

20
DE ANI

Educație digitală

Direcții prioritare în dezvoltarea resurselor digitale pentru educație

Instruirea la distanță, deși are o istorie documentată de circa două secole, a fost considerată pe parcursul existenței sale ...

În vreme 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 ...

Dezvoltarea competenței de lectură prin intermediul textelor multimodale

Contextul actual, în ceea ce privește atât sistemul educațional, cât și alte domenii, face apel, mai mult ca niciodată, la o nouă ...

Educația online a adulților

Desprimăvărarea lui 2020 a fost să fie una nepoetică și controversată. După o iarnă-NEiarnă, fără zăpadă și ger, după un gri infinit ...

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

Situația de criză din primăvara anului 2020, provocată de pandemia COVID-19, a scos la iveală mai multe probleme existente ...



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 2-3 (120-121), 2020

ISSN 1810-6455

Categoria B

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 650 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

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

e-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

Otilia DANDARA

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

QUO VADIS?

Sergiu CORLAT

Direcții prioritate în dezvoltarea resurselor digitale pentru educație
(**Priority Directions in Digital Educational Resources Development**)..... 4

EX CATHEDRA

Aida COTRUȚA

Competența de consiliere online în carieră: limite și perspective
(**The Online Career Counseling Competence: Limits and Perspectives**)..... 8

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Didactica Pro... la 20 de ani 12

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic
(**Elements of Spiritual Counseling in a Teacher's Activity**)..... 13

Mihaela BUZATU

Managementul comunicării educaționale de la începuturi până în prezent
(**The Evolution of Educational Communication Management from Antiquity to Present Times**)..... 19

Ioana LAZLO

Emile Durkheim – inițiator 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 emoționale la orele de educație plastică
(**Approaching Emotional Development in Fine Art Lessons**) 25

Ali ABU RIA

Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității adolescenților
(**Psychopedagogical Conditions for Preventing and Reducing Adolescent Aggressiveness**) . 29

Vladimir GUȚU

Didactica Pro... la 20 de ani 31

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Valentina CHICU

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

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Natalia CUȚITARU

Dialogul intercultural și provocările identității
(**Intercultural Dialogue and Identity Challenges**) 35

Prascovia NICOLAEVA

Developing Intercultural Communicative Competence through English Phraseological Units
(**Dezvoltarea competenței de comunicare interculturală prin intermediul frazeologiei engleze**)..... 39

Rima BEZEDE

Didactica Pro... la 20 de ani 42

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Lucia GAVRILIȚĂ

Strategia GMT în gestionarea stresului la mamele copiilor cu afecțiuni 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 DOMNIȚEANU

Dezvoltarea competenței 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 GORAȘ-POSTICĂ	
Jubileul revistei Didactica Pro..., jubileul n(v)ostu	60
Dorina PAICU	
Un concept metodologic de culegere și 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	
Educația online a adulților (Online Adult Education)	65
Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Angela TOMIȚĂ	
Strategii de instruire a adulților 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 Educație Online – conturarea unei pedagogii a continuării procesului educațional în perioada pandemiei (The Online Education Digital Library – Outlining a Pedagogy of Continuing the Educational Process throughout the Pandemic)	73
Pavel CERBUȘCĂ	
Învățământul la distanță – alternativă de reformare a sistemului educațional 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 informaționale la orele de istorie și educație civică (Applying ICT in History and Civic Education Classes)	82
Alexandru MOLCOSEAN	
Organizarea internă a Țărilor 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 GORAȘ-POSTICĂ	
Extinderea educației pentru pace prin disciplina <i>Cultura bunei vecinătăți</i> în școlile din Republica Moldova – 2020 (Expanding Peace Education through the <i>Culture of Good Neighborhood</i> Course in the Schools of Moldova – 2020)	91
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Oxana DRAGUȚA	
Studiul de evaluare INTES <i>Probleme de integritate în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova</i> (An INTES Assessment of Integrity Violations in the Employment and Promotion of Teachers in the Republic of Moldova)	92

