, elevul nu va fi nevoit să memoreze doar pentru evaluare un inventar de termeni, ci va putea reconstitui definiţia sau explicaţiile de rigoare, în baza utilizării conştientizate şi a exersării. Ne referim aici mai curând la un profesionist decât la

un absolvent din învăţământul general, dar deprinderea de a înţelege şi a explica se formează pas cu pas din şcoală. Dincolo de pereţii şcolii, de cursuri formale, fiecare persoană continuă să înveţe: instrucţiuni în activitatea de muncă, reţete culinare oferite în stiluri diferite, din timpuri şi locuri diferite, emisiuni de popularizare, consultaţiile unui specialist, chiar ştirile cotidiene includ numeroşi termeni pe care nu-i oferă cu explicaţia de rigoare. Cine vrea să-i înţeleagă, şi-i defineşte şi realizează, pentru uz propriu, re-setarea permanentă a terminologiei.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosovan O. De la textul literar spre alfabetizarea funcţională. Probleme ale ştiinţelor socioumanistice şi modernizării învăţământului. Materialele Conferinţei ştiinţifice anuale a profesorilor şi cercetătorilor UPSC *I. Creangă*, vol. I, 2013.
2. Marzano R.J., Pickering D.J. Building Academic Vocabulary. Teacher's manual. Alexandria, Virginia, USA, 2005.
3. Вершловский С.Г., Матюшкина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ. Социологические исследования, № 5, 2007, с. 140-144.
4. https://mecc.gov.md/ro/content/rezultatele-inregistrate-de-republica-moldova-programul-international-de-evaluare-elevilor
5. http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf
6. https://ro.wikipedia.org/wiki/Re%C8%9Bea_local%C4%83
7. https://dexonline.ro

20 ANI | Didactica Pro... REVISTA DE TEORIE ŞI PRACTICĂ EDUCAŢIONALĂ

Jubileul revistei *Didactica Pro...*, jubileul n(v)ostru

Celebrăm 20 de ani ai dragii noastre reviste cu sentimente evidente de bucurie și împlinire, de recunoștință, de responsabilitate pentru *omnia communis opera*.

Mulțumim bunului Dumnezeu pentru lucrarea pedagogică desfășurată prin pana colegilor de mai multe generații pe paginile revistei, pentru investițiile partenerilor de dezvoltare în proiectele de care am beneficiat, pentru ideile inovatoare și edificatoare transmise în mod inspirat, dar și pentru fidelitate, optimism și curaj.

Nu a fost niciodată ușor, în condițiile materiale austere și în epoca dezlănțuită a online-ului, să menții o publicație tipărită, dar grație liderilor perseverenți și luptători, alături de echipe dedicate, s-a reușit, s-a reușit nu doar a se menține pe linia de plutire, dar și a se construi un nume sonor pentru breasla educațională.

Mulțumirile se îndreaptă către Liliana NICOLAESCU-ONOFREI, Nadia CRISTEA, Mariana VATAMANU, Rima BEZEDE, Nicu SUSANU, Dan BOGDEA, Daniela TERZI-BARBAROȘIE, Marin BĂLĂNUȚĂ, Maria BALAN, Victor KOROLI, Vitalie SCURTU, care au stat, în diferite perioade, la "coarnele plugului", semănând, arând, crescând, cultivând și recoltând roade alese în Galaxia Guttenberg, care a scrutat cu profesionalism Era Cunoașterii și a Informației.

Autorii noștri de pe toate meridianele pământului, cu profil pedagogic divers, s-au unit sub umbrela Didacticii și au făurit idealuri, proiecte și demersuri educaționale pentru ei, dar și pentru tânăra generație, construind ancore durabile pentru a perfecționa neîntrerupt actul de predare-învățare-evaluare *aici și acum*, la noi și în toată lumea.

Am crescut noi, ne-am educat copiii alături de și împreună cu revista noastră și nu am uitat fiorii care ne cuprindeau când răsfoiam fiecare număr nou (o sută douăzeci!!!), savurând inconfundabilul miros de tipar, designul original, dar, mai ales, tematicile abordate și mesajele exemplare transmise. Nu am obosit să le diseminăm, să le ducem în sălile de clasă, de la grădiniță până la universitate, deoarece au meritat și au fost mai mult decât utile și necesare. Sunt la fel de interesante și acum și, cu siguranță, vor rămâne.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA a ajutat la schimbarea la față a Educației în această zonă europeană și revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* a secundat-o, făcând un tandem profesionist, demn de toată admirația.

La mulți ani frumoși și rodnici în continuare!

Cu devotament,

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, dr. hab., prof. univ.,
Centrul Educațional PRO DIDACTICA



Un concept metodologic de culegere și interpretare de către elevi a textelor folclorice

CZU 373.015:398 | doi.org/10.5281/zenodo.3931142

Dorina **PAICU**
doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău

Rezumat: *Autoarea promovează un concept metodologic de colectare-studiu-interpretare a folclorului poetic local, întemeiat pe cunoaşterea artistic-estetică, pe teoria educaţiei literar-artistice şi care include componentele curriculare definitorii ale educaţiei – epistemologia, teleologia, conţinuturile educative, metodologia propriu-zisă. În baza lor, pledăm pentru metode-procedee/tehnici participativ-creative, care decurg din natura operei poetice populare.*

Cuvinte-cheie: *activitate literar-artistică a elevilor, educaţie literar-artistică, folclor poetic, metodologia ELA, obiective specifice ELA, principii de educaţie folclorică.*

Abstract: *The author promotes a methodological concept based on the collection, study and interpretation of the local poetic folklore. The methodolohy is built upon artistic and aesthetic knowledge, the theory of Literary-Artistic Education and it includes the defining elements of education curriculum: epistemology, teleology and educational contents. On this basis, we argue in favour of the participative-creative methods-processes/techniques, specific to the character of folkloric poetic creations.*

Keywords: *pupil literary-artistic activity, poetic folklore, LAE methodology, LAE objectives, folklore education principles.*

Abrevieri: ALAE – Activitatea literar-artistică a elevilor; ELA – Educaţie literar-artistică; LLR – *Limba şi literatura română* (disciplina); CLLR – *Curriculum la limba şi literatura română*

Argument. Creaţia populară orală, fiind sincretică prin definiţie, a premers pedagogiei şcolare, autoexprimarea prin creaţiile populare orale incluzând implicit şi valorile de temelie ale educaţiei, identificate mai târziu drept *pedagogie populară* sau *etnopedagogie*. Deci între folclor şi pedagogia şcolară n-a existat/nu există doar o legătură de suprafaţă, ci o relaţie de tip *interacţiune*, de natură genetică. Interacţiunile sunt relaţiile esenţiale între lucruri şi fiinţe, ele realizând legături temeinice, capabile nu doar să evidenţieze anumite aspecte identitare ale lucrurilor, dar şi să le creeze [6]. În acest sens, specialiştii s-au pus de acord în ceea ce priveşte natura relaţiei *folclor – pedagogie şcolară*, administrând-o tehnologic ca relaţie imanentă şi perenă a educaţiei [1, 8].

În consens cu preceptele teoretice fundamentale ale raportului *folclor – pedagogie*, culegerea şi interpretarea de către elevi a folclorului este examinată de noi în continuare nu doar ca identificare, explorare şi valorificare a valenţelor educative ale acestuia – ceea ce l-ar separa de pedagogie, care, aşa cum s-a menţionat mai sus, este implicită folclorului, ci înseşi acţiunile indicate reprezentând etnopedagogia funcţională şi componente ale metodologiei etnopedagogice, dimensiunea culegere şi interpretare a folclorului oral din zona Bucovinei, acţiuni care sunt orientate spre educaţia literar-artistică a elevilor.

Culegerea de folclor de către elevi şi aplicarea în procesul instructiv a valorilor acestuia în scopul obţinerii unor finalităţi educative este practicată de secole. Importanţa cognitivă a acestei practici este punctată de Gh. Pavelescu, care menţiona, încă acum cincizeci de ani, că „printre procedeele auxiliare utilizate în însuşirea noţiunilor de teorie literară, legate de literatura populară, cel mai important este fără îndoială culegerea de materiale folclorice de către elevi. Legitimitatea şi necesitatea folosirii acestui procedeu rezultă din însuşi principiul fundamental al teoriei cunoaşterii: legătura indisolubilă a teoriei cu practica” [4, p. 120]. Căci ”realitatea socială este laboratorul în care se păstrează şi se creează continuu literatura populară. Numai culegând din gura cântăreţilor populari şi clasificând materialele, pe baza cunoştinţelor dobândite la lecţii – după genuri şi specii – în portofoliul fiecărui elev, sau cel puţin al şcolii, se poate verifica prin practică gradul de însuşire a cunoştinţelor respective” [4, p. 121].

Deşi dimensiuni ale literaturii populare apar în curriculumul şcolar [2, 7], în cadrul unor opţionale de folclor sau al unor activităţi aferente educaţiei nonformale, aceste prezenţe explorează doar aspecte de conţinut ale folclorului, sarcina conceptualizării şi tehnologizării relaţiei folclor – pedagogie fiind lăsată pe seama profesorului. În fond, această stare de lucruri nu este condamnabilă, dar nici suficientă, ea reprezentând doar o primă etapă a ELA prin folclor, actualitatea

pedagogică revendicând o metodologie specifică de explorare-valorificare a folclorului, fondată pe specificitatea folclorului, pe de o parte, şi pe cea a ELA, pe de alta.

Prin angajarea elevilor în culegerea folclorului am urmărit obiectivul instructiv de însuşire cât mai completă şi mai precisă a noţiunilor de teorie folclorică, acţiune aferentă identificării şi valorificării practice a creaţiilor folclorice locale. Obiectivul educativ a fost marcat de: dezvoltarea la elevi a dragostei faţă de creaţiile populare, în general, şi faţă de cele locale, în special; trezirea interesului pentru creaţiile populare şi aprecierea acestora – deziderate urmărite concomitent şi faţă de membrii comunităţii locale.

Din perspectivă folcloristică, s-a urmărit culegerea celor mai importante creaţii din folclorul local, vechi şi nou, stabilirea frecvenţei unor motive de circulaţie mai generală, precum şi descoperirea celor mai de seamă creatori populari sau depozitari de folclor.

1. Concepte şi principii specifice colectării şi studierii folclorului local. În orice cultură, orală sau scrisă, arhaică sau modernă, literatura populară reprezintă aportul didactic afectiv, efectiv şi activ prin care sunt transmise generaţiilor viitoare valorile de bază. Ele depăşesc contextualitatea imediată prin suportul educativ universal, propus, şi nu impus, prin care se formează decizia de a asculta, posibila schimbare a propriului punct de vedere, raportarea la mesaj, şi nu la emiţător, exprimarea interlocutorului, gândirea divergentă etc.

Orientat, în cea mai mare parte, către instrucţie, sistemul nostru educaţional trebuie să facă eforturi considerabile spre îndeplinirea unui obiectiv fundamental al reformei şcolare: accentuarea activităţii de formare a unei personalităţi complexe, adaptate realităţilor contemporane, cu reevaluarea valorilor tradiţionale, ancorate în modernitate. Dacă în instrucţie există programe supraîncărcate, în educaţie există foarte mult loc pentru ele. Un miniproiect de programă educativ-instructivă, drept coordonată fundamentală în ELA – metodologia ELA, se doreşte a fi şi prezenta lucrare, care îşi propune stabilirea şi implementarea unor căi şi mijloace specifice de asumare a valorilor educative ale folclorului zonal de către înşişi elevii.

Deşi pedagogia orală tradiţională nu s-a putut fixa punctual, trăsăturile ei se păstrează şi pot fi studiate, ele fiind din domeniul culturii spirituale, despre care se ştie că este conservată şi transmisă/comunicată prin varia entităţi ideatice, inclusiv prin cele de natură pedagogică: scopuri, principii, metodologii (metode-procedee/tehnici ş.a.). Acestea se regăsesc în materialul paremiologic şi în speciile eposului folcloric. Astfel, în triada *tradiţie – folclor – educaţie* identificăm câteva reguli-principii: subiect-obiectul învăţării este învăţăcelul sau educatul, care realizează concomitent trei acţiuni: învăţarea, formarea, dezvoltarea; învăţătura şi educaţia iau în considerare experienţele de viaţă ale educatului; învăţătura solicită educatului implicare conştientă, muncă şi efort; învăţătura trebuie să fie practică; pentru a deveni temeinic, ceea ce se învaţă trebuie fixat prin repetare; roadele învăţăturii se obţin treptat.

În concepţia populară, „meşteşugul educaţiei" priveşte educaţia prin instrucţie. Prin intermediul folclorului, educaţia este, în bună parte, tradiţie bine înţeleasă.

2. Obiective şi finalităţi. Educaţia prin eposul folcloric poate iniţia elevii în cultura populară, poate satisface unele cerinţe de ordin cultural, estetic, etic, îi poate face buni „consumatori" de folclor, doar dacă sunt şi cunoscători. Chiar dacă şcoala ar perpetua o tradiţie culturală, simpla mândrie cu „tezaurul folcloric" nu este suficientă. Realizarea fondului aperceptiv (prin studiere, receptare, valorificare) îl dotează pe elev cu *capacitatea de elaborare a propriilor criterii de apreciere a artei populare* – unul dintre obiectivele de referinţă ale ELA. Obiectivul în cauză însă nu poate fi atins decât în interacţiune cu un altul: valorificarea literaturii populare, a elementelor de etnografie şi folclor (acţiunea) şi obiectivul propriu-zis *dezvoltarea la elevi a capacităţii de reactivare a operelor folclorice* – comentarea, interpretarea (verbală, muzicală, înscenarea), care este un obiectiv creativ prin definiţie, deoarece include nu doar culegerea-difuzarea folclorului, dar şi descătuşarea potenţialului creativ latent al elevului: *selectarea, comentarea, interpretarea* şi *aprecierea* folclorului cules.

Obiectivele indicate au şi valoare epistemică, deoarece marchează valori fundamentale ale cunoaşterii artistice. Fiind de-compozate la nivelul finalităţilor, acestea s-au concretizat, în cercetarea noastră, în trei categorii.

Obiectiv general*:* Formarea pedagogic orientată a receptorului de valori artistice populare prin cunoaşterea acestora ca sistem artistic-estetic imanent – coordonată a *educaţiei literar-artistice.*

A. **Obiective specifice** (de referinţă):

A.1. Reconsiderarea reprezentărilor elevilor despre valorile creaţiilor populare orale, prin aplicarea unor metodologii de cercetare acreditate, precum şi în baza datelor cercetării, inclusiv prin analiza actualelor programe şi manuale.

A.2. Relevarea în folclorul românesc a unor interferenţe culturale locale, naţionale şi universale, prin evidenţierea unor analogii tipologice.

A.3. Identificarea la elevi a caracteristicilor specifice receptorului-exploratorului de folclor poetic: motivaţii, interese, atitudini, deprinderi etc., prin lucrări, discuţii, activităţi şcolare şi extraşcolare.

A.4. Relevarea potenţialului creativ al raportului profesor – elev în explorarea, studiul şi interpretarea operelor poetice populare, prin aplicarea unor metode adecvate: *eseul şcolar, jocul de rol, studiul de caz, ancheta pe teren, proiectul individual şi de grup* etc.

A.5. Dezvoltarea la elevi a capacităţii de argumentare şi gândire critică, a interesului pentru elaborarea unor proiecte de valorificare a materialului folcloric, prin

stabilirea unor obiective, conţinuturi şi metodologii de activitate folcloristică individuală.

A.6. Dezvoltarea competenţei de comunicare cultural-artistică şi literară-lectorală a elevilor, prin studierea operelor folclorului poetic.

A.7. Dezvoltarea comprehensiunii şi a interpretării operelor folclorice din cercul lecturii suplimentare, prin identificarea unor noi forme de extindere a contactului cu textul folcloric.

A.8. Stimularea spiritului de competiţie şi a celui de echipă, a parteneriatului elev-profesor, prin organizarea unor concursuri pe teme folclorice.

A.9. Dezvoltarea capacităţii de evaluare a valorilor folclorului poetic, în cadrul activităţilor şcolare/extraşcolare, în special prin diversificarea formelor de percepere directă şi diferenţiată a acestuia: vizite la muzee, excursii, întâlniri cu folclorişti şi rapsozi, studiul aprofundat al particularităţilor comunităţii, participare la manifestări artistice locale şi zonale, atragerea în activităţile folclorice a persoanelor adulte şi tinere etc.

B. **Activităţi educativ-didactice specifice***:*

B.1. Îmbunătăţirea climatului educativ prin reorientarea spre aprecierea creaţiei folclorice autentice atât în şcoală, cât şi în familie şi în societate.

B.2. Corelarea activităţilor de scriere cu cele de comunicare orală, de lectură şi de studiu al limbii, pentru determinarea creşterii competenţei lingvistice a elevilor.

B.3. Adecvarea selectării textelor recomandate de curriculum şi manuale pentru studiu la particularităţile de vârstă, experienţele de viaţă şi cele literare şi estetice ale elevilor.

B.4. Aplicarea contrastivă a metodelor tradiţionale şi moderne în scopul elucidării avantajelor şi dezavantajelor acestora în sesizarea spiritului folcloric.

B.5. Abordarea folclorului literar prin metode activ-participative, specifice cunoaşterii artistice, pentru a eficientiza dezvoltarea competenţei de comunicare verbală, cognitivă, literară, enciclopedică, ideologică, socioafectivă şi compararea acestora cu cele atinse prin metode informativ-reproductive.

B.6. Diversificarea metodologiilor exploratoare – chestionare, înregistrări, interviuri, dezbateri, corespondenţe, pentru a sesiza analogiile tipologice (influenţe tematice, motivice şi estetice între creaţii epice populare locale, naţionale şi universale).

3. ***Metodologie***

3.1. Criterii şi indicatori de realizare a obiectivelor:

- Reproducerea, recitarea, interpretarea fragmentelor de texte folclorice;
- Capacitatea de a identifica în textele lirice, în textele epice, în folclorul ritual, în învăţături a modelelor morale;
- Realizarea de legături cu principii, norme, reguli folclorice/de receptare-învăţare a folclorului;
- Cunoaşterea, utilizarea la clasă şi în afara ei şi aprecierea valorii autentice a unor importante culegeri de folclor;
- Selectarea, înregistrarea şi dezbaterea conţinutului unor emisiuni dedicate valorilor folclorice autentice;
- Realizarea unor culegeri, albume, portofolii pe teme de folclor local;
- Participarea, ca spectatori sau interpreţi, la expoziţii, serbări, spectacole şi festivaluri folclorice;
- Dorinţa exprimată de a fi antrenaţi în programe naţionale şi internaţionale de cunoaştere şi de popularizare a folclorului românesc;
- Propuneri de realizare a unor lucrări utilizând mijloace TIC cu tematică folclorică;
- Puterea de a se mobiliza în vederea rezolvării unor situaţii-problemă cu care s-au confruntat în realizarea unor proiecte destinate păstrării tradiţiilor;
- Atragerea propriei familii, a vecinilor, prietenilor în activităţi de cunoaştere şi apreciere a folclorului autentic;
- Încercarea de a descoperi în texte epice populare trăsături specifice ale folclorului naţional prin comparare cu creaţiile altor popoare;
- Identificarea şi propagarea valorilor umanistice promovate de creaţiile folclorice;
- Iniţiativa sesizării şi evitării ,,împrumuturilor" culturale asimilate în detrimentul unor simboluri şi obiceiuri autentic româneşti;
- Posibilitatea depistării şi valorificării reflexelor folclorice ale literaturii cărturăreşti;
- Identificarea tendinţei de „deschidere" a studierii folclorului către interdisciplinaritate şi interculturalitate;
- Modificări în balanţa comunicărilor directe în clasă şi în afara ei;
- Sporirea implicării în perfecţionarea propriei exprimări;
- Evoluţia rezultatelor şcolare; promovarea unor noi produse ale învăţării.

3.2. Sistemul activităţilor literar-artistice ale elevilor în valorificarea textului folcloric (liric). „Activităţile proiectate pe domeniul lecturii/comunicării, statuează Gh. Pavelescu, sunt mai potrivite aplicaţiilor practice, întrucât reflectă structura activităţii umane, preluată şi de actele educaţionale: acestea sunt centrate pe vorbire/ascultare, lectură/ascultare sau scriere" [4, p. 140], iar Vl. Pâslaru dezvoltă un concept de ALAE pornind de la noul concept educaţional, pe care structurează tipuri şi forme specifice ale acestei activităţi: ,,deplasarea accentului acţiunii de influenţă educativă de pe conţinuturile învăţării pe persoana celui educat în conceptul educaţional modern impune complementarea metodologiilor cu activitatea acestuia, aşa încât declararea sa drept cel de-al doilea subiect al educaţiei să fie

susţinută şi de demersuri educaţionale concrete. Pentru ELA, această acţiune nu este însă dictată de conceptul educaţional modern, ci de specificul cunoaşterii artistic-estetice, care nu se produce altfel decât angajând receptorul (= educatul) în procesul de re-creare a operei literare prin lectură" [5, p. 138].

Potrivit principiilor educaţiei literar-artistice, activitatea literară-lectorală a elevului se compune din patru piloni ai demersului educaţional, începând cu faza proiectivă de perspectivă şi cea imediată (A, B, C), şi terminând cu implicaţiile şi soluţiile didactice pentru orice situaţie didactică (D). Componenta A cuprinde stadiile lecturii – *prelectura, lectura* şi *postlectura*; componenta B se referă la tipurile activităţii de lectură: *lectura propriu-zisă, evaluarea şi cercetarea elementară, creaţia;* componenta C include formele de activitate lectorală: *percepţia, imaginaţia, gândirea artistică*; componenta D, structurată pe activităţile şi oportunităţile de învăţare, constituie demersul educativ-didactic al ELA [5, pp. 138-139].

Un demers educaţional care s-a pliat pe dimensiunile ce vizează ELA a fost cel de *valorificare a literaturii populare* prin difuzarea şi aprecierea folclorului, dar şi prin stimularea forţelor creative ale elevilor, pentru sporirea flexibilităţii compoziţionale şi ideatice, a originalităţii în selectarea şi interpretarea valorilor [3]. Conţinuturile au vizat atât procedee şi particularităţi ale comunicării literar-artistice, cât şi probleme privind receptarea textului literar, tipuri de receptare (intuitivă, analitică, de adnotare, de formare a judecăţilor de valoare); niveluri ale receptării [Ibidem]. Textele-suport au fost selectate din materialul cules pe teren de grupul-ţintă, constituit iniţial (50 de elevi), împreună cu profesorul coordonator şi doi rapsozi populari, pe criteriile – valoric, al reprezentativităţii tematice, al atractivităţii, al creativităţii, fiind însoţite de texte auxiliare de sprijin de teorie literară, estetică, stilistică, filosofie ş.a. [Ibidem].

Conform teoriei ELA [6], ALAE este parte a metodologiei ELA. Aplicată la lectura textului folcloric, aceasta pune accentul pe demersul didactic de tip formativ şi performativ, care solicită elevilor implicare şi interacţiune în rezolvarea sarcinilor de învăţare.

Gândirea critică este implicită ELA, deoarece lectura este un act de reconstruire a imaginilor poetice create de autor. În partea analitico-sintetică (=intelectuală) a activităţii de lectură însă, am fortificat-o prin aplicarea unor strategii şi metode moderne participative.

Structurile lingvistice ale creaţiilor folclorice au fost abordate din perspectivă comunicativ-funcţională – *a modului în care acestea creează imaginea poetică*, şi a uzului lor în diferite contexte, precum şi relaţionat cu activităţile de comunicare orală şi scrisă.

În concluzie: Conceptul metodologic de *colectare şi studiere a folclorului poetic local* de către elevi include activităţile definitorii ale actului educativ general: epistemologia (baza conceptuală, principiile), teleologia, conţinuturile şi metodologia propriu-zisă. Toate componentele indicate sunt specifice cunoaşterii artistic-estetice, respectiv educaţiei literar-artistice prin valori ale creaţiei populare poetice: explorarea valorilor folclorice ca imagini poetice, care îşi dezvăluie potenţialul cultural prin participare afectiv-intelectuală şi atitudinală la re-crearea imaginii. De aici şi metodologia specifică de culegere şi studiere a folclorului de către elevi, reprezentată preponderent şi implicit prin metode-procedee/tehnici participativ-creative.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bănăţeanu T. Arta populară bucovineană. Suceava, 1975.
2. Constantinescu O. Repere conceptuale şi metodologice în Curriculumul Naţional. Curs. 2012. 10 p. Pe: www.math.uaic.ro.
3. Paicu D. Din înţelepciunea strămoşilor – miniculegere de texte literare şi muzicale folclorice de la Poiana Stampei. Muşatinii, 2018.
4. Pavelescu Gh. Studii şi cercetări de folclor. Bucureşti: Minerva, 1971.
5. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Bucureşti: Sigma, 2013.
6. Pâslaru Vl. Valoarea educativă a interacţiunilor literare. Chişinău: Lumina, 1985.
7. Programa şcolară pentru disciplina *Limba şi literatura română*. Clasele V-VIII. Bucureşti, 2017. 32 p.
8. Silistraru N. Etnopedagogie. Chişinău: USM, 2003.

20 ANI | Didactica Pro... REVISTA DE TEORIE ŞI PRACTICĂ EDUCAŢIONALĂ

O revistă este o valoare. O revistă în domeniul educaţional este un ansamblu de valori.

Revista *Didactica Pro*..., prin conţinutul său, promovează valori profesionale pentru acei care formează cel mai de preţ produs al societăţii, Oamenii.

Revista *Didactica Pro...* este prototipul unui nou mileniu, al unui nou secol, secolul al XXI-lea, secol al schimbărilor, secol al provocărilor, secol care impune căutări, explorări... Este revista pe ale cărei pagini poţi găsi răspunsuri la multiple întrebări, căci sunt pagini ticluite de autori profesionişti, pagini redactate de un colectiv competent, colectivul echipei redacţionale.

În acest an aniversar, exprim sincere urări de bine, abnegaţie şi creativitate creatorilor, autorilor şi echipei redacţionale a revistei *Didactica Pro...* .

Nina BERNAZ, dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova



Adela **SCUTARU-GUȚU**
dr., director, DVV International Moldova

Educația online a adulților

CZU 374.7:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931144

Rezumat: *Actualmente, educaţia adulţilor în contextul învăţării pe tot parcursul vieţii a devenit oarecum o prezenţă în discursul public; deşi în Republica Moldova sensul acestei noţiuni este adesea redus la formarea profesională continuă. Articolul pledează pentru o înţelegere mai profundă şi mai amplă a fenomenului şi recunoaşterea faptului că educaţia nonformală a adulţilor este un cadru prietenos pentru dezvoltare personală şi comunitară. Nevoia de trecere bruscă de la învăţarea pe viu la interacţiunea online a generat o serie de provocări, dar şi posibilităţi pentru regândirea modurilor în care acţionăm. O idee cardinală din articol ar fi că, întrucât online-ul impune ecrane de distanţare între oameni, este momentul potrivit pentru a revedea predarea şi învăţarea spre mai multă facilitare şi moderare a proceselor, spre mai multă îndrumare şi motivare, spre recunoaşterea şi abordarea aspectelor esenţiale şi crearea sentimentului de bunăstare şi încredere.*

Cuvinte-cheie: *educaţie nonformală a adulţilor, învăţare pe tot parcursul vieţii, competenţe de relaţionare, învăţare mixtă.*

Abstract: *Adult education in the context of lifelong learning is currently being mentioned quite a lot in the public discourse, although in the Republic of Moldova, its meaning is often narrowed to continuing professional training. The article argues for a deeper and wider understanding of the phenomenon and for acknowledging that non-formal adult education is a friendly framework for personal and community development. The sudden need to switch from face-to-face teaching and learning to online interaction generated a number of challenges, but also an opportunity for an unconventional rethinking the ways we act. One idea is red-lined in the article: as online imposes screens and distances between and among people, it is the right moment to revise teaching and learning towards more facilitation and moderation; more guidance and motivation; towards squeezing meaningfulness and creating the feeling of well-being and confidence.*

Keywords: *non-formal adult education, lifelong learning, soft skills, blended learning.*

”Cel mai important principiu pentru proiectarea unui eLearning vivace este de a percepe proiectarea nu ca pe o elaborare informaţională, ci ca pe o elaborare de experienţă.”

(Cathy Moore, autor de programe)

Desprimăvărarea lui 2020 a fost să fie una nepoetică şi controversată. După o iarnă-NEiarnă, fără zăpadă şi ger, după un gri infinit în loc de trecere în verde şi reavăn, ne-am trezit cu încarcerare în incertitudine, spaimă şi derută. Starea de spirit înclina spre imprecaţie din aria ”Carantina, bat-o vina!”, însumând trăiri care depăşesc, probabil, cele mai meticuloase taxonomii ale celor mai versaţi psihologi. Unda de dezechilibru interior evolua spre incontrolabil, astfel încât proverbul chinezesc (ce ironie!) precum că o criză aduce oportunităţi şi schimbare o dădea înspre conotaţii mai curând sarcastice decât motivaţionale. Contextul e arhicunoscut şi nu mai merită să insistăm. Modul de a reacţiona la avalanşa de schimbări este ceea ce a fost pus la încercare şi a generat experienţe. De rând cu educaţia formală – şcoli de toate gradele convertite, mai mult sau puţin, forţat la educaţie prin intermediul TIC, şi educaţia adulţilor, după o perioadă de ezitare, a probat noile abordări.

Educaţia adulţilor, ca fenomen în sine, este încă într-un con de clar-obscur în Republica Moldova, ca şi în alte ţări în tranziţie. Conceptul, care se percepe ca fiind de la sine înţeles, prin joncţiune mecanică a termenilor care îl compun, este cel mai adesea redus la *perfecţionare profesională,* care se vrea a fi *continuă*, dar numai până la pensionare, de parcă doar o mai bună performanţă la locul de muncă ne defineşte integral ca persoane. Interpretarea limitată a noţiunii are rădăcini solide în gândirea ex-sovietică, în care numai prin muncă omul era slăvit. Realităţile însă ne conving că actualmente o cotă dintre semeni nu este cuprinsă neapărat de o activitate formală de muncă – fie îşi îngrijesc copiii sau nepoţii, fie lucrează de la domiciliu într-o formă oarecare de liber-profesionişti, fie emigrează temporar pentru a-şi câştiga existenţa... În plus, până şi cei mai devotaţi angajaţi nu asociază adevărata calitate a vieţii doar cu intensitatea efortului, remunerarea şi recunoaşterea la muncă. Chiar dacă se angajează în ture de peste cele opt ore reglementate, oamenii, de cele mai multe ori, îşi măsoară calitatea vieţii prin nivelul de vigoare şi sănătate proprie şi a cercului de apropiaţi, prin confortul emoţional şi bunăstarea pe care o pot oferi familiei, prin posibilităţi de călătorie şi explorare şi multe alte dimensiuni, care, negreşit, îşi au originea în activitatea generatoare de venituri, dar nu se pot reduce la aceasta.

Bineînţeles, nu doar moştenirea mentală sovietică induce absolutizarea formării profesionale continue în interpretarea educaţiei adulţilor. Percepţia că ceea ce este *formal* şi strict reglementat înseamnă temeinicie şi seriozitate, iar tot ceea ce este mai *liberal* – nu în sens de doctrină politică, ci ca expresie a libertăţilor individuale şi comunitare – este tratat ca fiind dacă nu frivol, atunci aplicabil în contexte foarte limitate. Prin urmare, şi *educaţia nonformală a adulţilor* (ENFA), care a făcut în Occident diferenţa în crearea unei culturi a învăţării pe tot parcursul vieţii, prin atragerea şi cultivarea oamenilor în aşa-numitele *universităţi populare* din democraţiile cu tradiţie, este, de fapt, această ENFA, un fel de rudă năpăstuită la masa educaţiei în Republica Moldova. Oricât de neplăcută, situaţia totuşi este explicabilă: educaţia e un domeniu de importanţă strategică, reglementată de persoane cu istoric de predare-cercetare şi cu abordări structurate. Tot ceea ce este mai puţin academic – stânjeneşte. Mai mult, întrucât educaţia adesea este asociată mult prea lejer cu pedagogia, chiar şi specialiştii din educaţia adulţilor, mai ales cei care cumulează acest rol cu postura de profesor în vreo instituţie formală, involuntar alunecă în exprimare înspre copii, chiar şi atunci când vorbesc *cu* şi *despre adulţi*. Clişeele de gândire precum că educaţia este destinată, în primul rând, copiilor, deşi păguboase, încă mai deţin supremaţie în mentalul colectiv.

Pe de altă parte, trenarea economică aproape perpetuă şi zbaterea pentru un trai decent, nu doar jinduite de oamenii de la noi, ci şi scrutate atent şi proiectate de către experţi internaţionali, induc ideea – pe parcursul mai multor decenii recente – că abilităţile, cele care ne fac să performăm în piaţa muncii, sunt cardinale. Iar abilităţile ţin nu atât de cogniţia ştiinţifică, cât de agilitatea productivă, care iarăşi subminează cumva rostul studiului în favoarea aplicării practice. Aceste preconizări din domeniul politicilor sunt reconfirmate de realităţi întristătoare – tinerii fac facultate la întâmplare sau pe baza unor influenţe ale *socium*-ului, dar fără vreo proiecţie de carieră la început (adesea şi la sfârşit de facultate); iar adulţii, bine şcoliţi şi cu ani de experienţă acumulată, renunţă la carieră în ţară pentru o muncă necalificată, dar remunerată în exteriorul graniţelor. Această axare pe abilităţi, iar într-o variantă mai elevată – pe competenţe, este şi ea o provocare pentru educaţia de sorginte greco-latină, specifică spaţiului nostru cultural. Aşadar, însăşi moştenirea noastră genetică imprimă un filtru între ceea ce este mai mult sau mai puţin clasic, mai mult sau mai puţin propriu. Iar *educaţia adulţilor,* care nu se axează neapărat pe obţinerea unor diplome şi calificări, ci pe o mai bună înţelegere a lumii şi pe învăţarea unor aspecte relevante pentru calitatea vieţii – mod sănătos de trai, abilităţi sau competenţe de relaţionare (ceea ce într-un limbaj mai cosmopolit ar fi *soft skills*), participare comunitară şi activism cetăţenesc, cursuri TIC sau limbi străine pentru eventuale experienţe de timp liber, călătorii şi comunicare, şi nu neapărat pentru angajare, precum şi multe altele, aparent lipsite de obiective impunătoare – nu se încadrează între domeniile de interes strategic. Atunci şi educaţia online a adulţilor îşi face timid loc între fenomenele cotidiene.

Ca să fim în totalitate sinceri, o cultură a învăţării pe tot parcursul vieţii rămâne a fi un deziderat în spaţiul nostru. Adulţii europeni au un mod de funcţionare în care diversificarea activităţilor şi învăţarea nonformală îşi au un loc semnificativ. În 2019, în Germania, spre exemplu, numărul adulţilor implicaţi în diverse activităţi de învăţare – inclusiv formare generală, profesională, civică etc. – a constituit circa 10 milioane, la o populaţie totală de peste 82 milioane, dintre care circa 64 milioane cu vârsta de peste 25 de ani, inclusiv vârstnicii de peste 65 ani. Asta ar însemna că la fiecare 6-7 persoane adulte, una a participat în învăţare. La noi, şi până la izolare, oamenii îşi găsesc diverse preocupări în afară de participare în instruiri, chiar dacă prestatorii fac eforturi să studieze minuţios nevoile de învăţare, să dezvolte oferte relevante şi să menţină o atmosferă de cooperare şi de bunăvoinţă în cursurile pentru adulţi. Îngrădirea accesului faţă-în-faţă a pus oprelişti

suplimentare în calea cultivării adulţilor. Cunoaşterea rudimentară a TIC a închis uşile de abia întredeschise ale învăţării.

De partea cealaltă, formatorii, categoric au fost copleşiţi de multiplele pălării-roluri, care trebuiau ţinute concomitent în echilibru. Majoritatea suntem părinţi cu copii impulsionaţi să participe la ore predate la distanţă, dar care, ca şi maturii, s-au pomenit aruncaţi în apele deloc limpezi ale online-ului. Fiecare zi venea cu un vulcan de provocări: accesul la computer, funcţionarea Internetului, accesul la un program sau la o platformă buclucaşă, neidentificarea la timp a parolei sau nefuncţionarea acesteia, lipsa de acces sau imposibilitatea de imprimare a nesfârşitelor prezentări de lecţii, irosirea de hârtie, insuficienta vopsea la imprimantă şi blocajele de ordin tehnic, cognitive şi emoţionale. Dacă părinţii unor copii au fost profesorii multor altora, presiunea creştea exponenţial – implicarea copiilor şi a părinţilor în dialog, colectarea de statistici privind starea de sănătate, comunicarea cu managerii şcolii, urmarea de directive, munca de autodidact în predarea online, pregătirea de teme şi sarcini, conectarea, colectarea de lucrări, verificarea şi iar conectarea pentru alte sarcini... De fapt, indiferent de domeniu, suprasolicitare şi supravieţuire.

Acum câţiva ani, comunitatea occidentală vocifera precum că spaţiul virtual ar reduce din inechitate în materie de drepturi ale omului, inclusiv dreptul universal la educaţie, datorită scurtării distanţelor fizice – ”la un click distanţă” pare atât de ademenitor. Însă, deşi infrastructura rutieră şi a centrelor de educaţie a adulţilor este precară în ţara noastră, iar Internetul se consideră disponibil oarecum pentru toţi, experienţele din timpul pandemiei au spulberat acest mit: de fapt, încă puţină lume cunoaşte instalaţiile TIC (computer, tabletă, telefon) în afara unor funcţii de bază şi, prin urmare, nu le poate folosi pentru învăţare, iar uneori – nici pentru predare. Iar mult-lăudata conexiune la Internet din Moldova s-a dovedit a fi mult prea nesigură în condiţiile în care toată lumea a solicitat reţeaua globală şi infrastructura locală concomitent. În realitate, experienţa lunilor de primăvară 2020 a dovedit cu prisosinţă că saltul brusc de la analog la digital mai rămâne a fi o aşteptare, proiectată în viitor.

Dacă tot ziceam că educaţia este arondată din oficiu copiilor, care aşa cum zicea prof. Mircea Miclea, specializat în psihologie cognitivă, că tinerii de astăzi sunt *nativi digitali*, iar adulţii, respectiv, *imigranţi digitali,* putem discerne cu mai multă facilitate de ce adulţii evadează din calea educaţiei online. Pentru că nu se simt într-un mediu firesc, ci, ca şi migranţii din viaţa reală, au nevoie de mai mult timp pentru adaptare, de acceptarea faptului că realitatea virtuală poate fi prietenoasă şi utilă, iar nu generatoare de frustrări, insuccese şi decepţii. Dintr-o altă perspectivă, cea a teoriei andragogice şi a practicii de formare, se ştie că adulţii învaţă mai lent, însă mai asumat şi mai temeinic. Evident că doar câteva săptămâni nu sunt suficiente pentru replierea din comunicarea pe viu într-o lume a pixelilor. Prin urmare, saltul spectaculos era aproape improbabil într-un interval redus de timp.

În căutarea unor soluţii de desfăşurare a cursurilor planificate, unele organizaţii prestatoare de servicii educaţionale au recurs la imprimarea ”pe viu” a unor secvenţe de predare-învăţare şi partajarea acestora printre cursanţi prin intermediul reţelelor de socializare. Bineînţeles, decât nimic – măcar ceva. Totuşi, în unele instanţe ”live”-urile, oricât de bine gândite şi pregătite, se transformau în teatrul unui singur actor – cel al formatorului. Aşa cum spuneam, e o soluţie de moment, însă nu poate deveni permanenţă, din mai multe considerente. Educaţia adulţilor presupune interacţiune şi utilizarea experienţei formabililor, însă nu toţi sunt dispuşi să scrie comentarii – aproape unica modalitate de comunicare. Şi cel puţin unul din motive nu este o scuză, ci o dovadă de bun simţ, şi anume: e extrem de dificil să vorbeşti liber la subiect şi să observi cu coada ochiului intrarea vreunui comentariu, să reacţionezi la ideea parvenită şi să reiei firul gândului. Iar dacă comentariile ar veni val-vârtej, nu-i aşa că l-ar desfiinţa pe formator? De la această nobilă intenţie de a nu întrerupe şi a nu sustrage şi până la a nu comenta e doar un pas.

În plus, comunicarea în online – atât verbală, cât şi în scris – este foarte sensibilă la nuanţe. Am sesizat situaţii în care comentarii bine-intenţionate au provocat supărare şi disconfort. În opinia noastră, înainte de a proceda la formări în mediul online de rând cu instruire referitor la funcţionarea mijloacelor TIC, este imperios să facem cursuri de exprimare laconică şi de comunicare asertivă. Online-ul nu iartă greşelile, este, pe undeva, un fel de televiziune altfel – la scară mai mică, dar cu oameni care te cunosc şi a căror părere, probabil, contează, cu aflare în faţa camerei, cu emoţii şi sustrageri. Şi de cele mai multe ori, nu există, ca în televiziune, o echipă de suport, nu există un spaţiu izolat de zgomote străine şi distrageri. Din contră, formatorul sau moderatorul asigură şi partea tehnică, şi parte de conţinut, şi interacţiunea echitabilă cu toţi – un adevărat profesionist multifuncţional. Platformele online sunt mai prietenoase din acest punct de vedere, dar şi acolo avem, deocamdată, un comportament haotic provenit din experienţa TIC foarte diferită, de cele mai multe ori – de utilizator oarecum versat, dar fără automatisme care ar aduce mai mult firesc şi lejeritate în acţiuni şi discurs.

Mediul online provoacă o oboseală incomparabil mai mare. O şedinţă de o oră academică poate deveni o adevărată tortură – mai ales dacă se impune conectarea obligatorie şi a componentei *video*. Involuntar, există o încordare generalizată şi o dorinţă de evadare. În acest context, organizarea procesului de interacţiune

nu poate fi o reproducere mecanică a unor proiecte didactice lucrate anterior pentru a fi desfăşurate pe viu. În dorinţa de temeinicie şi exhaustivitate, formatorii adesea uită să regândească subiectul, să stoarcă chintesenţa şi să reorganizeze predarea-învăţarea cu folos, nu spre distrugerea motivaţiei prin suprasolicitare. Deşi mult mai dificil de elaborat strategii pertinente decât într-o sală de training, datorită aflării tuturor în partea opusă a unui ecran despărţitor, educaţia online, paradoxal, impune mai multă personalizare, o mai bună contextualizare la nevoile celor care învăţă şi o implicare mai subtilă în activităţi, inclusiv în cele din afara timpului de aflare în faţa ecranului. NU poţi preda privind în neant şi aşteptând reacţii care nu pot fi citite, după cum nu poate fi citit mesajul din ochii privitorului – poate este atent la subiectul în discuţie sau poate între timp mimează interesul, fiind preocupat de alte tentaţii ale Internetului.

S-ar părea că adulţii, prin natura experienţei acumulate şi a motivaţiei intrinseci, prin axarea pe o problemă reală la care speră să afle răspuns, adică prin ţintirea unui rezultat concret al învăţării, ar trebui să fie mai implicaţi. Totuşi, oboseala şi plictisul nu dispar, ci se acumulează cu anii; prin urmare, structurarea unui mesaj relevant şi concis este la ordinea zilei şi aici. Am mai insista pe o durată redusă a secvenţelor de învăţare – cele 45 minute şcolare să fie împărţite în două sesiuni de 20 minute, cu pauză între ele. Această fragmentare ar putea fi folosită şi pentru dozarea informaţiei şi a activităţilor – ne încadrăm cu un anume aspect cu toate etapele de la evocare la extindere în ceva mai mult de un sfert de oră. O mare provocare, fără îndoială, dar şi mult mai eficient.

S-a mai afirmat cu pregnanţă şi cu diverse ocazii că formatorul, într-o activitate cu adulţii, ar trebui să fie cât mai puţin în postura de expert atotştiutor (deşi cunoaşterea fundamentală a domeniului rămâne o condiţie *sine qua non*), cât mai ales un manager de proces, care ar modela situaţii de învăţare centrate pe formabili, încurajând învăţarea reciprocă şi schimbul de experienţă. Rolul de moderator într-o comunitate de adulţi este însă un exerciţiu complex. Dacă copiii din ziua de azi, nativi digitali, cum i-am definit mai sus, se simt dezinhibaţi în spaţiul virtual şi ştiu unde să găsească răspunsuri la aspecte de cunoaştere, adulţii s-ar putea să vină în formare cu un set de neîncrederi şi complexe. Ca şi copiii, adulţii vor să fie buni în toate şi să li se recunoască meritele. Orice percepţie de insucces personal duce la reacţii de retragere. Şi dacă tinerii identifică rapid soluţii, doar să aibă acces la Internet, pe adulţi reţeaua globală îi poate pune în încurcătură. Maturii nu gustă atât de lesne din iluzia cunoaşterii. Tinerilor, datorită impulsivităţii vârstei, adesea le este suficient sentimentul de libertate şi împlinire, atunci când tastează cu repeziciune şi obţin prompt un răspuns – fie şi sumar – la un aspect oarecare. Într-o colaborare cu copiii, specialistul în educaţie are menirea de a-i ghida de la simpla accesare a informaţiei în zona de reflecţie asumată pentru a ajunge la metacunoaştere: *Ce fac cu cele aflate? Unde şi cum pot aplica descoperirile informative?* Şi dacă la cei tineri există sentimentul de libertate în online şi o mai puţină fermitate în soluţionarea unor probleme reale de viaţă, la adulţi demersul ar putea fi mai meticulos. S-ar putea să fie nevoie de acomodare în online şi abia ulterior dezvoltării dexterităţilor de accesare rapidă a cunoştinţelor să se procedeze la disecarea aspectelor de aplicabilitate şi relevanţă personală. Însă, există şi riscurile de a subestima intuitiv competenţele digitale ale unor adulţi şi să propunem lucruri deja cunoscute şi chiar puse în aplicare. O altă ameninţare ar putea fi neuniformitatea grupului, în care o parte dintre cursanţi sunt la o etapă avansată de digitalizare, în timp ce alţii – începători. Armonizarea nevoilor şi ritmurilor diferite de învăţare rămâne a fi o provocare pentru orice autor şi prestator de servicii de formare.