DICȚIONAR

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

***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 pune 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.

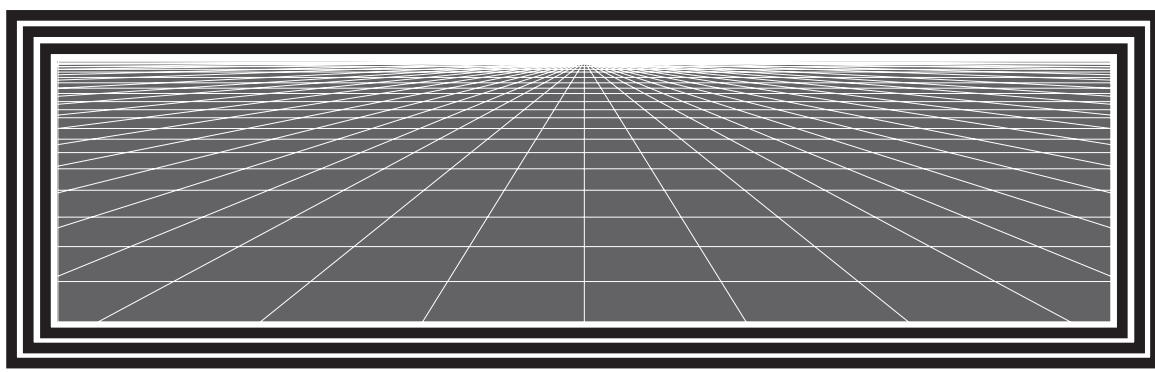
Centrul Educațional PRO DIDACTICA se deosebea considerabil de centrele tradiționale de formare continuă, în primul rând prin calitatea serviciilor oferite, fapt care i-a cimentat imaginea și i-a atribuit încrederea din partea cadrelor didactice. Prima generație de profesori preuniversitari, care au știut 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.*



QUO VADIS?



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 educațional la regimul de instruire la distanță a adus în prim plan mai multe probleme aferente modelelor de utilizare a resurselor digitale în învățământul preuniversitar. În articol este analizată corelația dintre suportul cognitiv și nivelul de interactivitate integrat

în resursele digitale educaționale, eficiența resurselor în funcție de raportul dintre acești doi parametri. În baza analizei este dezvoltat un model alternativ de organizare a unui curs școlar, construit preponderent din elemente digitale, care poate fi folosit în predare atât în formă tradițională, cât și mixt sau integral la distanță.

Cuvinte-cheie: educație la distanță, resurse educaționale digitale, resurse educaționale 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 distanță, deși are o istorie documentată de circa două secole [1, p. 44], a fost considerată pe parcursul existenței sale ca fiind un model de instruire auxiliar, complementar modelelor formale, orientat preponderent către anumite grupuri țintă. Provocarea de a urma un curs la distanță presupunea și presupune un grad sporit de automotivare, managementul timpului, dar și acceptarea unor modalități de comunicare specifice. Toate acestea au condus la crearea modelului clasic de instruire la distanță: asincron, direcționat către instruirea adulților sau a elevilor cu cerințe educaționale speciale¹, cu unități de învățare (module) masive și activități practice complexe, extinse în timp.

Apariția și extinderea ulterioară a tehnologiilor informației și a comunicațiilor (TIC) a permis diversificarea și flexibilizarea modelelor de instruire la distanță: s-au dezvoltat rapid sistemele de management al instruirii (atât la distanță, cât și tradiționale), modelele de comunicare didactică în mediile virtuale, repozitoriile de resurse educaționale de cele mai variate tipuri, echipamentele digitale pentru educație, platformele universale pentru instruire – tot ceea ce a fost integrat în noțiunea generică de *e-Learning*.

Totuși, instruirea la distanță 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 educațional tradițional a fost sistat pe motiv de pandemie COVID-19 pentru circa 1.3 miliarde de elevi și studenți².

Situația de forță majoră în care se aflau (și se află la momentul scrierii acestui articol) sistemele educaționale naționale a generat identificarea rapidă a soluțiilor de transpunere a proceselor educaționale în mediul virtual. Aceste soluții au vizat nu doar activitățile educaționale directe, dar și cele de gestionare, control, financiare etc. În consecință, fiecare sistem educațional național 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 populației și de gradul de penetrare a infrastructurii sociale de către TIC.

SITUAȚIA ACTUALĂ

Analiza mai multor soluții pentru instruirea la distanță, propuse de sistemele de învățământ naționale în lunile martie-mai, indică asupra a trei modele de abordare a organizării proceselor educaționale: *centralizat*, *distribuit* și *descentralizat* [2, p. 19]. Conform acestei clasificări, nivelul de uniformizare a activităților curente în condițiile instruirii organizate integral la distanță este invers proporțional cu nivelul competențelor digitale ale cadrelor didactice și cu gradul de penetrare a sistemului educațional de către tehnologiile informației și a comunicațiilor.