În concluzie: Digitalizarea învăţării aparent nu a fost doar un episod; temutul virus ameninţă cu recidivări şi ne forţează să ne acomodăm nu doar cu ”distanţarea” fizică, ci şi cu învăţarea la distanţă. Nu ştim când şi în ce măsură vom putea reveni la interacţiunea directă în spaţii fizice de învăţare. Ca şi în toate, *echilibrul* este cuvântul de ordine. Chiar şi la distanţă, cei mai iscusiţi formatori vor încerca, probabil, să creeze modele de învăţare mixtă – *blended learning,* îmbinând proporţional interacţiunea online cu studiul de sine stătător, într-o implicare redusă a tehnologiilor. Categoric, efortul de proiectare, de aplicare şi de ajustare a demersurilor educaţionale desfăşurate în online este incomparabil mai mare decât proiectarea unor întruniri pe viu. Este doar la latitudinea noastră dacă dorim să vedem în învăţarea asistată de TIC o ameninţare sau un stimulent spre creştere şi dezvoltare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Hinzen H. Între global şi local: învăţarea la adulţi şi reţele comunitare de învăţare şi trai în diverse comunităţi. Reflecţii introductive. Universitatea din Pécs, Ungaria, 2020.
2. Raport despre centre de educaţie a adulţilor 2016. În: *Diskurs*. Materiale ale Conferinţei Internaţionale *Zilele educaţiei adulţilor*. Berlin, 2016. Pe: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/2016-3_diskurs.pdf.
3. Schrader J. Continuitate şi schimbare în educaţia adulţilor. În: Schrader J., Brandt P. (ed.) Revista pentru educaţia adulţilor a Institutului German pentru Educaţia Adulţilor, nr. 1, 2018. Pe: https://www.die-bonn.de/weiterbilden/erwachsenenbildung-01.pdf.

Strategii de instruire a adulţilor pentru sectorul agroalimentar*

CZU 374.7 | doi.org/10.5281/zenodo.3931089

Tatiana CARTALEANU, formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Olga COSOVAN, formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Angela TOMIȚĂ, formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumat: *Articolul tratează specificul demersului de formare de formatori pentru instruirea adulţilor pentru sectorul agroalimentar. Autorii examinează principiile de prim rang în instruirea adulţilor, prezentând strategii de gândire critică şi tehnici interactive eficiente pentru acest model de formare.*

Cuvinte-cheie: *instruirea adulţilor, gândire critică, cadrul ERRE.*

Abstract: *The article presents the specifics of the training of trainers for adult training for the agri-food sector. The authors examine first-rate principles in adult education, presenting the most effective critical thinking strategies and interactive techniques for this training model.*

Keywords: *adult training, critical thinking, ERRE framework.*

”O societate educată este una în care învăţarea devine în mod autentic un obicei pe care îl practicăm pe tot parcursul vieţii.”

(Lucian Ciolan)

Instruirea adulţilor este o provocare la începutul mileniului trei, care vine să demoleze principiile unei vieţi tradiţionale, metaforic definite de Lucian Blaga în *Trei feţe:* [11]

”Copilul râde: Înţelepciunea şi iubirea mea e jocul!
Tânărul cântă: Jocul şi înţelepciunea mea-i iubirea!
Bătrânul tace: Iubirea şi jocul meu e-nţelepciunea!”

Învăţarea pe tot parcursul vieţii (lifelong learning), alături de competenţa de a învăţa, a şti să înveţi, nu sunt doar formule frumoase ale celor implicaţi în educaţie, ci chiar imperativul timpului, care ”obligă” să-ţi schimbi domeniul de activitate, tehnologiile de lucru, să fii la curent cu inovaţiile şi să devii în consecinţă creativ şi competitiv.

Trainingurile pe care le-am propus şi le-am desfăşurat cu profesorii din colegiile cu profil agricol au fost concepute expres pentru acele cadre didactice care, paralel cu activitatea din instituţie, vor presta servicii de formare pentru adulţi – agenţi economici din sectorul agroalimentar. Nevoia de instruire a unui asemenea grup-ţintă este cu atât mai stringentă, cu cât agricultura noastră tradiţională îşi schimbă acum tiparele încetăţenite – şi prin abordarea unor culturi noi, şi prin introducerea de soiuri nemaiîntâlnite, şi prin implementarea tehnologiilor de ultimă oră, şi prin exploatarea tehnicii performante. Respectiv, pregătirea psihopedagogică a profesorilor care vor preda în grupe de adulţi trebuie să vizeze neapărat aspecte de andragogie, pentru că a răspunde astăzi cererii de formare a celor care lucrează „la firul ierbii” înseamnă a-i înarma cu instrumentarul adecvat exigenţelor vremii, a-i face competitivi pe piaţa de produse şi servicii agricole şi, *mutatis mutandis*, a face atractive profesiile pe care le propun colegiile agricole.

Paremiologia jonglează elegant cu situaţii de viaţă în care este limpede că se învaţă eficient la vârste fragede (*Ce înveţi la tinereţe, aceea ştii la bătrâneţe. Cu ce dascăl locuieşti, aşa învăţătură primeşti.*), iar adultul se află în dificultate atunci când trebuie să asimileze lucruri noi (*Ce n-a învăţat Ioniţă, nu mai învaţă Ion.*) sau să-şi formeze abilităţi reclamate de circumstanţe, dar transferă frecvent situaţiile în lumea animală (*Calul bătrân nu mai învaţă a juca. Calul bătrân nu se învaţă la buiestru. Calul bătrân nu se mai învaţă la hamuri.*). Ce-i drept, este recunoscută valoarea experienţei şi a profunzimii competenţelor dobândite pe parcursul vieţii (dar tot oarecum transferate în lumea celor care nu cuvântă şi însoţite de calificativul *bătrân*): *Calul bătrân cunoaşte multe drumuri. Boul bătrân are coarnele tari. Câinele bătrân nu latră degeaba. Vulpea bătrână nu cade în cursă. Boii bătrâni trag brazda dreaptă. Lupul bătrân duce doi berbeci odată.,* care, nici ea, nu trebuie ignorată.

Ipoteza că instruirea adulţilor este mai dificilă decât a tinerilor nu e lipsită de temei. Iar în contextul pe care îl prezentăm, sarcina se complică prin aceea că profesorii au o experienţă considerabilă şi deloc neglijabilă

* Articol elaborat în cadrul proiectului Uniunii Europene *Dezvoltarea zonelor rurale în Republica Moldova* (DevRAM), Partea I. *Creşterea competitivităţii sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanţurile valorice interne şi globale, în special a sectorului culturii de soia*, implementat de Cooperarea Austriacă pentru Dezvoltare, în parteneriat cu C.E. PRO DIDACTICA şi Asociaţia Internaţională Donau Soja (Austria)

în lucrul cu adolescenţii – elevi din colegii şi şcoli profesionale. Sarcina noastră am văzut-o în a-i face conştienţi de faptul că responsabilitatea în faţa adulţilor – formabili de orice vârstă – nu este mai mare sau mai mică decât în faţa copiilor, dar că este oarecum diferită la nivel conceptual: al vitezei de învăţare, al profunzimii şi al atitudinii, exprimându-se într-o migăloasă asigurare didactică prealabilă a cursului şi într-un time management riguros.

Este de la sine înţeles că persoanelor al căror profesionalism nu se pune la îndoială trebuie să li se propună conţinuturi şi strategii de lucru inovative, atractive şi motivante, iar procesul de instruire – acel trio: predare-învăţare-evaluare – să se axeze pe operaţionalizarea unor noţiuni şi pe organizarea învăţării *aici şi acum,* mai mult decât pe ordinara transmitere a informaţiilor, oricât de noi ar fi ele şi oricât de moderne – tehnologiile aplicate.

Înainte de a veni în faţa adulţilor cu un program destinat creşterii profesionale, continue sau episodice, formatorul ar vrea să cunoască aşteptările viitorilor cursanţi. Pentru aceasta, cursanţii ar putea fi puşi în câteva situaţii de evaluare/testare/anchetare prealabilă, desfăşurată în momentul când se înscriu la programul anunţat:

- să completeze online un chestionar referitor la aşteptările lor în raport cu trainingul preconizat. Rezultatele anchetării ar putea să le permită formatorilor să discearnă între ce consideră dânşii că este relevant pentru viitorii cursanţi şi ce cred curanţii înşişi că ar trebui să li se propună. De asemenea, dacă se constituie mai multe grupe de cursanţi, acestea ar putea fi formate în baza unor răspunsuri din chestionare (în cazul în care ancheta nu a fost anonimă);
- să depună o scrisoare de intenţie, în care să-şi contureze nevoile de formare. Prelucrarea acestor date va fi mai cronofagă decât a chestionarului online, dar se profilează perspectiva de a primi idei noi, proaspete, din partea viitorilor cursanţi;
- să aleagă tematica sesiunilor care i-ar interesa, dintr-o ofertă cât mai extinsă. Aceste răspunsuri ar putea deveni un criteriu în baza căruia să se distribuie numărul de ore fiecărui subiect sau să se renunţe la subiecte nepopulare.

De ce este atât de important şi relevant ca formatorul să se plieze pe nevoile cursanţilor? Mai întâi, pentru că persoanele care se aşază în bănci la vârste ce depăşesc şcolarizarea obligatorie au anumite aşteptări, de regulă mai certe şi mai exacte decât ale adolescenţilor, dar şi anumite temeri, pe care deseori trebuie ajutaţi să le verbalizeze. Apoi, pentru că instruirea adulţilor se edifică pe necesităţi profund conştientizate: de la nevoia de autodezvoltare şi dorinţa de a cunoaşte lucruri noi pentru a fi în pas cu timpul la tendinţa de a-şi schimba condiţia, de a avansa pe scara profesională sau socială.

Aflându-ne practic în aceeaşi situaţie – de a proiecta un program de formare cu genericul *Strategii de instruire a adulţilor* fără să cunoaştem profilul fiecărui cursant, a trebuit să ne întrebăm:

1. În ce constă specificul acestei instruiri, reieşind din serviciile pe care le vor presta ulterior cursanţii noştri?
2. De ce conţinuturi credem că au nevoie cei care vor lucra cu adulţii?
3. Care dintre subiecte vor fi actualizate şi care vor avea caracter inovativ?
4. Cum ar trebui transmise informaţiile noi?
5. Cum ar trebui exersate strategiile/tehnicile pe care dorim să şi le aproprieze cursanţii?
6. Care dintre strategiile de proiectare a sesiunilor este adecvată acestei formări?
7. Cum va arăta extinderea?

Nu mai puţin important este să anticipăm problemele care pot apărea şi care pot fi un impediment în realizarea instruirii.

Vom examina în continuare câteva dintre aspectele pe care le-am luat în calcul ca principii de prim rang în instruirea adulţilor.

Motivaţia. Deşi sunt intrinsec mai motivaţi decât copiii şi adolescenţii, nici adulţii nu se arată interesaţi să studieze lucruri de a căror utilitate ulterioară nu sunt siguri, iar pentru aceasta orice informaţie nouă trebuie reflectată imediat în contextul unor activităţi viitoare. Etapa de *Extindere* devine inevitabilă şi importanţa ei creşte pe măsură ce cursantul raportează pe loc ceea ce este nou la ceea ce a fost deja asimilat şi se vede făcând aceasta în calitate de cadru didactic, în sala de studii, convingându-se că ceea ce a învăţat aduce avantaje muncii sale.

La etapa *Evocare***,** se vor aplica tehnici prin care participanţii să actualizeze informaţiile şi să-şi pună în valoare competenţele (*Acumulare, Graffiti, Asalt de idei, Asocieri libere, Asocieri forţate, Alb şi negru, Discuţie la manej, Graficul T, 6 De ce?, Pagina de jurnal, Scrierea liberă, Secvenţe contradictorii*). La etapa *Realizare a sensului,* vor intra în joc tehnici care necesită discernerea imediată a celor cunoscute şi construirea de reţele noi: *SINELG* (mai întâi trecem în revistă ceea ce ştim deja, apoi parcurgem un material de suport care trebuie, neapărat, să conţină noutăţi şi momente discutabile); *Lectura intensivă* (cursanţii elaborează o listă de întrebări la care ar vrea să primească răspunsuri, apoi studiază un suport teoretic şi caută răspunsuri la întrebările formulate; se discută copios); *Ghidul pentru învăţare* (cursanţii citesc un text de suport însoţit de o listă de întrebări la care urmează să găsească răspunsuri; întrebările nu trebuie să fie doar literale). Pentru că orice domeniu de formare profesională are suficiente pietre de temelie, incontestabile şi asimilate fie prin studii, fie din practica de durată, orice inovaţii, opinii contradictorii sunt un

prilej pentru discuţie şi documentare suplimentară. *Aşa făceau bunicii şi părinţii, aşa spunea profesorul meu* cu ani în urmă s-ar putea să nu mai fie adecvat tehnologiilor şi soiurilor/speciilor cultivate astăzi.

Când formatorii se simt suficient de pregătiţi ca să abordeze subiecte de interes profesional – agricultură, în cazul nostru, atunci motivaţia cursanţilor capătă altă amploare.

Responsabilitatea. Adulţii devin şi mai responsabili dacă: 1) au ales ei singuri să studieze aceste subiecte, să participe la aceste formări; 2) îşi pot edifica o viziune limpede asupra modului de utilizare imediată a celor învăţate. Responsabilitatea profund conştientizată şi trăită are un impact puternic asupra atmosferei din sala de curs, dacă adulţii acceptă provocarea şi respectă regulile jocului. Când se lucrează individual, cursanţii adulţi se implică plenar, prezintă produse riguros perfectate, au grijă de imaginea proprie, iar când se lucrează în grup, o fac cu înflăcărare şi se entuziasmează uşor, intră în competiţie cu alte grupuri. Manifestarea responsabilităţii se pliază pe etapa de reflecţie: ea este cea care valorifică în profunzime capacitatea de transfer. Acum recurgem la tehnici de organizare a informaţiei (*Diagrama Venn, Graficul conceptual, Generalizarea categorială, Harta conceptuală* etc.), de discuţie şi argumentare *(Argument în patru paşi, Controversa constructivă, Controversa academică, Debate, Colţuri, 6 pălării, FRISCO, Pânza discuţiei* etc.) sau de creativitate (*Metafora grafică, Cinquain* etc.).

Nevoia de feedback. Pentru că fiecare dintre cursanţi este o personalitate formată, cu un anumit statut social şi cu o anumită poziţie profesională, cererea de feedback este sporită, iar receptarea/recepţionarea lui – sensibilă. Soluţia optimă este ca formatorii să dea curs evaluării reciproce şi să stimuleze feedback-ul colegial, înainte de a veni ei înşişi cu aprecieri şi sugestii. Feedback-ul trebuie să fie oferit cu intenţii pozitive, indiferent de natura lui afectivă (chiar şi un feedback direct, verbal, negativ poate avea cele mai bune intenţii). Teama de a nu lovi în amorul propriu, de a nu răni trebuie depăşită atunci când este necesar să luăm o poziţie fermă în faţa unor erori, a unor interpretări inacceptabile sau a plagiatului – altfel spus, atunci când auditoriul aşteaptă un feedback corect şi e de demnitatea formatorului să ştie a-l acorda.

Uneori, feedback-ul verbal direct poate fi suplinit prin oferirea unor grile de autoevaluare sau prin aplicarea unor tehnici ca *Revizuirea circulară, Intra-actul, Turul galeriei, Manuscrisul pierdut, Comerţul cu o problemă***.** Nu este neapărat ca după aceea fiecare cursant să-şi verbalizeze rezultatele; poate că e suficientă doar procedura de evaluare.

Un aspect aparte al feedback-ului îl prezintă debrifarea obligatorie a demersului instructiv. Fiecare sesiune se încheie cu analiza procesului de învăţare şi a tehnicilor în care s-a lucrat. De regulă, formatorii ţin şi o evidenţă a tehnicilor, iar cursanţii dispun de un suport hand-out cu algoritmul aplicării acestora, iar etapa *Extindere* va viza anume procedura, nu conţinutul celor studiate.

Schimbarea paradigmei *predare-învăţare-evaluare.* În aceste grupuri de cursanţi, indubitabil, predării ca atare (în sensul de transmitere de informaţii pe viu, în formă de prelegere orală, prelegere cu suport scris sau multimedia) i se rezervă foarte puţin timp şi spaţiu, iar evaluarea nu are un impact decizional atât de puternic ca în cazul instruirii elevilor. Esenţa trainingurilor rezidă în selectarea şi promovarea unor strategii de formare şi dezvoltare a competenţelor profesionale la adulţi, datorită cărora cursanţii nu vor fi nevoiţi să cloneze sesiunile în care s-a lucrat cu ei, ci vor putea raporta conţinuturile pe care urmează să le predea la nevoile pe care le verbalizează cursanţii lor. Altfel spus, ceea ce învaţă cursanţii sunt strategiile de concepere a formării adulţilor, iar conţinuturile pe care se lucrează ţin fie de psihopedagogie sau andragogie (domeniu în care sunt pregătiţi formatorii), fie de agricultură (domeniu în care formabilii sunt maeştri).

Datorită faptului că se consideră profund responsabili pentru propria învăţare, adulţii sunt mai concentraţi în timpul învăţării şi adresează mai multe întrebări. Recomandăm din toată inima strategia *Interogării multiprocesuale:* avem în vedere abordarea oricărui subiect din perspectiva procesării lui, prin conversaţii catihetice şi euristice, în aşa fel încât cursanţii să fie ghidaţi şi să înveţe lucruri noi fără un efort special. Formatorul va pregăti în prealabil suficiente întrebări de fiecare tip (literale, de traducere, de interpretare, de aplicare, de analiză, de sinteză, de evaluare) sau va dirija formularea lor de către cursanţi, insistând pe tipologia cunoscută.

Strategia de proiectare pe care o considerăm cea mai eficientă în instruirea adulţilor este *Ştiu – Vreau să ştiu – Am învăţat.* Ea se raportează iniţial la un tabel cu trei coloane:

Ştiu	Vreau să ştiu	Am învăţat

Specificul strategiei constă în:

1. **Actualizarea** informaţiei cunoscute, completându-se prima coloană. Tehnici precum *Acumularea* (nu şi *Asaltul de idei,* care presupune rezolvarea de probleme)*, Graffiti, Gândeşte – Discută în perechi – Prezintă, Ghiceşte cuvântul-ţintă, Clustering, Discuţia ghidată, Asocieri forţate, Scrierea liberă, Secvenţe contradictorii* pot facilita procedura. Dacă actualizarea pare dificilă, formatorul vine cu întrebări sau propune o listă de termeni specifici subiectului, care i-ar ajuta pe cursanţi să-şi amintească ce ştiu. De regulă, esenţa rezumată a cunoştinţelor se listează individual şi se acumulează în grup, pe un poster sau pe tablă, pentru ca

tot ce ştie grupul *in corpore* să fie trecut în revistă. Cursantul care nu a cunoscut anumite informaţii e în drept să nu le treacă în lista proprie; cursantului care e unic deţinător al unei informaţii i se oferă ocazia de a o explicita.

2. **Pregătirea** pentru asimilarea cunoştinţelor noi sau formarea unor noi abilităţi, prin completarea coloanei a doua. Cu cât mai multe aspecte ale problemei vor repera cursanţii, cu atât mai profundă va fi învăţarea ulterioară. Aici ne vin în ajutor cele trecute în revistă în prima coloană – informaţii în legătură cu care formatorul poate adresa întrebări euristice, contribuind, astfel, la conştientizarea lacunelor şi la determinarea aşteptărilor.
3. **Învăţarea dirijată** se va organiza în baza unui material teoretic pregătit (selectat sau elaborat) în prealabil de către formatori. Tehnicile de învăţare pot fi atât individuale (*Revizuirea termenilor-cheie, Cubul, Studiul de caz*), cât şi de lucru în perechi (*Lectură în perechi, Rezumate în perechi, Conspectul vizual*) sau în grupuri mici (*Interviul în trei trepte, Mozaicul, Procedeul cercetării* etc.). La fel ca şi în prima etapă, fiecare cursant îşi completează coloana *Am învăţat* şi ţine o evidenţă personală a achiziţiilor, pe care le organizează în jurul unor noţiuni, termeni-cheie, nuclee tematice.
4. **Sinteza** celor învăţate, echivalând cu reflecţia. Formatorul dirijează prezentarea, ajutându-i pe cursanţi să-şi monitorizeze propriul proces de învăţare şi valorificând din plin metacogniţia. Pentru etapa de reflecţie, am utilizat *Graficul T, Turul galeriei, Pagina de jurnal, Debate, R.A.I., 6 Cum?* etc.

În concluzie: Propunându-ne o asemenea strategie de construire a sesiunilor, am respectat principiile gândirii critice, fiecare sesiune a urmat cadrul *Evocare – Realizare a sensului – Reflecţie – Extindere* şi fiecare activitate a beneficiat de o debrifare a procesului de învăţare. Forma principală de concepere şi desfăşurare a demersului a fost *lecţia-model*. În opinia noastră, am reuşit să transmitem mesajul că o asemenea structurare a formării adulţilor, cu sesiuni de 2 ore şi timp rezervat obligatoriu debrifării, este *mai* formativă în esenţă.

Subiectele abordate au fost:

- ✓ *Formarea comunităţii de învăţare;*
- ✓ *Particularităţile instruirii adulţilor;*
- ✓ *Dinamica grupului;*
- ✓ *Tipuri de cursanţi;*
- ✓ *Stiluri de învăţare (scorare, rezultate, comentarii);*
- ✓ *Trama educaţională;*
- ✓ *Cadrul Evocare – Realizare a sensului – Reflecţie – Extindere;*
- ✓ *Taxonomii în uz: Bloom, Dave, Krathwohl;*
- ✓ *Forme de organizare a demersului didactic;*
- ✓ *Proiectarea unei sesiuni;*
- ✓ *Strategiile/metodele/procedeele/tehnicile didactice;*
- ✓ *Specificul comunicării didactice în grupele de adulţi;*
- ✓ *Sarcini pentru activitatea cu adulţii.*

Analizând prezentările temelor de acasă ale cursanţilor, ne-am convins că procesul de formare a formatorilor pentru instruirea adulţilor din sectorul agroalimentar este în plină desfăşurare, iar strategiile de gândire critică şi tehnicile interactive au nimerit, ca seminţe de calitate, într-un sol fertil şi se vor bucura de condiţii prielnice pentru dezvoltare. Adoptând un stil degajat şi prietenos, având posibilitatea de a face diferenţa între prejudecăţile legate de formare – instruire – educaţie – învăţare şi constatările ştiinţifice în domeniu, roadele nu vor întârzia să apară. Suntem optimişti.

20 ANI | Didactica Pro... REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Dacă ar fi fost cu adevărat o ființă, revista *Didactica Pro...* ar fi ajuns azi la facultate. Cu siguranță, la una care formează pedagogi, orice s-ar spune despre diminuarea interesului pentru această profesie. Era să-și ia cu succes bacalaureatul, trecând prin etapele de școlarizare și având la activ competențele formate. Era să cunoască și să aplice creativ zeci de tehnici de muncă intelectuală, purtând, în coloana vertebrală și ADN, deprinderea de a pune la îndoială adevărurile prea bătute în cuie și refuzând să accepte un singur răspuns.

La una dintre conferințele internaționale, în vara anului 2001, revista ne privea strengărește din vitrina altei țări. Avea abia un an, dar pornise deja în lume, să descopere lumea și să-i permită lumii să o descopere. Iar prin ea, sistemul educațional din Republica Moldova își anunța nu doar existența, ci și caracterul competitiv.

Azi revista ne privește cu siguranță din biblioteci publice și colecții personale, referințele la articolele pe care le-a publicat au o frecvență de invidiat. Între coperțile ei și în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA se nasc și se maturizează idei inovative, traininguri, proiecte, pe care le testează comunitatea pedagogică. Alături de revista *Didactica Pro...* se încolonează zeci de publicații care își confirmă ideea: pentru o didactică modernă, pentru succesul cadrelor didactice.

Olga COSOVAN, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chișinău;
formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Biblioteca digitală *Educație Online* – conturarea unei pedagogii a continuării procesului educațional în perioada pandemiei



Daniela **MUNCA-AFTENEV**

dr., director adjunct, Direcția Generală Educație, Tineret și Sport



Angela **CUTASEVICI**

gr. did. sup., viceprimar, Primăria mun. Chișinău

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931133

Rezumat: *Articolul aduce în prim plan rezultatele și impactul proiectului Educație Online, menit să asigure continuitatea procesului de predare-învățare-evaluare la distanță, ca răspuns la izolarea socială impusă de pandemia Covid-19. Creată prin eforturi comune ale actorilor educaționali, biblioteca digitală pune la dispoziția tuturor resurse educaționale deschise valoroase, oferind oportunități extinse de îmbinare a instruirii la distanță cu predarea tradițională.*

Cuvinte-cheie: *Educație Online, bibliotecă digitală, pedagogie de pandemie.*

Abstract: *The article brings to the fore the results and impact of the Online Education project, designed to ensure the continuity of the teaching-learning-distance assessment process, in response to the social isolation imposed by the Covid-19 pandemic. Created through the joint efforts of educational actors, the digital library provides open and valuable educational resources, offering extensive opportunities to combine traditional learning with distance learning.*

Keywords: *Online Education, digital library, pandemic pedagogy.*

La 20 aprilie curent, Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OCDE), care în 2016 a semnat un acord de cooperare cu Uniunea Europeană în materie de sănătate, a publicat un raport cu recomandări și soluții pentru continuarea procesului de predare-învățare-evaluare la distanță, ca răspuns la izolarea socială impusă de pandemia COVID-19 [1]. Crearea unei infrastructuri de comunicare la distanță dintre cadre didactice, părinți și elevi, transpunerea conținuturilor curriculare în format digital accesibil tuturor elevilor, stabilirea unor parteneriate cu operatorii de televiziuni locale pentru difuzarea conținuturilor video la nivel național – toate aceste recomandări au fost materializate prin intermediul proiectului *Educație Online*, la baza căruia stă o bibliotecă digitală deschisă, care include circa 2.500 de lecții video, manuale școlare în format pdf, sfaturi pentru părinți și pedagogi și peste 1500 de activități interactive, în efortul de a susține ceea ce guvernul francez numește ”la continuité pédagogique” [2].

Pandemia ne-a scos din rutină și ne-a forțat la adaptare într-un timp record. Țările lumii au elaborat strategii și abordări diferite, în funcție de specificul local: Arabia Saudită a postat mesaje cu sfaturi pentru toate părțile implicate și îndemnuri la utilizarea tehnologiei pe rețelele de socializare; China a cumpărat, pentru familiile aflate în dificultate, un număr mare de computere și pachete de telecomunicație susținute financiar de autorități; Franța a tipărit pe suport hârtie activități și sarcini de lucru pentru cele 5% din elevi care nu au acces la Internet; Portugalia a inițiat un parteneriat cu serviciile poștale pentru a le livra copiilor, acasă, fișe de lucru; în timp ce Polonia a lansat o licitație de 180 milioane de zloți privind echipamente informatice pentru studenți și profesori. Olanda a anunțat că 2020 este un an fără examene naționale în învățământul preuniversitar, iar multe alte sisteme au optat explicit pentru trecerea la evaluarea exclusiv online, mai ales în mediul universitar.

Începând cu luna martie, când în Republica Moldova au fost înregistrate primele cazuri de îmbolnăvire, iar școlile nu au mai putut funcționa în regim tradițional, evitarea rupturilor în învățare, a discontinuităților didactice și de comunicare a devenit o prioritate a tuturor structurilor educaționale. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării și-a propus, întâi de toate, asigurarea cu echipamente conectate la Internet a profesorilor și elevilor care nu dețin tehnică de calcul, formarea cadrelor didactice privind utilizarea resurselor digitale, monitorizarea procesului educațional la distanță, elaborarea resurselor video pentru lecțiile online și organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice [3]. Biblioteca digitală www.educatieonline.md a venit ca un răspuns la nevoia de implementare a p.1 din Dispoziția Comisiei pentru Situații Excepționale a Republicii Moldova nr. 1 din 18.03.2020, care stipulează obligativitatea organizării în instituțiile de învățământ de toate nivelurile a procesului educațional la distanță prin utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale, în perioada în care acesta este restricționat în incinta instituțiilor. Primăria municipiului Chișinău, prin intermediul Direcției Generale Educație, Tineret și Sport, a realizat și aprobat metodologia de utilizare a conținutului educațional pentru cadrele didactice, elevii și părinții beneficiari ai bibliotecii digitale în cadrul proiectului *Educație Online*.

Pe parcursul a două luni, peste 300 de cadre didactice din municipiu au participat la filmarea a circa 2.000 de lecții video, care au la bază Curriculumul Național, în conformitate cu temele și conținuturile care urmau să fie predate corespunzător planurilor de lungă durată. Departe de a fi o soluție exhaustivă, biblioteca digitală *Educație Online* și-a conturat valoarea prin intenția de a deschide publicului larg numeroase subiecte de discuție legate de efortul comun nu doar de a ”parcurge materia” și de a bifa obiectivele cognitive atinse. Proiectul a reușit să păstreze proaspătă dorința tuturor participanților de învățare în ciuda pandemiei și izolării sociale impuse și să fortifice comunicarea în cadrul comunității educaționale. Astfel, în această perioadă, s-a conturat ceea ce vom numi în continuare o „pedagogie a pandemiei”, din care putem distinge câteva elemente extrem de utile, în contextul în care educația, la general, nu va mai fi aceeași, după experiența comună trăită în ultimele luni.

„Pedagogia de pandemie” a pus un mare accent pe principiul continuității învățării, sau ”la continuité pédagogique”, sintagmă promovată de guvernul francez. În contextul în care nu am mai putut să fim prezenți fizic în sălile de clasă, a fost important să continuăm, să păstrăm relația, interacțiunea în comunitatea educațională. Scopul proiectului *Educație Online* a fost asigurarea la nivel municipal/național a unui mediu educațional online liber, neîngrădit și sigur, prin utilizarea resurselor educaționale deschise, create în conformitate cu Curriculumul Național. Circa 331.000 de elevi din instituțiile de învățământ din întreaga țară, precum și 9.874 de copii cu dificultăți de învățare și dizabilități, au avut acces la programul școlar livrat prin intermediul lecțiilor video disponibile pe site-ul proiectului, pe canalul de YouTube și difuzate în rețeaua de televiziune IPTV. Aproximativ 27.400 de profesori din învățământul general au putut utiliza resursele digitale din biblioteca www.educatieonline.md, reușind să îmbine predarea sincronă cu cea asincronă sau ghidând elevii care nu au putut să se implice în mod sincron la lecțiile predare prin intermediul instrumentelor de conferință web.

O parte din responsabilitatea care aparținea sistemului educațional a fost transferată către familie și societate, iar asigurarea continuității procesului de învățământ a devenit o responsabilitate civică colectivă. Valoarea proiectului a constat și în faptul că acesta a oferit pedagogilor, părinților și elevilor care nu dețineau competențe digitale avansate sau care nu au avut conexiune la Internet corespunzătoare, accesul la un mediu educațional online uniform, la nivel național, adaptat la metodologia de învățare la distanță, în conformitate cu prevederile curriculare elaborate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Peste 300 de profesori din 69 de instituții de învățământ, sub ghidajul mai multor echipe de experți, coordonatori, operatori și voluntari, au înregistrat lecțiile video la disciplinele școlare din Planul-cadru, iar resursele educaționale în format video au fost plasate și transmise în rețeaua de televiziune națională prin intermediul a 13 canale TV, precum și la operatorii

de televiziune IPTV, astfel asigurând accesibilitate maximă pentru toți elevii, indiferent de vârstă, statut social, naționalitate etc.

O importanță aparte o are și ancorarea afectivă: de rând cu predarea conținutului curricular, formule, teorii și concepte, este necesar să-i sprijinim pe dascăli, copii și părinți să treacă peste această provocare de ordin emoțional la care ne supune izolarea socială. O secțiune aparte a bibliotecii a fost destinată „sfatului psihologului". Pe site-ul bibliotecii au fost plasate numeroase materiale digitale cu scop educativ destinate părinților aflați în situația de a gestiona și provocările de ordin emoțional.

Un alt principiu important pe care l-am extras din această „pedagogie a pandemiei" este necesitatea alternării metodelor de predare. Pe lângă lecțiile în format video, biblioteca digitală a inclus și activități interactive, teste, jocuri digitale, fișe de lucru interactive, prezentări Power Point cu informații suplimentare, texte lacunare, postere digitale – toate menite să echipeze cadrele didactice, dar și părinții cu resurse de calitate și variate, utilizabile după bunul plac, oricând era posibil accesul la Internet.

Abilitarea cadrelor didactice a devenit primordială, în contextul în care nu toți dascălii dispuneau de competențe digitale suficiente pentru a asigura un transfer de succes în mediul de predare online. Biblioteca *Educație Online* a pus la dispoziția acestora un organizator de resurse digitale care permite crearea de mape tematice prin compilarea mai multor resurse disponibile, atât din interiorul bibliotecii, cât și din afară. Orice profesor își poate crea un cont gratuit pe www.educatieonline.md pentru a-și gestiona resursele, combinând predarea tradițională în baza manualelor școlare în format pdf și resursele digitale interactive: jocuri, teste, fișe de lucru, postere etc.

Numeroasele restricții vizând spațiul ne-au oferit, în schimb, anumite libertăți legate de autonomia pedagogică, în contextul în care doar manualul școlar nu mai era suficient pentru o predare la distanță interactivă. A fost o perioadă în care am valorificat curriculumul din alte unghiuri și ne-am permis să explorăm la maximum rețeaua globală World Wide Web. Pandemia a însemnat și mai multă flexibilitate și varietate în alegerile de ordin metodic, dar și abordarea conținuturilor școlare din perspectiva unei libertăți mai mari. Autorii de lecții video au avut o atitudine creativă față de predarea la distanță și au îmbogățit lecțiile video cu jocuri de rol, dialoguri, prezentări și experimente, utilizând în studioul de filmare jucării și materiale didactice variate.

Fără o pregătire adecvată și temeinică pentru predarea la distanță nu putem asigura un proces educațional de calitate, or, în luna martie, întregul sistem școlar din țară s-a pomenit în situația în care nu a fost timp pentru a studia instrumentele digitale, nu a fost timp pentru a elabora metode eficiente de predare-învățare-evaluare la distanță. O pauză de nesiguranță, faptul că și elevul, și pedagogul au fost scoși din mediul favorabil învățării ar fi produs, inevitabil, o domolire a interesului pentru învățare și ar fi rezultat în goluri de cunoaștere. În ciuda acestor lucruri, procesul educațional a continuat, stângaci pe-alocuri, cu pauze, cu incertitudini. Posturile de televiziune din țară au difuzat lecții video toată ziua, în fiecare zi, elevii și părinții fiind ghidați, ajutați, susținuți de către cadrele didactice direct de pe ecranele televizoarelor.

Comunitatea educațională din Republica Moldova, asemenea multor altor țări încorsetate de restricțiile globale impuse de Covid-19, a fost prinsă nepregătită în fața acestei provocări. Analizele și cercetările ulterioare pandemiei vor arăta în ce măsură am reușit să punem în practică această pedagogie a continuității, să păstrăm funcționalitatea și să ne atingem finalitățile. Ceea ce este important, și valoros în același timp, ține de faptul că am avut multe de învățat și, prin urmare, multe de câștigat. Lecțiile desprinse din această criză a izolării sociale ne-au îndemnat să găsim abordări noi pentru o continuitate a interacțiunii sociale cu scop educațional, iar beneficiile descoperirilor făcute vor fi vizibile pe termen lung. Proiectul *Educație Online* nu a răspuns tuturor provocărilor cu care s-a confruntat sistemul educațional din Republica Moldova, dar, cu siguranță, a marcat o mică victorie a mobilizării comunitare, o victorie a dorinței de a păstra continuitatea procesului de predare în favoarea copilului. Biblioteca digitală a unit, aidoma unei rețele naționale invizibile, elevi, părinți, pedagogi, manageri școlari, parteneri strategici, voluntari, sponsori, administrația publică locală într-un efort comun de a rămâne conectați unii cu ceilalți, de a asigura continuarea procesului educațional prin intermediul tuturor mijloacelor disponibile. O mică victorie a comunității naționale, o mică izbândă în condițiile izolării sociale, care ar fi cauzat, în mod sigur, o atenuare a interesului pentru cunoaștere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. Pe: https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/educational-response-covid19.htm?fbclid=IwAR178fFDJJLmiUWJI1DGgS2DfixxJ_d7KQnKM93siMtCWHaoI1EHpM9RJAI
2. https://www.education.gouv.fr/continuite-pedagogique-tous-mobilises-merciauxprofs-303276
3. https://mecc.gov.md/ro/content/raspunsul-sectorului-educational-la-pandemia-covid-19-discutat-cadrul-unei-sedinte-online



Pavel **CERBUȘCĂ**
dr., gr. did. şi manag. sup, Liceul Teoretic *Aristotel*

Învățământul la distanță – alternativă de reformare a sistemului educațional din Republica Moldova

CZU [37.01+004](478) | doi.org/10.5281/zenodo.3931093

Rezumat: *Articolul tratează aspecte ale învăţământului la distanţă, „activizat” în condiţiile de criză din anul 2020. De rând cu succesele şi provocările înregistrate, autorul prezintă şi impactul instruirii la distanţă asupra sistemului educaţional, dar mai cu seamă, asupra actorilor implicaţi – cadre didactice, elevi, părinţi etc. Or, învăţământul la distanţă se configurează drept o alternativă viabilă, în condiţiile unui viitor imprevizibil.*

Cuvinte-cheie: *învăţământ la distanţă, online, instrumente digitale, criză.*

Abstract: *The article deals with aspects of distance learning, "activated" in the crisis of 2020. Along with the successes and challenges, the author also presents the impact of distance learning on the education system, but especially on the actors involved – staff teachers, students, parents, etc. Or, distance learning is configured as a viable alternative, in the conditions of an unpredictable future.*

Keywords: *distance learning, online, digital tools, crisis.*

Situaţia de criză din primăvara anului 2020, provocată de pandemia COVID-19, a scos la iveală mai multe probleme existente în societate şi în educaţie, care, cu certitudine, îşi vor aduce contribuţia la o schimbare radicală a mentalităţii oamenilor. În acest context, se resimte necesitatea operării de transformări esenţiale în sistemul educaţional, în măsură să-i facă pe educaţi să devină mai conştienţi, mai flexibili şi mai bine pregătiţi pentru diverse contexte de viaţă. Schimbarea ar trebui să includă implicarea mai largă şi mai cuprinzătoare în educaţia tinerei generaţii nu doar a dascălilor, ci şi a părinţilor şi membrilor comunităţii, în calitate de parteneri educaţionali activi.

Chiar de la începutul perioadei de organizare a învăţământului la distanţă, colectivul profesoral şi elevii de la Liceul Teoretic Republican *Aristotel* au respectat prevederile MECC incluse în *Metodologia privind continuarea la distanţă a procesului educaţional în condiţiile de carantină, pentru instituţiile de învăţământ primar, gimnazial şi liceal*, susţinând, totodată, iniţiativa *Fii responsabil: clasa ta e acasă*. Liceul a adoptat principiile managementului eficient al procesului de învăţare la distanţă, fiind utilizate din plin resursele tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale ale instituţiei şi ale familiilor.

Practic, toţi elevii şi profesorii s-au implicat activ în procesul instruirii la distanţă, demonstrând iniţiativă, creativitate, originalitate (în prima săptămână gradul de implicare a fost de 95%, iar peste două săptămâni – de 100%). Lucrurile treptat s-au ameliorat, elevii şi profesorii au devenit mai încrezuţi în mânuirea tehnologiilor educaţionale, în utilizarea platformelor digitale, iar părinţii şi-au pus umărul la asigurarea copiilor cu tehnică de calcul şi la crearea condiţiilor de învăţare acasă. O parte din cadrele didactice au pregătit materiale pentru lecţiile online, pe care le-au publicat pe diferite platforme digitale, precum *educatieonline.md*.

În perioada sărbătorilor pascale, profesorii şi elevii s-au alăturat iniţiativei MECC în implementarea proiectului educaţional naţional *Descoperim Republica Moldova împreună!*. Programul de învăţare a fost proiectat şi realizat după modelul *Şcolii altfel*, orientat spre dezvoltarea competenţelor transdisciplinare. Elevii au fost invitaţi să cerceteze, să organizeze călătorii virtuale, să descopere personalităţile din Republica Moldova din diverse domenii, să deseneze, să cânte, să danseze, să facă sport şi altele. Această experienţă s-a dovedit valoroasă, contribuind la apropierea procesului educaţional de viaţa cotidiană a elevilor şi de nevoile comunităţii în care trăiesc. Succesele au fost remarcabile, deoarece sarcinile propuse în cadrul proiectului naţional nu au fost obligatorii, ci cu titlu de recomandare. Totodată, sarcinile au purtat un caracter creativ, elevii fiind îndemnaţi să îşi pună în valoare imaginaţia şi pasiunea. Produsele elevilor nu au fost notate, ci apreciate cu calificative, iar cele mai creative lucrări au fost menţionate cu diplome. În realizarea acestor tipuri de sarcini creative au fost antrenaţi, alături de copii şi familie, prietenii, precum şi membrii comunităţii.

Conectarea şi interacţiunea online în cadrul învăţământului la distanţă a avut ca obiectiv principal nu atât transmiterea de conţinuturi, cât managementul învăţării. O metodă utilizată pe larg de către profesori a fost *Clasa inversată*: elevii studiau de sine stătător tema, în baza instrucţiunilor primite, urmărind filmuleţele propuse din timp, şi realizau sarcinile şi activităţile, iar în cadrul întâlnirilor online clarificau momentele neînţelese, detaliau aspectele temei şi îşi consolidau cunoştinţele. De regulă, profesorii le expediau din timp elevilor rezumatul scris al lecţiei, link-urile de pe YouTube, tutorialele audio/video cu demonstraţii ale conţinutului la disciplina predată etc., astfel încât pe parcursul conectărilor online să fie supuse analizei şi discuţiilor întrebările apărute. Profesorii verificau sistematic sarcinile îndeplinite, oferindu-le elevilor un feedback constructiv.

În perioada învăţării la distanţă elevii, cadrele didactice şi părinţii de la LTR *Aristotel* au completat un chestionar, expunându-se cu referire la succesele şi problemele pe care le-au întâmpinat în această perioadă. Toţi actorii educaţionali şi-au dat bine seama că o parte din teoriile şi dogmele însuşite ani la rând şi-au pierdut din semnificaţie şi relevanţă, definiţiile învăţate mecanic sau ecuaţiile contează mai puţin. În schimb, respondenţii au acordat o importanţă majoră relaţiilor care se stabilesc între oameni, comunicării eficiente şi grijii faţă de persoanele apropiate, or, atitudinile şi valorile constituie temelia noii paradigme a educaţiei.

În cadrul sondajului, respondenţii au menţionat modalităţile/mijloacele preferate de desfăşurare a activităţilor de învăţare la distanţă în această perioadă:

- telefon – 49%;
- skype, email – 46%;
- platformele online Classroom şi Zoom – 45%;
- viber, messenger – 27%, altele – 4%.

Cu referire la tipurile de activităţi de învăţare la distanţă în care s-au implicat elevii, au figurat:

- sarcinile individuale – 55%;
- testele – 50%;
- lecţiile online – 40%;
- lecturile ghidate – 24%;
- proiectele educaţionale – 20%;
- discuţiile dirijate –18%;
- mini dezbaterile – 10%;
- e-portofoliile – 10%;
- altele – 40%.

Expunându-se asupra accesibilităţii sarcinilor pentru lucrul independent, elevii au opinat:

- foarte mult – 22,7%;
- mult – 38,8%;
- moderat – 27,9%;
- puţin – 7,1%;
- deloc – 3,5%.

Pe parcursul zilei, pentru realizarea sarcinilor propuse de profesori, elevii alocau de la o oră – 7%, 2 ore – 28%, 3 ore – 19%, 4 şi mai multe ore – 17%. În discuţii, elevii au menţionat că sarcinile au fost clare şi pe înţelesul lor.

Referindu-se la calitatea organizării procesului de învăţare la distanţă, majoritatea elevilor şi-au exprimat satisfacţia şi recunoştinţa pentru munca profesorilor. Aceştia au înaintat şi câteva propuneri concrete de îmbunătăţire: sarcini mai puţine, lecţii online mai interactive, orar de lucru mai stabil, acces la o singură platformă de învăţare online pentru clasă sau şcoală.

Elevii au subliniat că, după primele două săptămâni de învăţare la distanţă, organizarea procesului educaţional a cunoscut progrese:

a) numărul elevilor implicaţi în lecţiile online a crescut simţitor;
b) mai mulţi profesori au început să folosească platformele online;
c) s-a redus numărul temelor pentru acasă, în unele cazuri s-a renunţat la ele;
d) elevii au lucrat în baza unui orar stabil;
e) s-a redus timpul de lucru în faţa calculatoarelor şi accentul s-a mutat pe rezolvarea unor sarcini creative.