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

Sistemul educațional din Republica Moldova a urmat modelul *distribuit*, care oferă o libertate parțială, limitările fiind determinate de insuficiența echipamentelor necesare pentru organizarea instruirii la distanță (atât pentru elevi, cât și pentru cadre didactice); nivelul competențelor digitale ale cadrelor didactice; insuficiența sau lipsa de resurse digitale. Soluțiile pentru anularea acestor limitări sunt bine cunoscute, iar implementarea lor a început imediat după trecerea la regimul de instruire la distanță: livrări de echipamente pentru

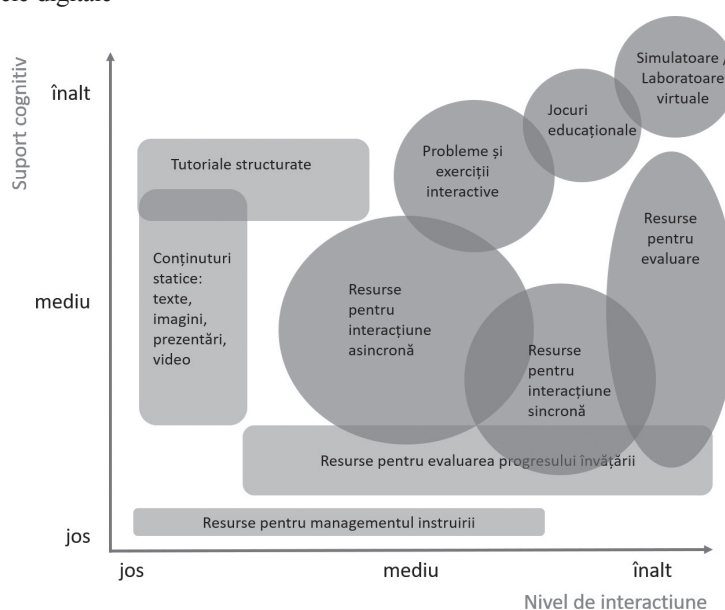
cadre didactice și elevi, soluții de conectare la serviciile de comunicare digitală, instruire online ale cadrelor didactice pentru utilizarea platformelor digitale de comunicare și organizarea activităților la distanță; crearea platformelor cu resurse educaționale multimedia și dezvoltarea conținuturilor pentru aceste platforme³.

TIPOLOGIA RESURSELOR EDUCAȚIONALE DIGITALE

Dezvoltarea masivă a conținuturilor digitale pentru platformele educaționale online a permis crearea unui repozitoriu care să acopere cerințele minime pentru instruirea la distanță. Totuși, resursele elaborate fac parte preponderent dintr-o singură categorie de produse educaționale digitale – lecții video în distribuție liberă. Acestea corespund perfect activităților de învățare a conținuturilor teoretice, dar nu pot fi folosite eficient pentru realizarea activităților practice; la fel, nu sunt utilizabile în cazul evaluărilor online. Pentru organizarea și controlul activităților practice sunt necesare alte tipuri de resurse educaționale. Care sunt ele?

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

Figura 1. Clasificarea "bidimensională" a resurselor educaționale digitale [1, p. 44]



² Conform datelor furnizate de UNESCO: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

³ <http://www.educatieonline.md/>, <https://invat.online/>

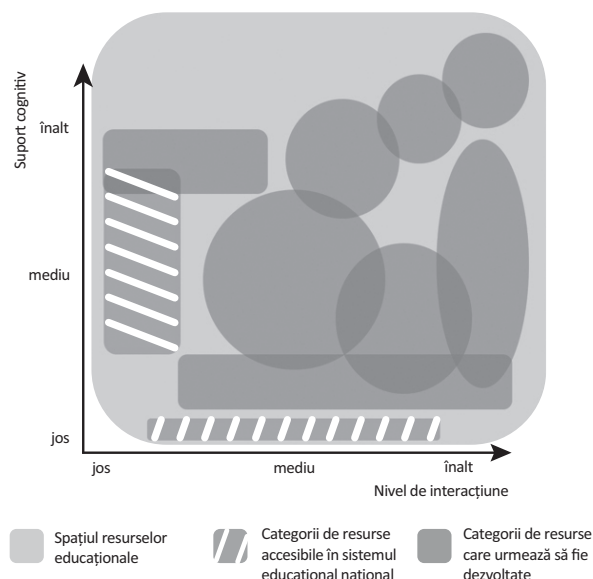
Resursele monocriteriale, administrative sau cognitive, se plasează în apropierea axelor parametrice: fiecare tip urmează "axa" sa. Resursele secvențiale pentru instruire sunt situate în apropierea axei suportului cognitiv, cu insuficiență majoră de caracteristici interactive; resursele pentru administrarea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

Analiza platformelor educaționale existente la moment în Republica Moldova relevă tendința clară de organizare monocriterială: livrare de resurse educaționale primare, cu interacțiune la nivel de control al conținutului ([invat.online](#) și [educatieonline.md](#)) și platforme pentru administrarea procesului educațional ([studii.md](#)).

În același timp, organizarea eficientă a instruirii la distanță impune în mod obligatoriu și prezența unor resurse care să permită realizarea activităților practice, dar și a evaluărilor curente, iar pentru a micșora presiunea asupra cadrelor didactice, acestea urmează să fie interconectate cu resursele de evaluare a progresului școlar al elevilor.

Astfel, bazele pentru trecerea la următorul nivel de dezvoltare a platformelor educaționale au fost create: există resurse digitale primare și există platforme pentru administrarea procesului de învățământ. Totuși, acestea sunt insuficiente pentru dezvoltarea modelelor interactive ale cursurilor școlare (Figura 2), care solicită toată varietatea de resurse, în special a celor care combină nivelul înalt al conținutului cognitiv cu gradul extins de interactivitate și capacitatea de a interacționa cu platformele de monitorizare a progresului educațional.

Figura 2. Gradul de acoperire a spațiului de resurse digitale de către platformele naționale pentru instruire la distanță



Dezvoltarea unor conținuturi interactive și platforme de monitorizare a progresului școlar se bazează pe componente de programare complexe, imposibil de realizat în cadrul echipelor formate din cadre didactice și specialiști în domeniul producerii multimedia. Componentele de programare presupun implicarea unor companii din domeniul TIC, care să își orienteze activitatea și spre crearea de resurse digitale complexe pentru educație. 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 tranziției sistemului educațional către producerea manualelor digitale interactive, având în vedere că obiectele de învățare programabile ocupă un procent considerabil [3, p. 19], iar casele editoriale și autorii de manuale nu au nici experiență reală în producerea acestui tip de ediții, nici instrumente digitale necesare pentru crearea resurselor (obiectelor) interactive.

CE URMEAZĂ?

Complexitatea resurselor care trebuie dezvoltate presupune o perioadă de cercetare și de modelare a pașilor aferenți automatizării controlate a procesului educațional în baza tehnologiilor digitale, urmată de apariția 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 școlar, edificat în bază de resurse digitale, în care rolul profesorului este în special de ghidare a elevilor pe parcursul studierii conținuturilor și construirii, la necesitate, a traseelor individuale de studiu. Deoarece este planificat un curs universal (atât pentru instruirea tradițională, cât și la distanță), acesta se va axa pe sesiunile de instruire numite convențional *lecții*. Pentru a asigura o flexibilitate mai mare a organizării cursului, grupurile de lecții, care corespund unei unități de învățare, formează module ale cursului.

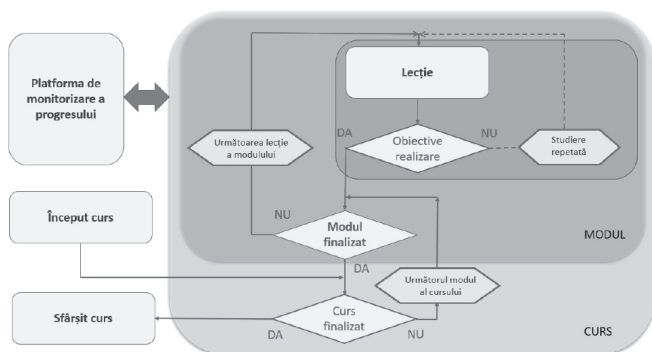
Studierea cursului urmează un algoritm repetitiv, prezentat în Figura 3. Pornind de la primul modul al cursului, activitățile didactice, grupate în lecții, sunt desfășurate consecutiv, fiind gestionate de modulul de control al progresului elevului. Accesul la următorul grup de activități este acordat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

Elementele cu structură complexă din această schemă sunt:

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

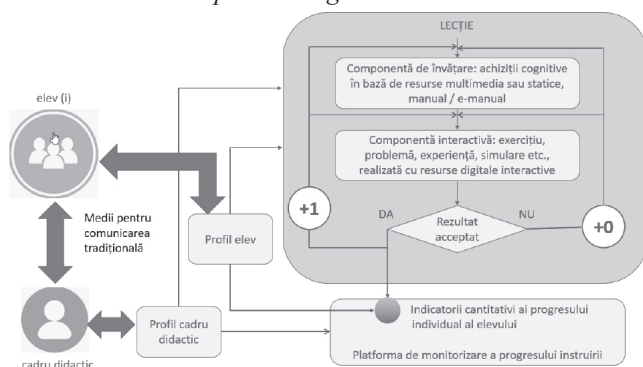
educației, care să permită colectarea și analiza tuturor indicatorilor de progres pentru fiecare elev sau grup selectat. Elaborarea unui asemenea modul adaptat pentru învățământul general este o misiune complicată, dar realizabilă. Soluții similare pentru învățământul superior (Moodle, BlackBoard etc.)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

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



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

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



- ✓ **Comunicarea cadru didactic-elev** poate fi realizată fie în mod direct (pentru cursurile desfășurate tradițional), fie prin intermediul unui profil digital (pentru cursurile la distanță). Elementul principal al cursului devine, astfel, colecția de resurse digitale educaționale: atât cele pasive (prezentări, video, texte și tutoriale structurate), cât și cele interactive, care presupun controlul activ al situațiilor modelate de sistem și elev. Fără un set complet

de asemenea resurse, dezvoltarea unui curs școlar interactiv pentru instruirea la distanță este imposibilă.