În cadrul discuţiilor de grup pe reţelele de socializare, elevii au recunoscut că în această perioadă au depus eforturi mai mari în comparaţie cu perioada precedentă, dar au fost destul de creativi, au comunicat mai mult cu părinţii, şi-au structurat mai realist activităţile.

De asemenea, părinţii, intervenind în procesul educaţional, au formulat o serie de propuneri pentru cadrele didactice şi managerii liceului, printre care: mai puţine teme şi sarcini complicate; accent pe subiecte care stimulează şi dezvoltă creativitatea şi ingeniozitatea copilului, pe aplicaţiile practice; pregătirea temeinică a elevilor pe dimensiunea platformelor digitale; mai multe lecţii online interactive organizate de profesori; dezvoltarea abilităţilor elevilor de a lucra în mod individual.

În cadrul sondajul efectuat, cadrele didactice au propus administraţiei instituţiei: organizarea procesului de formare continuă în domeniul TIC; studierea şi multiplicarea bunelor practici de organizare a învăţării la distanţă; asigurarea şcolii cu tehnică digitală performantă; conexiune la Internet la o viteză mai mare; acordarea de suport pentru copiii din familii social vulnerabile; pedagogizarea părinţilor etc.

Totodată, cadrele didactice susţin că îşi vor aduce contribuţia la modernizarea şi optimizarea procesului educaţional: vor pune un accent mai mare pe dezvoltarea competenţelor elevilor decât pe asimilarea de conţinu-

turi; vor lărgi spectrul de activităţi, preponderent al celor cu caracter interactiv; vor folosi instrumente digitale care şi-au probat eficienţa; vor extinde şi îmbunătăţi comunicarea cu elevii, părinţii şi alţi actori educaţionali etc. O parte din cadrele didactice (15%) consideră că vor utiliza în continuare instrumentele de învăţare la distanţă şi platformele online; 40% din respondenţi au menţionat că nu au avut probleme cu organizarea învăţării la distanţă, deoarece anterior au avut posibilitatea să încerce diferite instrumente digitale şi să le utilizeze ulterior pe cele mai eficiente.

Cadrele didactice au început să se implice în diverse activităţi de învăţare, precum webinare, schimb online de bune practici, au studiat noi modalităţi de organizare interactivă a învăţării la distanţă, au elaborat sarcini şi repere metodologice etc. În acest fel, ele au devenit mai creative, propunându-le elevilor sarcini care se pliau pe interesele şi necesităţile acestora. Totodată, pentru a măsura nivelul de implicare a elevilor în cadrul învăţării online şi a aprecia registrul lor emoţional, unii profesori le-au propus discipolilor să completeze un *Jurnal reflexiv*, în care să noteze atât succesele şi dificultăţile apărute zilnic sau săptămânal, cât şi starea lor emoţională. Această metodă s-a recomandat drept un exerciţiu util, distractiv şi interesant de autoorganizare şi autoapreciere. Majoritatea elevilor au acceptat provocarea, completând în mod regulat jurnalul, fără a fi supravegheaţi de profesori.

În perioada învăţării la distanţă, la iniţiativa elevilor, destul de atractive au devenit activităţile organizate acasă cu membrii familiei orientate spre menţinerea sănătăţii fizice, psihice şi emoţionale a participanţilor (dansul, jocurile distractive etc.). Unii profesori au reuşit să creeze o atmosferă relaxantă, provocând elevii să se costumeze cât mai amuzant sau să folosească diverse tehnici de joc şi activităţi, precum *Ora creaţiei, Ora mişcării pentru sănătate, Ora muzicii, Ora curăţeniei* etc.

a) În categoria iniţiativelor demne de remarcat se înscriu dezbaterile online, în timpul cărora au fost puse în discuţie moţiuni controversate, precum:
b) *Învăţarea la distanţă este mai puţin eficientă decât învăţarea tradiţională*,

Republica Moldova are capacitatea de a adera la Uniunea Europeană (dedicată Zilei Europei) şi altele. Iar în cadrul programului de mentorat cu genericul *De la elev la elev*, tinerii au putut acorda asistenţă şi sprijin colegilor care întâmpinau anumite dificultăţi în procesul de învăţare la distanţă.

La revenirea la şcoală, cadrele didactice şi managerii şi-au propus un şir de sarcini şi intervenţii, printre care se numără: o atenţie mai mare subiectelor privind securitatea vieţii şi sănătatea elevilor, în special în condiţii de criză; proiectarea şi organizarea de traininguri de formare pentru cadre didactice, elevi şi părinţi cu referire la dezvoltarea competenţelor TIC; asigurarea continuităţii instruirii la distanţă, cu utilizarea platformelor de învăţare online, în condiţiile revenirii la procesul educaţional tradiţional; axarea pe formarea de competenţe transdisciplinare; implementarea evaluărilor online la unele discipline şcolare; implicarea activă a elevilor în procesul de învăţare în scopul realizării principiului ”a învăţa să înveţi”.

O parte din punctele slabe ale unor situaţii de învăţare online au fost transformate în oportunităţi, pentru a valorifica toate posibilităţile de eficientizare a procesului educaţional. Managerii au simţit necesitatea întâlnirilor online cu profesorii, atât formale, în cadrul Consiliului profesoral, cât şi informale, în cadrul unor discuţii individuale sau de grup. În acest sens, a fost instituită o *cancelarie virtuală*, menită să acopere aspectele de organizare tehnică şi de cunoaştere a instrumentelor de învăţare online.

CONCLUZII

Învăţământul la distanţă, fiind o etapă nouă şi specifică în organizarea procesului educaţional, provocând uneori tensiuni şi frustrări în rândul participanţilor, în mare parte a devenit o alternativă importantă a sistemului educaţional tradiţional. Dincolo de acumularea de cunoştinţe şi dezvoltarea competenţelor, s-a demonstrat că şcoala ar trebui să fie pregătită să se adapteze la diverse realităţi, să formeze atitudini, să clădească caractere, în contextul valoric actual. Cu certitudine, elementele care au funcţionat bine în cadrul învăţământului la distanţă pot servi drept repere pentru îmbunătăţirea învăţământului tradiţional, desfăşurat în şcoală. Printre aceste elemente, regăsim:

a) accent pe motivaţia intrinsecă a elevilor şi pe valorificarea inteligenţelor lor multiple;
b) implicarea mai activă a elevilor în proiectarea şi organizarea procesului de învăţare cu caracter interactiv;
c) utilizarea unor instrumente digitale eficiente de învăţare online şi în învăţământul tradiţional;
d) folosirea de materiale şi produse diverse, preponderent din Internet (Google, YouTube etc.), alături de manuale şi ghidurile metodologice;
e) cooptarea părinţilor în acordarea suportului logistic şi material copiilor;
f) schimbarea stilului de învăţare al cadrelor didactice – de la cel autoritar spre unul participativ;
g) studierea şi valorificarea bunelor practici din ţară şi de peste hotare;
h) accentul nu atât pe evaluare şi notare, cât pe procesul de învăţare, propunându-le elevilor sarcini mai puţine şi pe înţelesul lor, cu caracter personalizat etc.

Analizând demersul de organizare a învăţării la distanţă şi instrumentele digitale utilizate, s-a ajuns la concluzia că sistemul educaţional tradiţional necesită o resetare fundamentală, fiind, în mare parte, prea rigid (bazat pe autoritatea cadrelor didactice), axat preponderent pe domeniul cognitiv şi mai puţin pe cel afectiv şi psihomotor.

Considerăm că în viitorul apropiat obiectivul major al educaţiei va include predominant elementele învăţării personalizate, organizate atât în cadrul instituţiilor de învăţământ – care ar trebui să devină centre educaţionale comunitare, cât şi în mediul familiei sau al comunităţii.

Pentru eficientizarea învăţării personalizate, este necesar să fie valorificate potențialul copilului și resursele mediului în care trăieşte şi învaţă acesta, posibilităţile instituţiilor şi mass-mediei, dar şi tehnologiile de învăţare la distanţă, ca o oportunitate pentru situaţii speciale sau imprevizibile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Pe: http://ipp.md/wp-content/uploads/2017/03/c-Cadrul_de_Referinta_al_Curriculumului_National.pdf
2. Codul Educaţiei, nr. 152, din 17.07.2014. Publicat: 24.10.2014, în Monitorul Oficial, nr. 319-324, art. nr. 634. Pe: http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156
3. Educaţia în Republica Moldova. Biroul Naţional de Statistică al Republicii Moldova. Chişinău, 2019-2020. Pe: https://statistica.gov.md/category.php?l=ro&idc=116&
4. Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 *Educaţia 2020*. HG nr. 944 din 14.11.2014. Publicat: 21.11.2014, în Monitorul Oficial, nr. 345-351, art. nr. 1014.
5. Standardele profesionale de competenţă a cadrelor didactice, 2016. Pe: http://edu.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_didactice.pdf
6. https://mecc.gov.md/
7. http://www.educatieonline.md/
8. http://aristotel.md/

20 ANI | Didactica Pro...

REVISTA DE TEORIE ŞI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Revista care și-a ales ca deviză formula *aici și acum* a transmis, tuturor, ideea că elevii care vin la școală, micii care merg la grădiniță, studenții care însușesc o profesie nu pot să piardă timpul: ei nu vor mai avea vreodată această vârstă, nu vor mai învăța aceste lucruri, *aici și acum* ei urmează să profite de numeroasele oportunități pe care le oferă sistemul de învățământ. Iar sistemul educațional nu comunică direct cu beneficiarii, ci prin intermediul cadrelor didactice – deci educatorii, profesorii, managerii vor fi ajutați să-și facă bine meseria.

Revista promitea, prin această deviză, că va ține mâna pe pulsul școlii contemporane, iar cel care o deschide se convinge, deja de 20 de ani, că în fiecare număr, neapărat, este un material care îl vizează.

Didactica Pro..., cu toți autorii ei, s-a adresat nu doar cadrelor didactice angajate, ci și suporterilor, pentru că, atunci când profesorul a găsit în revistă o idee interesantă și a tradus-o în viață, ea a ajuns la copiii din clasă, iar prin ei – la societatea în care aceștia trăiesc.

De-a lungul anilor, revista a promovat cu insistență ideea că oricine dintre noi poate deveni ceea ce își dorește să fie, în raport cu elevii și colegii săi: arhitect și designer, ghid și dirijor, interlocutor și confesor, inovator și deschizător de drumuri. Important este să nu te complaci în toga pe care o porți acum, ci să încerci alte roluri.

Revista ne-a lăsat să vedem cum cresc autorii săi: cei care semnau cu master în științele educației, semnează ulterior cu doctorand, iar apoi cu doctor; cercetători care scriu un prim articol împreună cu cineva prind curaj și vin cu o publicație proprie.

Tatiana CARTALEANU, dr., conf. univ.,
formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA



Daria **FRANȚUZ**
gr. did. I, Liceul Teoretic *Spiru Haret* din Chișinău

Încondeieri despre didactica „ALTFEL”

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931121

Rezumat: *Articolul descrie experiența de predare și evaluare în cadrul procesului de învățare la distanță a istoriei românilor și universale. Sunt prezentate instrumentele, metodele de lucru utilizate și câteva dintre subiectele propuse pentru realizarea unor proiecte la treapta de liceu.*

Cuvinte-cheie: *proces educațional la distanță, Discord, online, proiect.*

Abstract: *The article describes the experience of teaching and evaluation in the process of distance teaching of the Universal and Romanian History. There are presented the tools, methods used, and some subjects suggested for the realization of the projects at the lyceum level.*

Keywords: *the process of distance education, Discord, online, project.*

Vernor Vinge spunea: „Inteligența este abilitatea de a te adapta la schimbare”. Ultimele douăsprezece săptămâni au trecut sub imperativul cuvântului „altfel”, când anume această abilitate – de a ne adapta – a devenit una cheie atât pentru noi, profesorii, cât și pentru elevi. Ne-am adaptat birourile în clase, am digitalizat cărțile și manualele, ne-am transferat activitatea în mediul online și am încercat să creăm atmosfera *stării de bine*, care este un indiciu al educației de calitate.

Predarea istoriei are drept scop formarea culturii general-umane şi ştiinţifice a elevilor, înţelegerea societăţii și modelarea personalităţii acestora, dobândirea instrumentelor de muncă intelectuală specifice studierii disciplinei. Cunoaşterea istoriei prezintă pentru elev un dublu avantaj: asimilarea valorilor de bază promovate de societate şi formarea competenţelor de integrare socială.

Pentru a continua procesul de predare în regim online, a fost necesar să identific instrumentul cu care voi putea realiza acest lucru. Decizia am luat-o împreună cu elevii și instrumentul ales a fost Discord. Deși reprezintă în esență o platformă pentru jocurile online, cu câteva click-uri poate deveni o mică „școală”, în care fiecare clasă să își aibă canalul de text, canalul voce propriu, canalul de reguli. Este important că elevii din toate clasele în care predau au salutat ideea, majoritatea dintre ei având deja conturi pe această platformă, cunoscându-i fiecare opțiune, ceea ce, desigur, a indus starea de bine în cadrul orelor la distanță. Astfel, conform orarului stabilit, ne conectam și transformam casele noastre într-un mediu favorabil învățării.

Funcția de partajare a ecranului, prezentă în Discord, a permis ca lecția de istorie să se desfășoare ca în sălile de curs, cu respectarea etapelor Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere (ERRE), realizând o predare sincronă. Prin urmare, ecranul computerului sau telefonului devenea tabla din sala de clasă. Partajarea ecranului a permis elevilor să-și prezinte proiectele în timp real, iar colegii să le adreseze ulterior diverse întrebări.

Anterior perioadei învățământului la distanță, utilizam Google Drive, în care erau stocate resursele educaționale utilizate în cadrul orelor, pentru ca elevii să aibă oricând acces la ele. Odată cu apariția necesității de a crea mediul virtual de învățare, Google Drive a devenit indispensabil, fiecare clasă depozitând acolo mapa sa

cu diverse prezentări, hărți, surse suplimentare, cărți în format pdf etc. În perioada instruirii la distanță, am creat mape în care elevii plasau produsele activității lor, astfel ele devenind accesibile colegilor oricând, favorizând, totodată, schimbul de informații și idei.

Platforma Learningapps.org este un alt instrument de real ajutor în organizarea lecțiilor de manieră interactivă, la orice etapă: *Ordonează perechi, Ordonare pe grupe, Cronologie, Potrivire pe imagini, Quiz cu alegere multiplă, Text spații goale, Audio/video cu inserări, Jocul Milionarii* etc. Link-ul cu exercițiul propus era transmis elevilor prin canalul de text din Discord, iar elevii, realizându-l, transmiteau un screenshot cu rezultatul lor, obținând la final un feedback.

În această perioadă, au fost îmbinate formele de comunicare la distanță sincronă (participarea simultană a elevilor și a cadrelor didactice) și asincronă (elevii și cadrele didactice nu sunt conectați simultan). În predarea asincronă, la care am recurs doar de câteva ori, mi-a venit în ajutor platforma www.studii.md, unde plasam sarcina de lucru, iar elevii, după ce o realizau, încărcau o fotografie cu rezultatul final și obțineau un feedback. Această platformă a permis și comunicarea cu părinții elevilor, astfel, activitatea mea didactică din această perioadă de predare la distanță a devenit transparentă.

Evaluarea a constituit o adevărată provocare, deoarece monitorizarea a întâlnit limite și în aceste condiții trebuia să ne bazăm pe responsabilitatea și conștiinciozitatea elevului. În evaluarea formativă a sarcinilor în timpul lecției, am utilizat exercițiile de pe Learningapps.org, ele fiind ușor de rezolvat atât de pe computer, cât și de pe telefon. În cazul evaluării sumative s-au valorificat mai multe instrumente: chestionar google (clasa a VIII-a, clasa a XII-a), fișier word cu eseuri argumentative (clasa a IX-a), fișiere în format pdf cu hărți (clasa a XI-a) etc. Opțiunile din word și pdf au permis inserarea de comentarii, note, unde era cazul, astfel am putut interveni ca și în testul de pe foaie, cu pix verde, dar în format digital.

Având la final de an unități de învățare ce abordează cultura și personalitățile-cheie ale epocilor studiate, am utilizat metoda proiectului la treapta de liceu, dar și elevilor de gimnaziu le-am propus să efectueze mici cercetări ale biografiilor și activității unor personalități din istoria universală și a românilor, pentru a determina contribuția acestora la îmbogățirea patrimoniului cultural universal.

Metoda proiectului a înlesnit dezvoltarea competențelor elevilor, aceștia fiind implicați în utilizarea practică a cunoștințelor și valorificarea abilităților formate la orele de curs de la mai multe discipline școlare: abilități intelectuale și de gândire critică (legate de înțelegerea, procesarea și organizarea informațiilor); abilități de comunicare (orală, scrisă, vorbitul în public etc.); abilități de utilizare TIC etc. Deși metoda proiectului este utilizată în special la treapta liceală, elevii claselor a VIII-a și a IX-a sunt de asemenea receptivi, manifestând interes pentru aplicarea acestei metode la lecție.

De exemplu, elevii clasei a XII-a au realizat proiecte cu subiectul *Probleme globale ale lumii contemporane*. La etapa actuală omenirea se confruntă cu o serie de probleme: demografice, ecologice, sărăcia, terorismul, traficul de ființe umane, epidemiile (ultima provocare – COVID-19), analfabetismului, șomajul, decalajul economic între țările dezvoltate și cele în curs de dezvoltare, problema dezarmării și menținerii păcii pe pământ, problema energiei la nivel global, instabilitatea socială și politică, conflictele religioase etc. Elevii au primit lista cu subiecte și fiecare l-a selectat pe cel care a prezentat interes pentru el. Implicându-se în realizarea unor astfel de proiecte, elevii își dezvoltă atitudini proactive în viața personală și cea socială, dau dovadă de responsabilitate civică, depășesc stereotipurile, prejudecățile, demonstrând și aplicând gândirea logică, critică și creativă. În acest context, elevii au atins obiectivele propuse: au descris o problemă globală; au identificat soluții; au elaborat un produs în rezultatul cercetării materialelor (prezentări Power Point, genial. ly, canva), au manifestat deschidere pentru cunoașterea provocărilor secolului al XXI-lea.

Și în clasa a XI-a s-a aplicat învățarea bazată pe proiect cu subiectul *Mari bătălii din Primul Război Mondial*. Tematica a fost salutată de elevi cu entuziasm, ei venind cu inițiativa de a prezenta detalii ale evenimentelor, analizând și evidențiind impactul bătăliilor asupra mediului (bătălia de la Verdun) sau asupra națiunilor implicate (bătălia de la Gallipoli și australienii) etc.

În concluzie: Predarea la distanță este realizabilă și poate fi interesantă, constructivă, lucru demonstrat de faptul că majoritatea elevilor au fost mai activi în spatele ecranelor, decât în sala de curs, prezentând sistematic temele pentru acasă, răspunzând la întrebări, realizând exercițiile propuse. Desigur, educația online cere mai multă inspirație, rezistență, creativitate, impune prezența unor computere performante, o conexiune bună la rețeaua Internet, toate acestea uneori transformându-se din aliat al cadrului didactic într-un adversar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mecc_invatamant_la_distanta_1.pdf
2. https://mecc.gov.md/sites/default/files/iru_liceu.pdf
3. http://alem.aice.md/resources/conferinta-platforme-educationale-online/



Claudia **BARBAROŞ**
doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Aplicarea tehnologiilor informaționale la orele de istorie și educație civică

CZU 004:[94+37.017] | doi.org/10.5281/zenodo.3931085

Rezumat: *Secolul al XXI-lea este unul al digitalizării globale, ce înaintează procesului instructiv cerinţe tot mai mari în direcţia optimizării. Politicile educaţionale din ultimii ani sunt orientate spre formarea şi dezvoltarea competenţelor digitale, atât la cadrele didactice, cât şi la elevi. Articolul relatează despre instruirea online şi tehnologiile digitale pe care le implementăm la clasă, în concordanţă cu teoria constructivistă, orientându-l pe elev să se autoinstruiască, să înveţe în mod autonom, ghidat şi monitorizat de către profesor.*

Cuvinte-cheie*: tehnologii informaţionale, competenţe digitale, constructivism, politici educaţionale, cadre didactice, elevi, instruire online.*

Abstract: *The 21st century is one of global digitization, which is advancing more and more requirements in the direction of optimization. The educational policies of the last years are oriented towards the formation and development of digital competences, both for teachers and students. The article is an attempt to report on online training and other technologies, which we implement in professional practice, in accordance with constructivist theory, which guides the student to self-instruct, to learn autonomously, guided and monitored by professor.*

Keywords: *information technologies, digital skills, constructivism, educational policies, teachers, students, online training.*

Trăim într-o perioadă a globalizării, a exploziei informaţionale, marcată de schimbări majore în toate domeniile, inclusiv al educaţiei. Astăzi, rolurile profesorului capătă noi conotaţii şi semnificaţii. Acesta este permanent în căutare de metode şi tehnici noi de predare, care să faciliteze, să optimizeze, să îmbogăţească procesul învăţării. Cu atât mai mult că politicile educaţionale adoptate şi promovate în ultimii ani sunt orientate spre o instruire de calitate. Un exemplu elocvent îl constituie deciziile forurilor europene (Consiliul Uniunii Europene, 2007, 2008, 2009), care pun accentul pe: 1) cunoştinţe profunde în domeniul disciplinei de predat; 2) competenţe pedagogice, care includ: a) predarea în clase eterogene; b) utilizarea TIC; c) dezvoltarea competenţelor transversale; d) crearea unei şcoli atractive, a unui mediu de învăţare optim, modern şi sigur; e) culturi/atitudini de practică reflexivă, cercetare, inovaţie, colaborare, învăţare autonomă [2, p. 12].

Codul Educaţiei al Republicii Moldova prevede formarea a nouă competenţe-cheie, printre care se regăsesc şi competenţele digitale. Dezvoltarea acestora vizează atât elevii, cât şi cadrele didactice. Tehnicile interactive şi aplicarea TIC le oferă profesorilor mai multe beneficii şi oportunităţi în vederea implicării plenare a elevilor în procesul de studiu.

Într-un secol informaţional, nu mai putem să ne închipuim viaţa fără calculatoare, table interactive, telefoane mobile, reţeaua Internet, reţele sociale, poştă electronică, biblioteci electronice etc. Ele au pătruns în viaţa cotidiană, devenind parte indispensabilă a ei. Majoritatea elevilor şi cadrelor didactice se descurcă destul de bine în aplicarea TIC, pe când alţii sunt la început de cale, întâmpinând unele dificultăţi. Important este să înţelegem că şcoala contemporană nu va mai fi ca altădată: ea se schimbă, evoluează şi acest trend se va menţine în continuare. Evenimentele din ultimele luni au demonstrat cu prisosinţă acest lucru. Deci, va trebui să învăţăm să mânuim cât mai eficient tehnologiile informaţionale, pentru a face faţă provocărilor şi a continua activitatea profesională.