CONCLUZII

Sistemul educațional național dispune de resurse digitale, care pot oferi un suport cognitiv elevilor în diverse situații și circumstanțe. Acestea sunt accesibile pe platforme specializate și reprezintă, în cea mai mare parte, lecții video, realizate în conformitate cu curricula școlare. O altă categorie de resurse digitale accesibile pentru elevi sunt copiile digitale ale manualelor tradiționale.

Soluțiile actuale nu permit modelarea și evaluarea activității elevilor. În acest scop se impune necesitatea desfășurării unei cercetări ample a proceselor educaționale în cadrul unui curs școlar, crearea modelelor digitale de tip responsive ale activităților practice (exerciții, probleme, experiențe, observații etc.), dezvoltarea instrumentelor de control al acestora, dar și a modulelor de comunicare cu platformele de monitorizare a progresului.

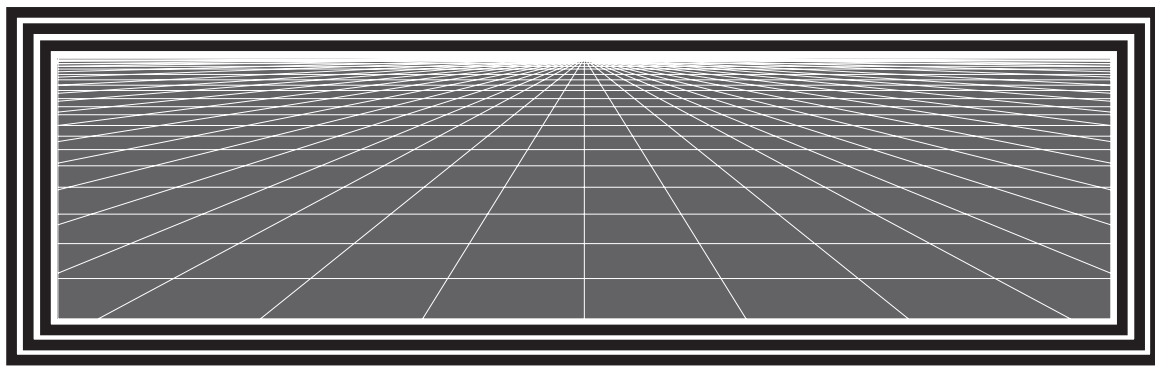
Crearea modelelor digitale (resurselor educaționale) interactive este o sarcină ce poate fi rezolvată doar de echipe multiprofil, formate din specialiști TIC, cadre didactice, designeri, iar în unele cazuri – chiar și de actori profesioniști. În calitate de "gazde", în mod natural, apar companiile TIC, 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, achiziționate contra cost. Aceeași afirmație este adevărată și pentru platformele de monitorizare a progresului educațional sau pentru alte instrumente administrative digitale.

Dar, oricât de complexă și costisitoare ar fi producerea resurselor și a platformelor educaționale, procesul urmează să fie început, altfel sistemul de învățământ național riscă, în situații de forță majoră, să funcționeze doar parțial, la parametri subnormali, cu o suprasolicitare continuă a cadrelor didactice, a elevilor și a părinților.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Corlat S., Karlsson G., Braicov A. Metodologia utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicație în învățământul superior. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011.
2. Corlat S. Realizarea procesului educațional în condițiile izolării actorilor învățământului general. Fundația Soros-Moldova. Chișinău, 2020.
3. Gremalschi A., Corlat S. Concepția manualului digital. Ministerul Educației. Chișinău, 2015.
4. Foreman S. The LMS Guidebook: Learning Management Systems Demystified. New York: American Society for Training, Development, 2017.



EX CATHEDRA



Aida COTRUȚA

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Competența de consiliere online în carieră: limite și perspective

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 eșantionului au stat relațiile de colaborare stabilite în cadrul programelor educaționale ale Centrului de ghidare în carieră și relații cu piața muncii, partenerii manifestând interes, beneficiind de servicii de ghidare și de proiectare a carierei în cadrul Universității de Stat din Moldova (USM).

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

În structurarea eșantionului, am pornit de la raționamentul că platforma educațională *e-Cariera* va funcționa în regim online pentru toți cei interesați de proiectarea unui traseu profesional calitativ în raport cu potențialul individual, precum și de serviciile educaționale ale USM (elevi – 15,5%, studenți – 74,1%, angajați – 10,4%).

Platforma educațională *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 și în poșta electronică, care au servit ca modalitate de comunicare și de acces la chestionarele online. Acest criteriu a fost o cerință și 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 situații cu privire la accesarea serviciilor;
- ✓ din partea respondenților la cercetare: platforma Facebook este rețeaua în care se intersectează domeniul personal cu cel profesional, criteriul ce permite prezența online în marea parte a timpului, spre exemplu, navigarea și interrelaționarea pe această platformă creează un mediu mai prietenos și favorabil comunicării.

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

- identificarea semnificației termenului de *carieră*;
- determinarea componentelor unui proiect de carieră;
- identificarea motivelor elaborării unui proiect de carieră;

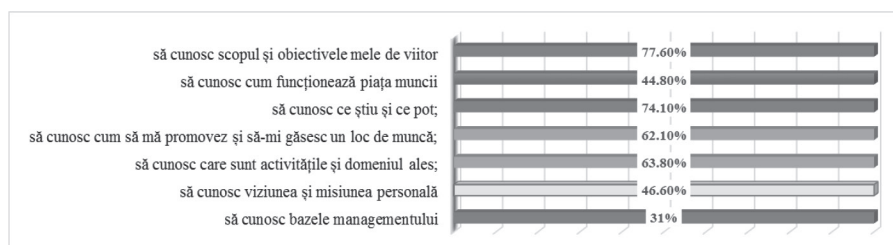
- participarea tinerilor la sesiuni de proiectare a carierei;
- identificarea modalităților de participare la sesiuni de proiectare a carierei;
- disponibilitatea de a participa online la sesiuni;
- identificarea spațiului și investiția de timp necesare procesului de proiectare online a carierei (în 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 respondenților nu au beneficiat de experiența de a participa vreodată la sesiuni de proiectare a carierei (69%). În urma analizei datelor, putem afirma că 74,1% din subiecți asociază termenul de *carieră* cu *împlinirea personală*, după care urmează *satisfacția profesională* (70,7%), *condiții avantajoase* și *recunoașterea și aprecierea celor din jur* (50% și, respectiv 51,7%). Criteriul *prestigiu* are o cotație de 37,9% și doar 15,5% din respondenți au optat pentru *posturi înalte*. Menționăm că la acest item respondenții urmau să se pronunțe asupra a trei variante de răspuns. Totodată, nimeni nu s-a arătat indiferent față de cariera proprie, varianta *nu are nicio semnificație* înregistrând zero răspunsuri.

Următoarele rezultate descriu convingerile respondenților referitoare la componentele planului de carieră. Deși au oferit răspunsuri relevante, având posibilitatea de a alege nu mai puțin de 4 componente, mai mulți respondenți s-au lăsat conduși, în mod intuitiv, de anumite concepte care se asociază între ele: carieră – piața muncii, plan – bazele managementului.

Diagrama 1. *Reflectarea importanței componentelor proiectului de carieră*



Nu negăm importanța cunoașterii acestor aspecte, dar, odată ce abordăm subiectul planului de carieră, ne referim mai mult la resursele pe care trebuie să le investim, precum și la aspectele ce țin de viziunea proprie asupra viitorului, care, de fapt, a fost evidențiată de doar 46,6% din subiecți.

Referindu-ne la motivele elaborării unui proiect de carieră, cel mai mare scor l-a obținut *dorința de a mă dezvolta* (82,8%) și *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*, ne-am 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).

Deși 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 așteptărilor: 83,3% din respondenți manifestă satisfacție în legătură cu obținerea 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).

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% susțin că exercițiul le clarifică ce doresc să facă și îi ajută să înțeleagă încotro să meargă; 38% *s-au văzut în situația de a formula pași de acțiune*, iar alții (11%) *au nevoie de consiliere în carieră*. Totuși, au fost și 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 și dedicație, deseori în absența 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 și 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-și alege timpul pentru anumite sarcini este și înregistrarea orelor stabilite pentru exercițiul dat, valorile respective variind pe toată perioada celor 24 de ore.