În cadrul instruirii online, care a luat amploare în legătură cu declararea stării de urgenţă în ţară, actorii educaţionali s-au văzut în situaţia de a se adapta rapid, de a tatona terenul diverselor aplicaţii, platforme educaţionale. Aplicaţia Google Classroom, utilizată cu succes în această perioadă, este una potrivită pentru cerinţele actuale, deoarece permite realizarea tuturor componentelor instruirii: predare-învăţare-evaluare, având un grad avansat al securităţii, în cazul unor intervenţii imprevizibile din exterior. Deci profesorul creează o clasă virtuală şi invită elevii să se alăture procesului de instruire. Acesta le predă tema, punându-le la dispoziţie diferite surse istorice, lecţii video, filme documentare sau artistice etc. Ulterior, elevii primesc sarcini de lucru: fişe, teste, dictări, diverse întrebări în contextul temelor abordate. Ei lucrează în mod

autonom şi creativ acasă şi îi expediază profesorului produsele finale pentru verificare. Toate lucrările se notează într-un registru virtual, astfel că elevii îşi pot vedea notele în regim online. Dacă apar incertitudini, profesorul poate comunica în particular cu fiecare elev, îndrumându-l, acordându-i sfaturi şi încurajându-l să lucreze mai eficient. De menţionat că, din cauza numărului mare de elevi, sarcina pusă pe umerii profesorului a fost enormă, acesta fiind „provocat" să predea tema şi, în acelaşi timp, să verifice cunoştinţele elevilor în mediul online.

Totodată, în cadrul instruirii online îşi găseşte aplicare teoria constructivistă, elevul având posibilitatea să-şi "clădească" propriul înţeles. De altfel, „constructivismul în sine presupune reflecţie personală, gândire critică şi analitică, metacogniţie, căutare a variantelor de soluţionare a situaţiilor, dar elevul are nevoie de susţinere, îndrumare, orientare, încurajare în relaţionarea sa cu profesorul şi cu clasa" [3, p. 180]. Instruirea online antrenează la elevi capacităţi precum reflexivitatea şi responsabilitatea, acestea necesitând, bineînţeles, susţinerea profesorului şi implicarea părinţilor. În mod special, este vorba despre elevii claselor gimnaziale, care sunt la început de cale în asimilarea tehnologiilor informaţionale. Pentru aceştia, multe lucruri sunt necunoscute, de aceea le vom oferi sarcini mai simple, sporind treptat gradul de complexitate.

Forma de lucru online poate fi aplicată şi în cazul copiilor cu cerinţe educaţionale speciale, care necesită instruire la domiciliu sau care absentează de la şcoală o perioadă de timp mai îndelungată, pe motiv de boală.

În ultimii ani, elevii au participat activ la diverse concursuri, conferinţe, unele desfăşurându-se online. Ei îşi alegeau tema de cercetare, apoi, pentru a realiza cu succes lucrarea ştiinţifică, selectau, împreună cu profesorul, literatura necesară. În stadiul final, o expediau prin poşta electronică profesorului pentru verificare, corectare şi recomandări de îmbunătăţire.

Un exemplu în acest sens îl constituie participarea la conferinţa republicană cu genericul *Personalităţi basarabene care au contribuit la trezirea conştiinţei naţionale în sec. XX-XXI.* În anul de studii 2019-2020, elevii clasei a XI-a au prezentat un şir de comunicări interesante la subiect: *Lidia Istrati – politician tribun; Maria Iliuţ – busuioc moldovenesc; Dragostea de ţară în creaţia interpreţilor Ion şi Doina Aldea-Teodorovici; Ion Dumeniuc – luptător înflăcărat pentru revenirea la valorile naţionale.* Toate comunicările au fost editate într-o culegere a conferinţei.

Al doilea concurs naţional desfăşurat în mediul online a avut genericul *Holocaust – lecţie de viaţă şi istorie.* În cadrul acestuia, elevii au analizat mai multe opere literare şi istorice, memorii ale persoanelor care au trecut prin calvarul Celui de-al Doilea Război Mondial şi au realizat un eseu, ţinând cont de următoarele criterii: originalitate, creativitate, încadrare în tematica propusă, respectarea volumului etc.

În ultimii trei ani, elevii au participat plenar la concursul internaţional cu tematică istorică *Căutăm eroi în localitate la noi*, desfăşurat graţie Fundaţiei Kiorber-Stiftung din or. Hamburg, Germania, în parteneriat cu Ministerul Federal al Afacerilor Externe al Germaniei, Reprezentanţei DVV International în Moldova (preocupată de organizarea stagiilor de formare pentru profesori şi elevi şi de concursul propriu-zis, unul din obiectivele instituţiei constând în crearea unui cadru motivant pentru cercetări în domeniul istoriei locale recente) şi ANTIM (Asociaţia Naţională a Tinerilor Istorici din Republica Moldova). Participarea la acest concurs a fost o experienţă inedită, dat fiind faptul că elevii au avut sarcina de a căuta informaţii, fotografii, scrisori, albume de familie. Printre temele de cercetare selectate de elevii claselor gimnaziale (VII-IX), se regăsesc: *Bunicul meu – participant la lichidarea consecinţelor catastrofei de la Cernobâl din anul 1986; Maria Dramaşco – fost primar în satul Capaclia; Eroii familiei mele; Soarta familiei Sahanovschi deportată în anul 1949 în Siberia; Maria Vetcos – supravieţuitoarea foametei din 1946-1947.* Lucrările au fost realizate în format PPT, video, eseu, jurnal-cronică.

Evident, cadrul didactic este persoana cea mai indicată să încurajeze elevul să se implice în diverse activităţi de cercetare. Dacă îi argumentăm importanţa participării la o conferinţă ştiinţifică sau la un concurs de inteligenţă, prezentându-i atuurile şi beneficiile acesteia, cu siguranţă vom obţine rezultatul scontat.

Concursul de inteligenţă *Cezarul liceului*, care adună de mai mulţi ani elevii claselor gimnaziale şi liceale, îşi propune ca obiective: promovarea valorilor general-umane, europene, naţionale; formarea cetăţeanului activ şi altoirea valorilor democratice; stimularea şi formarea spiritului activ şi de iniţiativă în cadrul activităţilor extraşcolare; cultivarea respectului pentru cultura altor popoare; manifestarea atitudinii tolerante, depăşind stereotipurile, prejudecăţile.

În anul de studii 2018-2019, concursul s-a axat pe subiecte legate de cultura romană, în cadrul celor trei probe:

a) **victorina istorică –** despre principalele realizări ale arhitecturii romane, cei mai iluştri reprezentanţi ai literaturii romane, cei mai importanţi istorici, contribuţia romanilor la dezvoltarea culturii. Pentru a avea o prestaţie reuşită, elevii au consultat nenumărate surse pe Internet, manualele şcolare, presa periodică etc.;
b) **recunoaşterea zeităţilor de pe ecran –** într-un timp stabilit de juriu;
c) **tema pentru acasă –** comentarea unei maxime

latine (printr-un poster, discurs oral, prezentare PPT): „Labor omnia vincit.” (”Munca le învinge pe toate.”); „Veni, vedi, vici.” (”Am venit, am văzut, am învins.”); „Per aspera ad astra.” (”Prin greutăţi spre stele.”); „Vorba volant, scripta manent.” (”Cuvintele zboară, scrisul rămâne.”). La această probă, elevii au dat dovadă de multă creativitate, alegând câte o maximă şi prezentând-o în faţa publicului.

Activităţile extraşcolare au o încărcătură emoţională destul de mare şi se bucură de interes sporit în rândul elevilor. Avem oportunitatea să alegem diferite forme de lucru (de grup, individual), să implicăm partenerii din comunitate, iar resursele TIC reprezintă instrumentele, aplicaţiile, platformele care stimulează potenţialul de învăţare al elevilor. Graţie acestora, putem audia şlagăre naţionale şi internaţionale, prezenta monumente şi personalităţi istorice, realiza o călătorie în orice colţ al lumii. Sursele Internetului ne deschid orizonturi nemărginite, ne oferă şansa de a cunoaşte istoria şi cultura altor civilizaţii. Acestea permit să ne îmbogăţim spiritual şi să devenim mai toleranţi în raport cu alte civilizaţii, religii, opţiuni politice etc. Totodată, ele reprezintă şi prilejuri de deschidere spre colaborare şi schimb de experienţă între persoane, culturi, ţări.

De asemenea, în cadrul orelor de istorie şi de educaţie civică punem la dispoziţia elevilor o gamă largă de suporturi: lecţii video-audio, filme documentare şi artistice, prezentări PPT, Prezi etc., unele elaborate de către profesor, altele – în colaborare cu elevii. În acest mod, asigurăm o îmbinare a metodelor şi strategiilor tradiţionale cu cele inovative:

Clasa	Subiectul lecţiei	Strategii inovative
Clasa a V-a	Războaiele daco-romane	Fişe online, filmul artistic *Dacii*
Clasa a V-a	Reunificarea Daciei sub conducerea lui Decebal	Fişe online, filmul documentar *Personalitatea lui Decebal*
Clasa a VII-a	Administrarea Basarabiei şi a teritoriilor din stânga Nistrului	Prezentări PPT, filmul documentar *Anexarea Basarabiei,* cu participarea istoricului Octavian Ţâcu
Clasa a IX-a	Statele comuniste din Asia în perioada postbelică	Filmul documentar *China în perioada anilor 70, sec. XX*
Clasa a XI-a	Rivalităţile ruso-austro-otomane şi consecinţele lor pentru Principatele Române	Lecţia video-audio *Criza Orientală şi soarta Principatelor Române*
Clasa a XII-a	Al Doilea Război Mondial	Filmul documentar *Lupta de la Stalingrad, Kursk*

În concluzie: Trăim în perioada unor transformări majore de ordin economic, politic, cultural, social, educaţional. Acestea, la rândul lor, ne schimbă pe noi – profesorii, elevii, părinţii. Astăzi, orice lucru poate fi conceptualizat, modelat, vizualizat, accesat prin intermediul TIC. De râvnim să vizităm galerii de artă renumite, acestea sunt la un click distanţă. De dorim să accesăm resurse educaţionale, nu trebuie decât să pornim calculatorul şi să avem conexiune la reţeaua Internet.

Aşadar, competenţele digitale ale elevilor şi cadrelor didactice se pot dezvolta concomitent. Important este să dorim noi, cadrele didactice, dar şi să „plantăm” în sufletul elevului dorinţa de a învăţa, de a-şi descoperi propriul traseu de formare, de a munci individual, îndrumat şi susţinut de profesor şi părinţi. Tehnologiile informaţionale, cu toate beneficiile, oportunităţile, dar şi vulnerabilităţile pe care le comportă, au devenit o realitate a societăţii, un imperativ al timpului, astfel că viaţa noastră fără ele nu mai poate fi concepută.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al RM, nr. 319-321 din 24.10.2014.
2. Dumbrăveanu R. Competenţele pedagogilor: abordări europene. În: Competenţe ale pedagogilor. Chişinău: Continental Grup, 2014. 49 p.
3. Joiţă E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Bucureşti: Aramis, 2006. 318 p.
4. Petrovschi N. Tendinţe moderne în didactica disciplinelor şcolare. Suport de curs. Chişinău, 2015. 37 p.
5. Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014-2020 „Educaţia 2020”. Aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14.11.2014. 72 p.
6. Standarde de competenţă profesională a cadrelor didactice din învăţământul general. Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova, Chişinău, 2016. 9 p.



Alexandru **MOLCOSEAN**
gr. did. II, Liceul Teoretic *B.P. Hasdeu* din Bălți

Organizarea internă a Țărilor Române – o abordare transdisciplinară la ora de istorie

CZU 37.016:94 | doi.org/10.5281/zenodo.3931129

Rezumat: *Acest articol are în atenție transdisciplinaritatea, aplicată la ora de istorie în tandem cu disciplina Limba și literatura română. Ne propunem să ilustrăm o modalitate de organizare a lecțiilor în corelare cu diverse discipline conexe, care se află în strânsă legătură una cu cealaltă. Acest demers a fost inspirat de sugestiile prezente în Curriculumul Național-2019 pentru cursul de istorie. Se oferă exemple și recomandări cu privire la aplicarea acestui model de lecție, precum și la modalități de evaluare și analiză a lucrului efectuat de către elevi, prin prisma documentelor normative care reglementează procesul didactic actual. Materialul poate fi aplicat deopotrivă în clasele gimnaziale și liceale.*

Cuvinte-cheie: *educație, transdisciplinaritate, istorie, limba și literatura română, evaluare, abordări moderne.*

Abstract: *This study centers around transdisciplinarity as applied in History lessons in tandem with the Romanian Language and Literature course. We aim to achieve the educational elements regarding the lessons' organization in correlation with various related disciplines, to which they are closely linked. The article was inspired by the relevant suggestions published in the 2019 National Curriculum for History. Various examples and recommendations regarding the application of this lesson model in practice are offered, as well as ways to assess and analyze the pupils' work, the latter being approached through the normative documents that manage the current teaching process. The material may be applied in both gymnasium and lyceum settings.*

Keywords: *education, transdisciplinarity, History, Romanian Language and Literature, assessment, modern approaches.*

INTRODUCERE

Actualizarea Curriculumului Național la Istoria Românilor și Universală în 2019, la aproape zece ani față de actul normativ precedent, a venit însoțită de câteva elemente de noutate. Unul dintre acestea (care constituie subiectul tratat în articol) este *transdisciplinaritatea*, care urmează să prevaleze în cadrul orelor. Cursul de istorie are avantajul de a fi multilateral asociat cu alte discipline, din exteriorul ariei curriculare *Științe socio-umanistice*. Contribuția pe care o aduce o asemenea abordare este una substanțială, scoțând la iveală probabilitatea intersectării a două sau mai multe discipline de studiu care tratează unul și același subiect, din unghiuri diferite. Tendința nu este una nouă: bunăoară, în țările scandinave (în cazul de față, Finlanda), interconexiunea obiectelor de studiu este o practică pedagogică înrădăcinată demult. Un element tipic pentru Finlanda îl reprezintă curriculumul în permanentă schimbare, în vederea îmbunătățirii calității procesului educațional.

Prezentul studiu își propune să stabilească o punte de legătură între disciplinele școlare *Istorie* și *Limba și literatura română,* pentru a reflecta tandemul educațional care poate fi realizat între aceste două materii de studiu. Obiectivul primordial este să creăm o rețetă didactică aplicabilă atât în cadrul lecțiilor de istorie, cât și la orele de limba și literatura română.

ISTORIOGRAFIA SUBIECTULUI

Un element de pionierat în vederea tratării subiectului supus cercetării îi revine lui Basarab Nicolescu [10], considerat părintele transdisciplinarității în spațiul cultural românesc. În *Transdisciplinaritatea: Manifest* se explorează în profunzime principiile acestei abordări, trasându-se legătura dintre procesul propriu-zis al învățării și mecanismul cunoașterii.

Literatura de specialitate ne prezintă o serie de autori care au manifestat un interes deosebit față de statutul transdisciplinarității în context pedagogic [2, 3, 6, 11, 12]. Astfel, tendința spre transdisciplinaritate a reușit să își găsească nișa în procesul educațional, ocupând un loc de frunte în trendul didactic. Privită din perspectivă personală, transdisciplinaritatea nu reprezintă altceva decât o simbioză armonioasă între discipline cu trăsături comune, indispensabilă pentru educația din mileniul trei. Or, elevul de astăzi trebuie pregătit pentru ziua de mâine. Dacă în societatea industrială individului i se conferea un tipar prestabilit, orientat spre o ocupație căreia urma să-i dedice întreaga viață, atunci actualul sistem de învățământ încearcă să creeze oportunități mai mult decât elementare. Întrucât societatea contemporană se află într-o permanentă schimbare (nicidecum în ritm lent), funcțiile și ocupațiile de astăzi riscă să nu își mai găsească locul într-un viitor apropiat. Scopul

transdisciplinarității este ca elevul să deprindă arta flexibilului, renunțând la conservatorismul utopic, care presupune o societate imuabilă pentru totdeauna.

DESCRIEREA TEORETICĂ A IPOTEZEI

Pornind de la ideea că orele de istorie pot fi interesante și productive, ne propunem să dezvăluim intenția acestui demers, raportându-ne, în același timp, la două trepte de studiere a istoriei, treapta gimnazială (clasa a VI-a) și cea liceală (clasa a X-a).

Este cunoscut faptul că în Evul Mediu delimitarea socială pe verticală (în vârful piramidei aflându-se monarhul – domnitorul, când ne referim la Țările Române) facilita relațiile dintre seniori și vasali. În acest context, dorim să evidențiem funcțiile și statutul servitorilor de la curtea domnitorului.

Manualele actuale de istorie (atât cele de gimnaziu, cât și de liceu) nu elucidează decât superficial ocupațiile de la curtea domnească. Termenii *logofăt*, *vornic*, *vistier*, prezenți în manualul pentru clasa a VI-a, și ediția 2006 [7, p. 72], și ediția 2011 [5, p. 154], sunt explicați fără aprofundare și pot trece neobservați. În manualele de istorie pentru ciclul liceal apar noțiunile de *stolnic*, *clucer*, *comis* și *spătar* [8, p. 60], însă nu le transmit elevilor o informație utilă, atâta timp cât nu sunt explicate. Merită menționat faptul că termenul *comis* va fi întâlnit frecvent de elevi în momentul când vor citi la orele de limba și literatura română romanul istoric *Frații Jderi* de Mihail Sadoveanu.

Propunem ca elevii să opereze mai detaliat cu acești termeni, în vederea însușirii optime a informației expuse de profesor. Practica ne demonstrează că școlarii devin foarte interesați atunci când le sunt prezentate unele atribuții de la curtea domnească, însoțite, desigur, de explicațiile și exemplele de rigoare. Însă ce s-ar întâmpla dacă li s-ar propune să inventeze personaje care dețin anumite funcții (paharnic, pitar, pivnicer) și să le încadreze în anumite acțiuni? Considerăm că acest exercițiu le va spori interesul și le va stimula creativitatea.

Vârsta elevilor este definitorie în vederea formulării sarcinilor de învățare. De exemplu, pentru cei de clasa a VI-a, se vor dovedi utile enunțurile cu caracter istoric care vor conține termenii propuși sau în care personajul indicat va îndeplini o acțiune din sfera atribuțiilor sale. Elevilor de clasa a X-a li se poate sugera alcătuirea unui text în care vor încadra personaje ce îndeplinesc diverse slujbe la curte. Pentru înlesnirea realizării exercițiilor propuse, se recomandă explicarea termenilor istorici în prealabil.

NOȚIUNI FUNDAMENTALE

Pentru ca elevii să înțeleagă mai bine terminologia de specialitate, propunem un mic lexicon, alcătuit pe baza *Descrierii Moldovei* de Dimitrie Cantemir [1, pp. 98-107].

Logofăt – mare dregător, șeful divanului domnesc.

Vornic – supraveghetorul curții domnești (administrator).

Hatman – boier însărcinat cu comanda oștirilor (călărimea/pedestrimea). Într-un limbaj actual, putem înlocui *călărimea* prin *cavalerie*, iar *pedestrimea* prin *infanterie*.

Postelnic – administrator peste slugi; avea sarcina de a se ocupa de dormitorul domnului. Ulterior, în atribuțiile acestuia intra și corespondența domnului.

Spătar – purtătorul sabiei și al buzduganului domnitorului la ceremonii (în alte contexte, spătarul purta sabia și buzduganul domnului atunci când acesta se afla la slujba religioasă sau când stătea la masă).

Paharnic – avea grijă de băutura domnului; mai îndeplinea și funcția de degustător al băuturii (cu scopul de a se preveni eventualele tentative de otrăvire).

Stolnic – șeful bucătarilor, pescarilor și grădinarilor.

Vistier – avea în grijă tezaurul țării, se ocupa de repartizarea și încasarea dărilor.

Comis – funcționar comercial (ocupația de bază consta în obținerea comenzilor de mărfuri).

Medelnicer – turna apă domnului ca să se spele pe mâini, punea sarea pe masă și servea bucatele.

Culcer – aproviziona curtea domnească cu mărfuri și păstra cheile cămărilor cu produse.

Jitnicer – colecta grâul și cerealele.

Pitar – asigura aprovizionarea curții domnești cu pâine și făină, avea grijă ca în fiecare zi să se coacă pâine pentru masa domnitorului.

Armaș – asigura paza temnițelor; organiza aplicarea pedepselor corporale și executarea pedepselor capitale.

Ușier – supraveghetor al intrărilor în palat.

Cămăraș – a) dinăuntru – avea în gestiunea sa hainele și pietrele scumpe, podoabele, giuvaierele domnitorului; b) de dulcețuri – se îngrijea de dulciurile servite la curte; c) de rafturi – răspundea de șei, frâie și harnașamentul cailor; d) de catastife – deținea registrele în care se înscriau cheltuielile; e) de lumini – se ocupa de aprovizionarea cu ceară și săpun.

Pivnicer – administratorul pivnițelor.

Dragoman – traducător al depeșelor străine.

Am încercat să expunem într-un mod general și compact atribuțiile și funcțiile principale de la curtea domnească. Pentru a nu induce în eroare și a nu dezorienta elevii, am evitat să enumerăm fiecare categorie în parte: sfetnicii, prima stare a boierilor de divan, starea a doua, boierii de starea a treia etc. Judecând prin prisma celor enunțate, elevului i se oferă posibilitatea de a compara unele profesii existente la etapa actuală cu cele din Evul Mediu. Astfel, se pot dezvălui ocupațiile care au supraviețuit de-a lungul timpului, s-au transformat și au primit noi denumiri, de exemplu: paharnicul

– îndeplinește astăzi funcția de chelner sau/și somelier; brutarul a luat locul pitarului, iar traducătorul-interpret continuă munca dragomanului. În cadrul acestei ore unii elevi au ocazia să afle explicația numelui de familie pe care îl poartă: Spătaru, Pitari, Armașu, Vornic etc.

APLICAȚIA PRACTICĂ

După prezentarea noțiunilor necesare, însoțite de explicații, elevilor li se vor propune exerciții menite să consolideze cunoștințele și să dezvolte competențe. Propunem două modalități de derulare a procesului didactic:

1) Lecția este organizată de către profesorul de istorie, cu sugestii suplimentare oferite de profesorul de limba și literatura română. Acesta din urmă poate interveni cu aspecte pe care să le scoată în evidență în timpul lucrului cu elevii. De exemplu, elevii să utilizeze anumite părți de vorbire sau figuri de stil; se pot evalua și abilitățile de prezentare.
2) Ora de istorie poate fi realizată de către două cadre didactice concomitent:

– profesorul de istorie va urmări ca elevii să respecte cerințele prevăzute de curriculumul la disciplină, precum: *utilizarea limbajului de specialitate*; *orientarea în timp și spațiu*; *respectarea relației de cauzalitate* (dacă se solicită un astfel de criteriu, atunci elevul trebuie să reflecte aspectele reale și logice ce țin de momentul descrierii situației);
– profesorul de limba și literatura română va monitoriza aspectele desemnate pentru evaluare după profilul său: prezența anumitor părți de vorbire și figuri de stil, ortografia, caligrafia, punctuația. Dacă elevii prezintă un dialog, atunci se va urmări calitatea lecturii, dicția, competențele de comunicare orală.

Spre finalul lecției, ambii profesori vor realiza evaluarea și notarea elevilor după parametrii stabiliți din timp. O inconvenientă a acestei metode o reprezintă managementul timpului. Metoda poate fi aplicată atunci când lecția durează 90 de minute (de exemplu, în cazul colegiilor) sau când extindem aceeași temă pentru două lecții. În vederea eficientizării organizării demersului didactic, propunem (pe criterii de vârstă) sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească elevul și obiectivul urmărit de profesor.

Tabelul 1. *Sarcini propuse elevilor pentru asigurarea transdisciplinarității la ora de istorie, în funcție de vârstă*

Clasa	Exercițiul propus de profesor	Criteriul supus evaluării	
		Istoria românilor și universală	**Limba și literatura română**
a VI-a	1. Alcătuiți un enunț cu caracter istoric în care termenul *vornic* să aibă funcția de subiect.	1. Enunțul are caracter istoric. 2. Este prezentă logica enunțului (adică *vornicul* nu îndeplinește funcția de *pitar*).	1. Enunțul începe cu majusculă. 2. Termenul *vornic* are funcția de subiect.
	2. Descrieți vestimentația *logofătului*, utilizând limbajul istoric (elevilor li se poate prezenta un desen, tablou etc.). Profesorul le va explica elevilor că ei urmează să țină cont de un oarecare principiu al descrierii vestimentației.	1. Prezența termenilor: *toiag, lanț de aur, caftan* etc.	1. Sunt prezente punctele care indică enumerarea. 2. Descrierea este făcută după principiul „de sus în jos” sau „de jos în sus” (elementele de vestimentație vin într-o anumită ordine).
	3. Alcătuiți un dialog dintre un *pivnicer* și un *paharnic* (2-3 enunțuri), indicând spațiul unde se desfășoară acțiunea.	1. Este clar indicat spațiul acțiunii. 2. Elevul cunoaște obligațiile ce le revin reprezentanților celor două funcții de la curte.	1. Prezența liniilor de dialog. 2. Prezența altor semne de punctuație, după caz (virgula, semnul întrebării/exclamării, punctul etc).
a X-a	1. Alcătuiți un text narativ, în volum de 0,5 pagini, în care veți descrie acțiunile întreprinse de *stolnic* și *paharnic* în momentul amenajării unei mese de sărbătoare la curtea domnească. În acest text veți utiliza comparația și personificarea.	1. Sunt prezente funcțiile solicitate. 2. Bucatele corespund perioadei studiate (va fi exclus cartoful și porumbul/produsele de porumb, deoarece acestea au apărut mult mai târziu în spațiul cultural românesc).	1. Respectarea structurii textului (introducere, conținut, încheiere). 2. Prezența figurilor de stil solicitate și interpretarea adecvată a acestora. 3. Lectură expresivă cu respectarea semnelor de punctuație.

	2. Utilizați termenii *spătar*, *domn*, *vornic*, *logofăt*, *hatman* pentru a alcătui un text, în volum de 1 pagină de caiet, care să conțină un dialog și un monolog.	1. Este prezentă logica descrierii și încadrarea corectă a stărilor sociale. 2. Nu sunt comise erori de interpretare factologică.	1. Sunt respectate cerințele solicitate de sarcină. 2. Dialogul și monologul sunt clar delimitate și recognoscibile. 3. Punctuația este adecvată stilisticii și conținutului.

Bineînțeles, exercițiile care le pot fi propuse elevilor în baza acestei abordări nu se limitează la cele prezentate în tabelul de mai sus. Rămâne la discreția cadrului didactic de a le oferi discipolilor diverse variante de lucru, în funcție de specificul clasei și al contingentului de elevi.

EVALUAREA ȘI NOTAREA

Conform *Metodologiei cu privire la evaluarea și notarea elevilor* [9], această acțiune trebuie realizată într-o manieră obiectivă. În vederea acordării notelor pentru efortul depus de către elevi, elementul prioritar îl reprezintă referențialul de evaluare caracteristic fiecărei discipline în parte. În cazul de față, am decis să elaborăm o mostră a unui minireferențial de evaluare și notare, prin intermediul căruia profesorul va analiza parametrii necesari și le va acorda elevilor note. În mod cert, există și alte exemple și modalități de evaluare, pe care cadrele didactice le aplică cu succes în practica pedagogică.

Tabelul 2. *Criterii de evaluare și notare a elevilor în procesul realizării sarcinilor de lucru*

Criterii de evaluare	Punctaj	Numele și prenumele elevului
1. Înțelegerea și realizarea cerințelor propuse de profesor.		
2. Prezența termenilor istorici propuși pentru utilizare.		
3. Descrierea unor situații sau fapte din istorie.		
4. Prezentarea logică a situației descrise de elev.		
5. Realizarea exercițiului în volumul preconizat (3 fraze, o pagină etc.).		
6. Enunțurile/textul se conformă cerințelor ortografiei și punctuației în vigoare.		
7. Sunt valorificate părțile de vorbire propuse de cadrul didactic.		
8. Sunt utilizate figuri de stil.		
9. Textul este scris îngrijit și citeț.		
10. Sunt puse în valoare dicția și intonația în momentul lecturii textului.		
Total punctaj acumulat		

Exemplul de mai sus reprezintă o modalitate eficientă prin intermediul căreia elevul poate fi evaluat de profesor. Avantajul îl constituie ușurința cu care pot fi făcute aprecierile și observațiile. În momentul când elevul citește, cadrul didactic poate completa spațiile libere din secțiunea „punctaj”. Pot fi utilizate semnele „+” și „-” pentru cazul în care criteriul urmărit există sau nu în conținutul exercițiului realizat de elev. Cu același succes pot fi aplicate bifele. La final, este făcută totalizarea elementelor prezente și transformarea acestora în note. Sunt recomandate tabelele de evaluare care înglobează cinci sau zece criterii analizate. În cazul acesta raportul puncte – notă poate fi convertit rapid: de exemplu, raportul 2:5 va rezulta în 10 puncte sau 1:10, câte un punct pentru fiecare criteriu analizat. După caz, elevilor li se poate explica unde au realizat corect exercițiul și la ce aspecte mai au de lucrat.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Rezumând cele expuse, conchidem că tendințele actuale din educație îi solicită cadrului didactic adoptarea unor noi modalități de predare. Intercalat cu strategii moderne, învățământul va plasa societatea pe piedestalul prosperității. Stimularea elevilor, grija față de aceștia, încurajarea și recompensarea lor sunt definitorii în contextul tendinței spre o școală mai bună. Le recomandăm profesorilor de istorie să creeze o altă față a acestei discipline controversate, să dezmintă prejudecățile care susțin că este un curs dificil, care necesită memorarea unui număr mare de date și personalități etc. Această disciplină poate fi atractivă și interesantă, iar elevii o pot însuși cu ușurință, depinde doar de modul în care este frământat aluatul pentru a coace pâinea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cantemir D. Descrierea Moldovei. Chișinău: Literatura artistică, 1988. 234 p.
2. Căpățână L. Transdisciplinaritatea și sinele din noi. În: Didactica Pro..., nr. 3 (91), 2015, pp. 27-31.
3. Chirvas A. Sugestii privind metoda proiectului în viziune transdisciplinară. În: Învățătorul Modern, anul IX, nr. 6 (52), 2017, pp. 25-27.
4. Cristea S. Transdisciplinaritatea în pedagogie. În: Didactica Pro..., nr. 1 (113), 2019, pp. 51-56.
5. Dragnev D. et al. Istoria medievală universală/a românilor. Manual pentru clasa a VI-a. Chișinău: Știința, 2011. 224 p.
6. Ilica A. Mitosofia „Abordărilor transdisciplinare". În: Învățătorul Modern, anul IX, nr. 6 (52), 2017, pp. 6-9.
7. Popovici C., Popovici A. Istorie: manual pentru clasa a VI-a. Chișinău: Lumina, 2006. 208 p.
8. Parasca P. et al. Istoria românilor: Epoca antică și cea medievală. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Știința, 2011. 168 p.
9. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Ordinul nr. 70 din 30.01.2020, cu privire la aprobarea Regulamentului privind evaluarea și notarea rezultatelor învățării, promovării și absolvirea învățământului primar și secundar.
10. Nicolescu B. Transdisciplinaritatea: manifest. Trad. de Horia Mihail Vasilescu. Iași: Polirom, 1999. 180 p.
11. Ojog A. Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea – stimulenți pentru o învățare activă. În: Învățătorul Modern, anul IX, nr. 6 (52), 2017, pp. 21-23.
12. Ursu L., Cutasevici A. Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar. În: Didactica Pro..., nr. 1 (113), 2019, pp. 5-11.

Folosirea TIC în procesul de evaluare

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931156



Tatiana **TOFAN**

gr. did. I, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică din Chișinău

Rezumat: *Folosirea TIC în procesul de evaluare permite efectuarea unor analize ale demersului instructiv și implementarea strategiilor de abordare individuală. Prin intermediul acestora se pot crea diverse tipuri de materiale interactive de învățare, care ne permit să observăm progresul înregistrat de fiecare elev și, pe baza analizei, să construim în continuare o traiectorie educațională individuală pentru fiecare elev sau grup de elevi.*

Cuvinte-cheie: *instrumente web, materiale interactive, instrument de evaluare, bibliotecă, sesiune, codul sesiunii, feedback, autoevaluare.*

Abstract: *Employing ICT for assessment purposes allows the teacher to carry out analyzes of the educational process and to implement individual approach strategies. Thus the teacher may create various types of interactive learning materials, observe the learning trajectory of each student and, based on this analysis, to further build an individual educational trajectory for each student or group of students.*

Keywords: *online instruments, interactive materials, assessment instrument, library, session, session code, feedback, self-assessment.*

"Trebuie să-i pregătim pe elevi pentru viitorul lor,
nu pentru trecutul nostru."
(Ian Jukes)

Alături de predare și învățare, evaluarea didactică este o componentă esențială a procesului de învățământ. Rezultatele evaluării ne informează despre eficiența strategiilor și metodelor de predare-învățare aplicate, dar și despre corectitudinea stabilirii obiectivelor operaționale și măsura în care acestea se regăsesc în rezultatele școlare.

Introducerea instrumentelor TIC în școală duce la schimbări importante în activitatea la clasă. Astfel, actul învățării nu mai este doar efectul demersurilor și al muncii cadrului didactic, ci ia în considerare și interacțiunea elevilor cu calculatorul și colaborarea lor cu profesorul. Utilizarea calculatorului nu reprezintă numai o formă de transmitere atractivă a cunoștințelor:

este, de fapt, un mijloc de elaborare de produse și de evaluare a acestora, în cadrul unui proces constructiv, bazat pe descoperire și creativitate.

Beneficiile oferite de instrumentele TIC în procesul de evaluare sunt multiple și se referă atât la administrarea acestora, cât și la avantajele aduse utilizatorilor: materiale de testare informatizate și condiții moderne de prezentare a testelor; eliminarea subiectivității; autoevaluarea; obiectivitate maximă și corectitudine în evaluarea fiecărui participant; reducerea stării de stres și a emotivității elevilor; posibilitatea evaluării simultane a mai multor elevi cu nivel de pregătire diferit; posibilitatea de a efectua nenumărate teste indiferent de zona aflării sau de oră; oferă rapoarte detaliate; opțiunea de a vedea statistica răspunsurilor elevilor în timp real; stocarea rezultatelor; diversificarea modalităților de evaluare; interactivitate.

Prezentăm două instrumente care și-au demonstrat eficiența la clasă în procesul de evaluare la disciplinele predate, și anume Quizizz și Classtime.

Quizizz (**quizizz.com**) este un instrument care permite crearea de teste, jocuri și alte materiale distractiv-instructive în cel mai scurt timp. Testul este util pentru a afla exact ce știu și ce nu știu elevii despre un anumit subiect, care sunt punctele lor forte și slabe, aspectele la care ar mai fi nevoie să lucreze. Este similar cu un alt instrument foarte popular, numit Kahoot, însă Quizizz are o abordare puțin diferită, în funcție de tipul de activitate sau de evaluare pe care îl alege profesorul.

Pentru a utiliza acest instrument, cadrul didactic trebuie să își creeze, în primul rând, un cont. Interfața este disponibilă în mai multe limbi, inclusiv engleză și rusă. La etapa de creare a testului, aplicația operează și în limba română, ceea ce înseamnă că pot fi utilizate semnele diacritice.

Odată creat, testul poate fi distribuit pentru rezolvare prin diverse instrumente de clase virtuale (Facebook, Classroom etc.) sau în cadrul orelor, în timp real. În momentul testării, elevii accesează pagina join.quizizz.com, introducând un cod primit de la profesor.

Acest instrument online este eficient în procesul verificării nivelului de asimilare a unor cunoștințe de către elevi (în etapa de actualizare a cunoștințelor sau în cadrul unor activități de evaluare formativă). Pe această platformă găsiți teste și jocuri create de alți colegi de breaslă/elevi sau puteți crea propriile materiale, împărtășindu-le oricui.

Punctele forte ale instrumentului Quizizz:

- elevii primesc feedback imediat;
- afișează variante diferite ale testului pentru fiecare elev în parte;
- putem cronometra fiecare item în parte;
- oferă posibilitatea de a crea itemi cu alegere multiplă, cu un singur răspuns corect sau mai multe răspunsuri corecte;
- îi putem transmite elevului sau părinților răspunsul prin intermediul poștei electronice;
- obținerea unor rapoarte detaliate asupra răspunsurilor și descărcarea lor.

Classtime (**classtime.com**) este un instrument care permite crearea de teste cu diferite tipuri de itemi, și anume:

- item cu alegere multiplă (un singur răspuns corect);
- item cu alegere multiplă (mai multe răspunsuri corecte);
- întrebare adevărat/fals;
- text sau întrebări deschise;
- stabilirea de perechi;
- stabilirea ordinii sau sortarea după o anumită ordine;
- selectarea textului corect;
- alegerea suprafeței corecte.

Pentru utilizarea acestui instrument, profesorul trebuie să își creeze un cont; există posibilitatea de a se conecta prin contul Google sau Facebook. Accesând fila *Bibliotecă – Grup de întrebări noi*, i se dă grupului o denumire și puteți începe să elaborați materiale interactive. Pentru fiecare sarcină/întrebare, puteți adăuga un videoclip sau o imagine. Prin urmare, sub aspect tehnic, dezvoltarea de materiale de instruire cu sarcini interactive pe această platformă nu este deloc dificilă.

Și Classtime oferă posibilitatea de a monitoriza progresul înregistrat de fiecare elev și, pe baza analizei rezultatelor, construirea traiectoriei educaționale individuale pentru fiecare elev sau grup de elevi.

Acest instrument mai dispune de o filă deosebită, numită *Jocuri de echipă,* care cuprinde povești interactive dinamice pentru organizarea clasei. Jocurile integrează diferite probleme cu care elevii se confruntă atunci când răspund la întrebări de pe propriile dispozitive. Doar cooperarea strânsă la nivelul întregii clase va ajuta la câștigarea jocurilor de echipă.

În concluzie: Cele două instrumente (Quizizz și Classtime), utilizate cu succes în procesul de evaluare, sunt indispensabile pentru încurajarea și motivarea elevilor, contribuind la îmbunătățirea performanței lor academice. Desigur, fiecare profesor poate descoperi și valorifica în mod independent și alte instrumente din multitudinea celor disponibile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Panțuru S. (coord.) Curs de pedagogie. Brașov: s.n., 1997.
2. Croitor-Chiriac T. Studiu comparativ al indicatorilor TIC în politicile educaționale: SUA, Marea Britanie, România și Republica Moldova. În: Didactica Pro..., nr. 2, 2010, p. 22-27.
3. Mircea V. Utilizarea resurselor Web pentru educație. Pe: http://www.elearning.ro/utilizarea-resurselor-web-pentru-educatie

Extinderea educației pentru pace prin disciplina *Cultura bunei vecinătăți* în școlile din Republica Moldova – 2020

Finanţator: Nonviolence International, în cooperare cu Reţeaua Internaţională de Parteneriat Global pentru Prevenirea Conflictelor Armate, zona Europei de Est – GPPAC

Perioada de implementare a proiectului: mai-decembrie 2020

Obiective şi priorităţi: Una dintre priorităţile esenţiale ale reţelei GPPAC în Europa de Est se referă la dezvoltarea strategiilor pe termen lung menite să minimalizeze potenţialul de conflict din comunităţi şi să prevină escaladarea conflictelor. Aceasta vizează dezvoltarea şi extinderea aplicării programelor de educaţie pentru pace care implică R. Moldova (inclusiv regiunea transnistreană) şi Ucraina, lansate de membrii GPPAC în ultimii 6 ani. Activităţile se bazează pe una dintre cele mai importante realizări ale reţelei regionale de până acum – atingerea cooperării între educatori şi oficiali relevanţi ai Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării din R. Moldova şi din regiunea transnistreană, pe dimensiunea conceperii unei discipline opţionale pentru sistemele şcolare locale.

Acţiunile planificate pentru anul 2020 sunt o continuare logică a activităţii desfăşurate de reţea de-a lungul a 6 ani, lucru care a adus deja două rezultate importante: dezvoltarea şi integrarea în zeci de şcoli din R. Moldova a unei discipline opţionale de educaţie pentru pace şi primul proiect de succes de construire a podului civil între Moldova şi regiunea transnistreană în domeniul educaţiei interculturale. Aceste punţi stabilite între educatorii de pe cele două maluri ale Nistrului au devenit o bază solidă pentru o serie de alte iniţiative, susţinute de diverse organizaţii internaţionale.

Obiectivele de atins în anul 2020, pentru acest tip de activităţi ale reţelei, includ:

- Îmbunătăţirea capacităţii sistemului educaţional din Moldova de a desfăşura activităţi menite să promoveze toleranţa interculturală şi cultura păcii la nivelul şcolii primare, oferind cunoştinţe şi abilităţi prin metode de învăţare inovative, cu conţinut şi valori culturale diverse.
- Extinderea aplicării disciplinei opţionale *Cultura bunei vecinătăţi* în şcolile primare din Moldova, cu accent pe integrarea, în proporţie de 100%, a acesteia în sistemul şcolar al unuia dintre raioanele ţării.
- Continuarea/extinderea procesului de implementare a disciplinei *Cultura bunei vecinătăţi* în r. Anenii Noi, situat pe malul râului Nistru, vecin cu regiunea transnistreană şi cu un număr semnificativ de şcoli în care învaţă minorităţi (ucraineni, ruşi şi romi).

Activităţile planificate:

1.1. Promovarea *Culturii bunei vecinătăţi* la diferite evenimente oficiale şi forumuri publice, pentru profesori şi părinţi, oferind îndrumări privind paşii de făcut pentru a începe integrarea acesteia într-un program şcolar tipic, inclusiv în formă online, cel puţin 5 activităţi, în diferite regiuni ale ţării;

1.2. Două seminarii de o zi pentru cadrele didactice din r. Anenii Noi, viitori implementatori ai disciplinei (40 de profesori – lunile august şi noiembrie);

1.3. Două seminarii de o zi cu profesori de gimnaziu privind extinderea implementării elementelor de cultură a bunei vecinătăţi în clasele gimnaziale din r. Anenii Noi (20 de cadre didactice);

2.1. Tipărirea şi distribuirea gratuită şcolilor primare din Anenii Noi a Caietului de educaţie interculturală pentru elevi *Cultura bunei vecinătăţi* (clasele 1-4) şi a Ghidului metodologic;

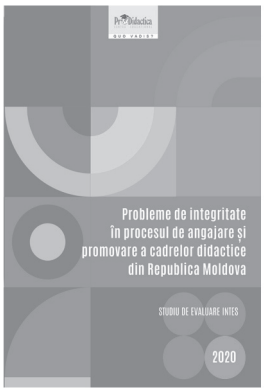
2.2. Pilotarea materialelor didactice cu copiii care au fost implicaţi în predarea disciplinei de educaţie interculturală şi pentru pace, folosind formatul „ore de curs”, dar şi la alte obiecte şcolare (clasele 5-9). Monitorizare online;
2.3. Dezvoltarea unui concept şi înregistrarea lecţiilor video pentru predarea online a materiei *Cultura bunei vecinătăţi*” în şcolile primare (8 lecţii, câte 2 pentru fiecare clasă);
3.1. Promovarea activităţilor proiectului prin publicarea a două articole în revista *Didactica Pro ...* şi pe site-ul C.E. PRO DIDACTICA (www.prodidactica.md);
3.2. Conferinţă de bilanţ, în vederea promovării rezultatelor proiectului, cu participarea managerilor, a cadrelor didactice şi a membrilor ONG-urilor de pe ambele maluri ale râului Nistru (în format online sau offline).

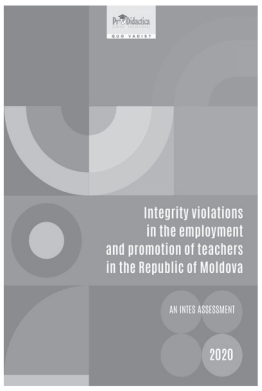
Impactul aşteptat: Procesul de predare a educaţiei interculturale şi pentru pace în regiune va fi îmbunătăţit, iar cadrele didactice vor fi instruite pe baza unor metode interactive, cu accent pe soluţionarea conflictelor educaţionale apărute în şcoli din cauza diversităţii etnice, religioase, sociale. Noile abordări educaţionale din contextele socio-comunitare date le vor îmbogăţi/extinde abilităţile pentru lucrul cu elevii şi familiile acestora, pe baza nevoilor specifice spaţiului multicultural.

Atât implementarea proiectului cu părţile implicate, cât şi disciplina şcolară menită să promoveze educaţia pentru pace vor stimula încrederea reciprocă. Elevii vor înţelege şi vor şti să gestioneze, în mod eficient şi constructiv, diferenţele dintre comunităţile divizate. Educând sensibilitatea culturală, comunicarea interculturală şi valorile pozitive, riscurile de discordie şi conflict vor fi reduse pe viitor. Continuarea implementării disciplinei *Cultura bunei vecinătăţi* şi în alte raioane ale R. Moldova va consolida capacitatea şcolilor şi va contribui la tratarea egală a diferitelor minorităţi. Graţie eforturilor ONG-urilor, va fi dezvoltată o societate responsabilă şi democratică, care promovează drepturile omului prin respectarea culturilor diferite.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ, coordonator de proiect

Studiul de evaluare INTES *Probleme de integritate în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova*





Autorii studiului de evaluare INTES, Viorica GORAŞ-POSTICĂ şi Oxana DRAGUŢA, supun investigaţiei, în baza metodologiei INTES, fenomenele de corupție din politica și practica de recrutare a cadrelor didactice – angajare și promovare, care pot lua diverse forme; analizează lacunele legislației care lasă breșe/favorizează violarea integrității; își propun să înțeleagă motivele care provoacă actele de corupție, formulează concluzii și recomandări pentru a minimiza disfuncțiile legislative și pentru a combate comportamentele ilicite în educație.