Diagrama 2. Așteptările participanților în urma procesului de proiectare online a carierei

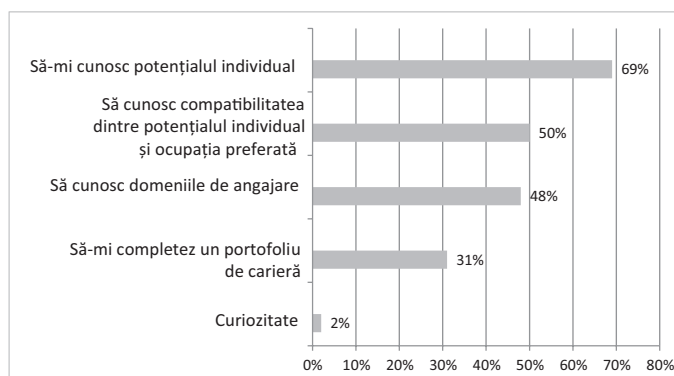


Diagrama 3. Contextul elaborării planului de carieră

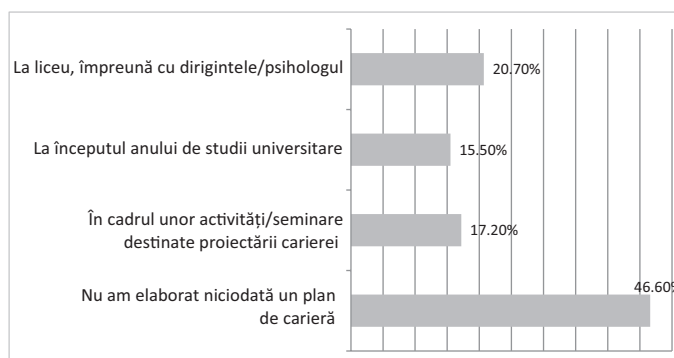
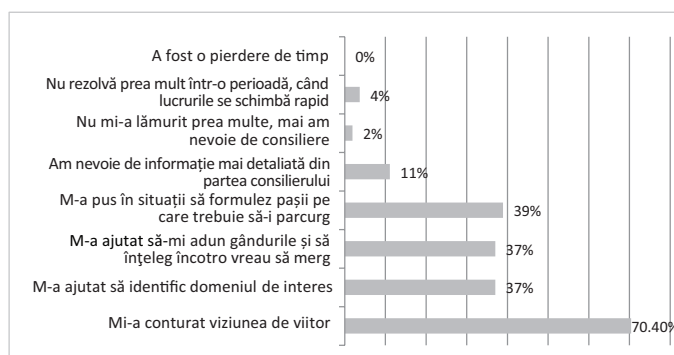


Diagrama 4. Viziunea asupra elaborării online a planului de carieră



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 algoritmicizării, 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.



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



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

Elemente de consiliere spirituală în activitatea cadrului didactic

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

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 revizuiuri, 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 nonterțiar, în funcție de potențial, vocație și performanțe”. Așadar, 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 școlaritate, 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 referință al Curriculumului Național, 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 față de învățare și dezvoltare personală printre competențele transversale de învățare pe tot parcursul vieții (p. 18) și o recomandare de competențe pentru treapta primară: *a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii* [Cf. 4, p. 22].

În Curriculumul actual (ediția 2018-2019) a apărut, cu caracter de inovație, aria curriculară *Consiliere și dezvoltare personală*, specificându-se la acest capitol: intensificarea centrării curriculumului pe elev prin diversificarea ofertelor de discipline: propunerea ariei curriculare *Consiliere și dezvoltare personală*, cu disciplina de studiu *Dezvoltare personală*. Competențele specifice ale disciplinei date includ finalități valoroase pentru dezvoltarea personalității copilului la diferite vârste, care, în mod implicit, se impun și ca priorități în actul de consiliere educațională: *aprecierea identității personale și a celorlalte în contexte educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă; utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate; adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur; proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltare personală și învățare ca muncă de bază a elevului; adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur* [8, p. 179]. Modulele de conținut ale disciplinei *Dezvoltare personală* includ: arta cunoașterii de sine și a celui alt; asigurarea calității vieții; modul sănătos de viață; proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial – toate fiind legate în mod logic de competențe și detaliate ulterior pe subiecte utile și funcționale în actul de educație, per ansamblu, și 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 educațional și a teoriei dezvoltării personalității. Conceptele și ideile ce se conțin în curriculum au rezultat din valorificarea bunelor practici ale specialiștilor din diverse domenii și din partea societății 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 activități formative în comunitate, în instituții, în natură. În acest sens, este încurajat parteneriatul educațional, cu implicarea plenară a părinților, APL-lui și comunității, întru crearea condițiilor necesare pentru realizarea finalităților propuse. Specifică este și evaluarea. Disciplina *Dezvoltare personală* pune accent pe monitorizarea procesului de dezvoltare a elevului, oferindu-i feedback constructiv și motivare pentru implicare activă [9, p. 233].