Raportul începe cu oferirea unei imagini de ansamblu asupra contextului integrității și a politicii educaționale aferente (Capitolul 2), apoi face o prezentare generală a politicilor și a practicilor ilicite (încălcări ale integrității) în promovarea și angajarea personalului didactic (Capitolul 3). Capitolul 4 dezbate lacunele acestor politici, care stimulează, într-un fel, le permit actorilor educaționali comiterea de încălcări. Raportul se încheie cu un set de recomandări practice, cu caracter acțional (Capitolul 5), iar anexele oferă detalii despre interviurile de grup, ca sursă principală de dovezi primare. Această cercetare a fost realizată în cadrul proiectului *Integritatea sistemelor educaționale, investigată de societatea civilă*, proiect comun al Centrului pentru Politici Aplicate și Integritate (CAPI) și al Rețelei Centrelor de Politici Educaționale (NEPC), susținut de programul de sprijin pentru educație al Fundațiilor pentru o Societate Deschisă (OSF). Proiectul a oferit organizațiilor neguvernamentale – membri NEPC – din Georgia, Kârgâzstan, Moldova și Mongolia o pregătire inițială privind evaluarea integrității în educație, care a fost urmată de investigații la nivel național asupra corupției în zonele selectate, inclusiv asupra priorităților reformelor din educație.

Studiul a apărut într-o ediție bilingvă, iar tirajul de 100 de exemplare va fi donat persoanelor interesate, versiunea electronică poate fi descărcată pe adresa: https://bit.ly/3dHRFLl. Până la finele anului, cercetătorii implicați vor participa la diseminarea rezultatelor acestuia printre factori de decizie, manageri școlari și alți actori educaționali.

Managementul informaţional necesar în cercetarea pedagogică fundamentală

CZU 37.01:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931111



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

Rezumat: *Analiza propusă evidenţiază importanţa managementului informaţional, care defineşte activitatea de conducere a celei mai importante resurse pedagogice, informaţia. O astfel de activitate solicită cercetarea pedagogică fundamentală necesară în elaborarea documentelor curriculare fundamentale şi operaţionale pe baza construirii unor modele-ideale (al structurii de funcţionare a educaţiei/instruirii, a structurii curriculumului pedagogic etc.).*

La nivel epistemologic superior, managementul informaţional este angajat în cercetarea pedagogică fundamentală necesară pentru stabilizarea conceptelor de bază, integrate în teoria generală a domeniului (teoria generală a educaţiei), care definesc obiectul de studiu specific (educaţia), normativitatea specifică (axiomele, legile, principiile educaţiei), metodologia de cercetare specifică (fundamentală, istorică şi teoretică; operaţională, empirică, experimentală, cantitativă şi calitativă).

În construcţia modelelor-ideale, cercetarea pedagogică fundamentală valorifică managementul informaţiei prin apelul la conceptele informatice de bază (date, informaţie, algoritmi, grafuri, baze de date; reţele feedback). Această abordare permite construcţia conceptelor pedagogice fundamentale prin respectarea a trei criterii de ordin epistemologic şi informatic: a) sfera generală de referinţă a realităţii definite conceptual (nu descriptiv, narativ, ideologic); b) funcţia generală a realităţii, definită conceptual; c) structura de bază a realităţii, definită conceptual (centrată asupra interdependenţei dintre componentele de bază).

Cuvinte-cheie: *management informaţional, cercetare pedagogică, informaţie, algoritm, grafuri, bază de date.*

Abstract: *The proposed analysis highlights the importance of information management, i.e. the act of managing the most important pedagogical resource, information. Such an activity requires the fundamental pedagogical research necessary for the development of fundamental and operational curricular documents based on the construction of ideal models (of the functioning structure of education/training, of the structure of the pedagogical curriculum etc.).*

At a higher epistemological level, information management is engaged in the fundamental pedagogical research necessary to stabilize the basic concepts integrated in the general theory of the field (general theory of education), which define the specific object of study (education), the specific normativity (axioms, laws, and principles of education), the specific research methodology (fundamental, historical, and theoretical; operational, empirical, experimental, quantitative, and qualitative).

In the construction of ideal models, fundamental pedagogical research capitalizes on information management by appealing to basic IT concepts (data, information, algorithms, graphs, and databases; feedback networks). This approach allows the construction of fundamental pedagogical concepts by observing three epistemological and informatics criteria: a) the general reference sphere of conceptually defined reality (not descriptive; narrative, ideological); b) the general function of conceptually defined reality; c) the basic structure of conceptually defined reality (focused on the interdependence between the basic components).

Keywords: *information management, pedagogical research, information, algorithm, graphs, database.*

În domeniul educaţiei, **managementul informaţional** defineşte activitatea de conducere eficientă – globală, optimă, strategică, inovatoare – a celei mai importante resurse pedagogice, **informaţia,** obţinută prin selectarea, procesarea şi transformarea

datelor preluate pedagogic din domeniile culturii, validate social (ştiinţă, tehnologie, artă, filozofie, religie) în cunoştinţe de bază (esenţiale), cu valoare formativă pozitivă, integrate în reţele (network), perfectibile permanent în context deschis, organizat formal (şcolar) şi nonformal (extraşcolar), dar şi neorganizat (informal). O astfel de activitate solicită cercetarea pedagogică fundamentală, necesară pentru construcţia calitativă superioară a documentelor curriculare:

1) *Fundamentale:* a) modelul de *reformă curriculară* a sistemului de învăţământ; b) *planul de învăţământ* conceput pe arii curriculare şi materii şcolare (organizate disciplinar/intradisciplinar/interdisciplinar/pluridisciplinar/multidisciplinar/transdisciplinar); c) *programele şcolare*, realizate global, pentru o treaptă de învăţământ, în cadrul pedagogic specific fiecărei arii curriculare în contextul specific fiecărei trepte de învăţământ.

b) *Operaţionale*: a) ale profesorului: programele şcolare, concepute pe ani şcolari, în cadrul fiecărei trepte de învăţământ (primar şcolar, gimnazial, liceal, profesional); manualele profesorului/metodicile de specialitate; b) ale elevului: manualele şcolare („cartea elevului") şi auxiliarele şcolare.

Pe baza acestor documente curriculare, managementul informaţional este necesar şi în activitatea de planificare a fiecărui profesor, realizată în cadrul treptei de învăţământ, pe ani, semestre, capitole, unităţi de instruire/învăţare (2-5 lecţii), lecţie etc. La acest nivel, *managementul informaţiei* devine o activitate de *cercetare pedagogică operaţională* pe care fiecare profesor o poate realiza. Calitatea sa superioară este dependentă, însă, de *modelele de proiectare curriculară* a activităţii de educaţie/instruire, pe care ar trebui să le elaboreze cercetarea pedagogică fundamentală (inclusiv pentru construcţia curriculară a fiecărei lecţii, cu valorificarea *funcţiilor generale ale conducerii manageriale* a clasei de elevi).

La nivel *epistemologic* superior, managementul informaţional este angajat în cercetarea fundamentală necesară pentru stabilizarea „matricei disciplinare" a fiecărei „ştiinţe normale", realizată prin conceptele de bază, integrate în teoria generală a domeniului, care definesc: a) obiectul de studiu specific; b) normativitatea specifică; c) metodologia de cercetare specifică [5].

Aceste concepte de bază sau concepte fundamentale trebuie construite în raport de trei criterii de ordin epistemologic care vizează: a) *sfera generală de referinţă* (a *realităţii definite*); b) *funcţia generală* îndeplinită, în mod obiectiv (determinată de caracteristicile interne ale *realităţii definite*); c) *structura de bază* (determinată de funcţia generală a *realităţii definite*) care include componentele de bază, absolut necesare în cadrul *realităţii definite*, aflate în *corelaţie* sau în *interdependenţă* – funcţională.

Nerespectarea acestor criterii de ordin epistemologic, impuse normativ şi de managementul informaţional, întreţine tendinţa negativă, perpetuată, în mod special, în *pedagogie*, de elaborare a unor definiţii lungi, neconceptuale, descriptive, narative sau ideologizate (politizate) care nu permit cunoaşterea obiectului de studiu (educaţia) la nivel *general*, *abstract* (profund, esenţial), *multifazic* (*istoric*, la nivel de trecut – prezent – viitor).

Prin valorificarea celor trei criterii de ordin epistemologic, susţinute şi prin resursele „managementului informaţional", pedagogia, dezvoltată în epoca postmodernă (contemporană), pe fondul afirmării istorice a *paradigmei curriculumului* (care impune construcţia educaţiei la nivelul interdependenţei dintre *cerinţele educatului*, psihologice şi sociale), devine *o ştiinţă socio-umană normală*, în măsura în care îşi fixează „matricea disciplinară" la nivel de *concepte fundamentale* care definesc (vezi Sorin Cristea [3, pp. 61-75]:

I. Obiectul de studiu specific – EDUCAŢIA:

1. Educaţia – activitatea psihosocială, cu funcţie generală de formare/dezvoltare a personalităţii educatului, realizată permanent prin corelaţia dintre *educator* şi *educat*;

2. Finalităţile educaţiei – orientările valorice, prospective, stabilite de proiectanţii educaţiei la nivel de: a) sistem de învăţământ – idealul educaţiei, scopurile generale ale educaţiei; b) proces de învăţământ – obiectivele generale, specifice şi concrete/operaţionale (ale educaţiei/instruirii);

3. Conţinuturile generale ale educaţiei – dimensiunile valorice ale educaţiei, determinate psihologic şi social, de cerinţele de dezvoltare *normală* a educatului şi a societăţii, realizate la nivel de educaţie morală – ştiinţifică (intelectuală) – tehnologică (profesională) – estetică – psihofizică;

4. Formele generale ale educaţiei – modalităţile de realizare a conţinuturilor generale ale educaţiei prin: a) activităţi organizate formal (educaţie formală, şcolară) şi nonformal (educaţie nonformală, extraşcolară/în afara programului şcolar formal); b) influenţe neorganizate, spontane, incidentale, accidentale, difuze.

5. Sistemul de educaţie/învăţământ – contextul general în care este realizată/dezvoltată educaţia la nivel de: a) sistem social global conceput ca potenţial de sistem de educaţie: b) sistem de învăţământ conceput ca sistem deschis care include ansamblul organizaţiilor specializate în educaţie/instruire formală (şcolile primare, secundare, superioare/universitare) şi nonformală (cluburi, tabere, televiziune şcolară/universitară etc.), dar şi „actorii sociali" cu care şcoala întreţine relaţii de parteneriat de tip consensual (familia, comunitatea locală) şi contractual (vezi „actorii sociali" implicaţi în organizarea, finanţarea, susţinerea de şcoli profesionale, şcoli militare, şcoli de artă, şcoli sportive, şcoli confesionale etc.).

II. Normativitatea specifică – necesară pentru ordonarea educaţiei la nivel:

1. Macrostructural. Sistem de educaţie/învăţământ:

1.1. Axiomele educaţiei. Adevăruri fundamentale cu caracter obiectiv, care nu mai trebuie demonstrate empiric, construite prin focalizarea asupra unor concepte fundamentale sau prin corelarea unor concepte fundamentale: a) axioma definirii educaţiei ca activitate psihosocială; b) axioma interdependenţei dintre dimensiunea *obiectivă* a

educaţiei (funcţia generală şi structura de bază) şi dimensiunea *subiectivă* a educaţiei (finalităţile educaţiei); c) axioma valorificării tuturor conţinuturilor şi formelor generale ale educaţiei în orice activitate de educaţie/instruire, în perspectiva educaţiei permanente şi a autoeducaţiei; d) axioma realizării/dezvoltării educaţiei în context deschis;

1.2. Legile educaţiei. Conexiuni generale, cu caracter statistic, probabilistic, necesare între componentele principale ale activităţii de educaţie: a) Legea optimizării raporturilor dintre funcţiile generale ale educaţiei şi finalităţile educaţiei; b) Legea optimizării raporturilor dintre obiectivele – conţinuturile de bază – metodologia – evaluarea educaţiei; c) Legea optimizării raporturilor dintre toţi actorii educaţiei la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ; d) Legea optimizării raporturilor dintre informare şi formare la nivelul oricărui mesaj pedagogic; e) Legea ponderii specifice a funcţiei culturale a educaţiei; f) Legea corelaţiei permanente dintre educator şi educat; g) Legea proiectării finalităţilor la nivelul interdependenţei dintre cerinţele psihologice – sociale ale educatului; h) Legea dezvoltării optime a personalităţii educatului la nivelul raporturilor dinte ereditate – mediu – educaţie de calitate;

2. Microstructural. Proces de învăţământ:

2.1. Principii generale ale proiectării educaţiei: a) principiul cunoaşterii pedagogice (transformării cunoştinţelor de specialitate în cunoştinţe cu valoare pedagogică, angajate în formarea-dezvoltarea pozitivă a personalităţii educatului); b) principiul comunicării pedagogice; c) principiul creativităţii pedagogice.

2.2. Principiile organizării resurselor pedagogice ale educaţiei: a) principiul organizării frontale a educaţiei; b) principiul organizării pe microgrupe a educaţiei; c) principiul organizării individuale a educaţiei; d) principiul îmbinării formelor de organizare a educaţiei frontală – pe microgrupe – individuală.

2.3. Principiile planificării educaţiei: a) principiul stabilizării educaţiei la nivel de finalităţi – conţinuturi de bază; b) principiul flexibilizării educaţiei la nivel de metode şi de evaluare.

2.4. Principiile realizării/dezvoltării educaţiei/instruirii: a) principiul interdependenţei dintre predare – învăţare – evaluare; b) principiul evaluării continue, formative/autoformative cu funcţie de reglare-autoreglare a activităţii.

2.5. Principiile didactice: a) principiul orientării formative pozitive a activităţii; b) principiul esenţializării activităţii; c) principiul sistematizării activităţii; d) principiul participării eficiente; e) principiul interdependenţei dintre cunoaşterea intuitivă – logică; f) principiul interdependenţei dintre teorie şi practică; g) principiul reglării-autoreglării permanente a activităţii.

III. Metodologia de cercetare specifică – necesară la nivel:

1. Macrostructural. Cercetarea pedagogică fundamentală, cu scop de emancipare a domeniului, de consolidare a statutului epistemologic, pe termen lung şi mediu: istorică – bazată pe interpretare sincronică-diacronică; teoretică – bazată pe interpretare conceptuală, logistică, axiomatică.

2. Microstructural. Cercetarea pedagogică operaţională, cu scop de ameliorare, perfecţionare a activităţii pe termen scurt şi mediu: a) empirică; b) experimentală; c) cantitativă – calitativă; d) statistică.

Managementul informaţional susţine cercetarea pedagogică fundamentală necesară pentru consolidarea limbajului de specialitate, stabilizat cu ajutorul conceptelor fundamentale ale informaticii (vezi Ionuţ-Constantin Manole [6]). La acest nivel, putem aminti calitatea *Informaticii/Computer Science*, de „disciplină vastă care studiază fundamentele teoretice ale informaţiei", ordonate printr-o normativitate specifică, bazată pe procesarea datelor şi integrarea lor în reţea, perfectibilă la nivel de cercetare. În plan tehnologic, include „modalităţile practice necesare pentru implementarea fundamentelor teoretice ale informaţiei în sistemele de calcul". De aceea este aplicabilă în toate ştiinţele, inclusiv în pedagogie (vezi T. Anghel [2, p. 190]).

Conceptele fundamentale care definesc obiectul de studiu al informaticii – **informaţia** – oferă resurse normative şi metodologice importante în domeniul cercetării pedagogice fundamentale. Avem în vedere conceptele care promovează un management al informaţiei valorificabil şi în domeniul fundamentării limbajului pedagogic de specialitate:

1. Date. Concept provenit din matematică. Are ca sferă de referinţă elementele unei mulţimi, care include obiecte determinate, distincte. În informatică, „reprezintă informaţiile procesate cu ajutorul calculatorului", la nivel de date logice (adevărate-false), date numerice (pozitive-negative, cu virgulă), date text, date calendaristice etc. Esenţial este tipul de date validate pe baza unor criterii specifice informaticii, dar şi altor ştiinţe care valorifică managementul informaţiei [4, pp. 124; 140-146].

În cercetarea pedagogică fundamentală, sunt necesare *date validate*, preluate critic din interiorul unei mulţimi, pe baza unor criterii epistemologice stabile, care asigură premisa realizării saltului valoric de la „teoria intuitivă" (supradimensionată în ştiinţele educaţiei) la „teoria axiomatică", necesară în ştiinţele educaţiei fundamentale: teoria generală a educaţiei, teoria generală a instruirii/didactica generală, teoria generală a curriculumului.

2. Informaţia. Reprezintă obiectul de studiu specific al *informaticii*. La nivel de concept fundamental, poate fi definit în plan: a) *general* – reprezintă „datele interpretate de oameni în mod intenţionat", care devin *date cu sens, cu înţeles*, validate prin procesare *computerială*; b) *social* – reprezintă *un dispozitiv de procesare* (a *datelor*) construit în raport de scopul aplicaţiilor sale (în diferite activităţi, ştiinţe, tehnologii, arte etc.) care devine *un centru de informaţie*, bazat pe *inginerie a informaţiei* (utilă în condiţii de explozie a informaţiei, dar şi de ascundere a *informaţiei*), pe autostrada informaţiei (In-

ternet), pe managementul resurselor informaţiei, pe sistem de informaţie etc., care confirmă valoarea social-istorică şi filozofică a *teoriei informaţiei*, ca „disciplină matematică fondată în 1948, care se ocupă de caracteristicile informaţiei şi transmiterea informaţiei” [1, pp. 271-272].

Cercetarea pedagogică fundamentală valorifică ambele sensuri ale conceptului de informaţie, promovat în plan: a) general, ca model hermeneutic, tipic ştiinţelor socioumane, inclusiv ştiinţelor educaţiei, care solicită analiza şi interpretarea critică, istorică şi teoretică, a numeroaselor „fapte educative”, identificabile în cadrul unei mulţimi de obiecte (aproape) incomensurabilă; b) social, ca management al informaţiei, necesar în construcţia oricărui mesaj pedagogic la nivelul interdependenţei optime între informaţia de specialitate selectată la nivel de cunoştinţe de bază, teoretice şi aplicative, (puţine, dar esenţiale), aflate în interdependenţă (în reţele/network) şi formarea/dezvoltarea pozitivă a educatului orientată prioritar spre gândire (nu spre memorie mecanică), spre motivaţie internă (nu spre motivaţie externă).

3. Algoritmii. Reprezintă „o secvenţă finită de paşi necesari pentru rezolvarea unei probleme logice (sau matematice) sau a unei sarcini” [2, pp. 23; 24-26]. Managementul informaţional, necesar şi în cercetarea pedagogică fundamentală, implică valorificarea mai multor tipuri de algoritmi: a) de căutare a informaţiei esenţiale (pentru formarea/dezvoltarea pozitivă a personalităţii educatului); b) de planificare a activităţii, la nivelul corelaţiei optime dintre finalităţile proiectate şi conţinuturile de bază necesare pentru îndeplinirea finalităţilor; c) de sortare a informaţiei esenţiale care implică eliminarea informaţiilor neesenţiale/(vezi conceptul operaţional de *curriculum zero*); d) de comprimare fără pierderi de informaţii esenţiale, concentrate în tabele, grafice, modele de conspectare/ierarhizare/clasificare/arhivare.

4. Grafuri. Reprezintă „o structură de date – procesate *computerial* – formate din zero sau mai multe *noduri* care conectează perechi de *noduri*. *Nodurile* reprezintă *vârfurile* unei probleme teoretice sau reale. *Muchiile* reprezintă legăturile între *noduri* [1, pp. 238-239]. În cercetarea pedagogică fundamentală pot fi valorificate în construcţia unor modele-ideale care utilizează *grafurile orientate*, cu caracteristici specifice, probate la nivelul activităţii analizate (*buclă*, *arc*, *ciclu*). La acest nivel este relevant *modelul-ideal al structurii de funcţionare a educaţiei*, care poate fi construit cu ajutorul unui graf care evidenţiază legătura dintre vârfurile a două *noduri*, educatorul şi educatul, cu *muchii* perfectibile în *buclă* şi în *arc*, în cadrul unui *ciclu* complet al activităţii de educaţie formală.

5. Bază de date. Reprezintă un ansamblu de date şi de operaţii specifice, de structurare (căutare, indexare, ştergere, recombinare, modificare, adăugare) care produc informaţii esenţiale procesate prin algoritmi şi grafuri, integrate în reţele perfectibile/autoperfectibile permanent în cadrul unor circuite complexe construite de cei care proiectează şi realizează activitatea în context deschis, în condiţii de feedback extern şi intern, pozitiv şi negativ [1; 4].

Cercetarea pedagogică fundamentală identifică şi procesează permanent o bază de date esenţiale care permite construcţia unor modele-ideale, care fixează epistemologic şi informatic structura de funcţionare a educaţiei/instruirii, structura proiectului pedagogic curricular, dinamica finalităţilor educaţiei, sistemul conţinuturilor generale ale educaţiei, relaţiile dintre formele generale ale educaţiei etc. Aceste modele-ideale, centrate asupra unor baze de date esenţiale, fundamentale, sunt necesare pentru emanciparea teoriilor generale ale domeniului şi pentru perfecţionarea permanentă a practicii pedagogice, la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Aiken P. et al. Microsoft Computer Dictionary. Fifth edition. Washington: Microsoft Press, 2002.
2. Anghel T. Dicţionar de informatică. Bucureşti: Corint Books, 2017.
3. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 1. Pedagogia. Ştiinţele pedagogice/Ştiinţele educaţiei. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2016.
4. Dowing D. A. et al. Dictionary of Computer and Internet Terms. Tenth Edition. Barron’s Educational Series, Inc. New York, 2009.
5. Kuhn Th. Structura revoluţiilor ştiinţifice. Trad. Bucureşti: Humanitas, 1999.
6. Manole I.-C. Repere epistemologice în analiza limbajului pedagogic din perspectiva informaticii. Teză de doctor în ştiinţe pedagogice, Specialitatea pedagogia istorică. Chişinău: Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău, 2019.

20 ANI | Didactica Pro... REVISTA DE TEORIE ŞI PRACTICĂ EDUCAŢIONALĂ

De departe și totuși de aproape sunt încă o dată alături de colegii de la *Didactica Pro*..., revistă de teorie și practică educațională, la o aniversare atât de importantă...

Felicitări pentru toate realizările excepționale, urmărite cu consecvență într-o societate informațională, bazată pe cunoaștere, care trebuie să devină mereu și din ce în ce mai mult o cunoaștere pedagogic autentică.

La mulți ani!

Sorin CRISTEA, dr., prof. univ., Universitatea din București,
un colaborator consecvent din 2001, cu aceleași speranțe până la final...