În curriculumul de *Dezvoltare personală* pentru clasele gimnaziale la unitățile de conținut se recomandă: *Stresul academic, impactul stresului asupra performanței. Prevenirea și depășirea 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 activități de analiză a studiilor de caz cu referire la gestionarea eficientă a emoțiilor asociate situațiilor stresante din viață, iar în clasa a XI-a – unități de conținut: *Modalitățile de diminuare a stresului și oboselii. Cauze ale stresului. Mod de manifestare. Modalități de diminuare a oboselii și extenuării*, în clasa a XII-a – unități de competență: *asumarea responsabilă a autonomiei și independenței în diverse situații de viață, inclusiv în depășirea stresului academic și elaborarea de strategii personale pentru menținerea unui mod de viață sănătos, cu accent pe starea de bine*. La compartimentul *Unități de conținut*, tematica stresului se dezvoltă prin: *Resurse personale și gestionarea eficientă a stresului academic. Stres academic. Tehnici de depășire a stresului* [10, p. 19] și prin *exerciții de dezvoltare a abilităților de prevenire și depășire a stresului academic* – la *Activități de evaluare și produse recomandate*.

În Ghidul pentru liceu se mai precizează că disciplina *Dezvoltare personală* ”contribuie semnificativ la crearea stării de bine și la consolidarea încrederii în sine a elevilor ca persoane unice și valoroase, care își cunosc potențialul individual, interacționează armonios cu ceilalți, învață cu eficacitate, iau decizii școlare, personale, de carieră și respectă un stil de viață sănătos” [Cf. 10, pp. 31-32] și se propune, printre alte activități de învățare, elaborarea unor sugestii pentru colegul de bancă, privind diminuarea stresului și a oboselii [Ibidem, p. 35].

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

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

În Codul de etică al cadrului didactic (2016), la capitolul *Norme de conduită în relațiile cu părinții/alți reprezentanți legali ai copiilor*, se prevede și *consilierea părinților/a altor reprezentanți legali privind alternativele de formare și dezvoltare optimă a copiilor lor, din perspectiva expertizei psihopedagogice și a respectării interesului superior al copilului* [8, p. 6]. Deducem de aici încă o obligațiune, pentru care mulți profesori nu au avut o pregătire specială/suficientă în procesul de formare inițială și/sau continuă.

CADRU CONCEPTUAL

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

Consilierea psihologică este o intervenție în scopul optimizării, autocunoașterii și dezvoltării personale sau în scopul prevenției și remiterii problemelor emoționale, cognitive și de comportament.

Consilierea educațională vizează persoane normale din punct de vedere psihologic, adică fără tulburări psihice, de personalitate, deficiențe intelectuale sau de altă natură, adresându-se persoanelor care se confruntă cu factori de stres în viața cotidiană, ajutându-le să le facă față și, astfel, să-și amelioreze calitatea vieții [Ibidem, p. 29].

Abordarea spirituală a consilierii educaționale urmărește descoperirea sensului credinței creștine,

inițierea/aprofundarea relației personale cu Dumnezeu ca forță divină atotputernică și salvatoare, a acționa/a te comporta din perspectiva acesteia (a învăța să ierți, să te împaci cu situația în care ești, a răbda, a citi/a te hrăni spiritual din textele sacre, a te ruga etc.). Noi recomandăm consilierea educațională de manieră integrativă, în care se vor valorifica repere psihoeducaționale pentru întreținerea sănătății mentale, emoționale, fizice, sociale și spirituale a actorilor.

Tipologia consilierilor, caracterizată mai sus, țintește spre depășirea și diminuarea *stresului*, ca obiect al intervenției de consiliere, care este definit ca ”fenomen psihosocial complex ce decurge din confruntarea persoanei cu cerințe, sarcini, situații percepute ca fiind dificile, dureroase sau de mare importanță pentru persoana respectivă” [2]. Stresul psihic se prezintă ca ”o stare de tensiune, de încordare și de disconfort, determinată de agenții afectogeni, cu semnificație negativă, de frustrarea sau deprimarea unor stări de motivație (trebuințe, dorințe, aspirații), de dificultatea sau de imposibilitatea rezolvării unor probleme” [6]. Stresul, după cum se știe, este cercetat de psihologi și este de natură pozitivă și negativă. Prin actul de consiliere, urmează să diminuăm și să înlăturăm factorii de stres, inclusiv prin mobilizarea resurselor interioare de a reacționa pozitiv la stările stresante și de a găsi ”ancore” psihoemoționale demne de încredere.

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

În viziunea specialiștilor, consilierea se prezintă și ca o relație specială, dezvoltată între cadrul didactic (managerul clasei) și elevul în nevoie, cu scopul de a-l aproba și este normal că acest lucru poate fi făcut cu mai multă eficiență de către diriginte, profesorul care îl cunoaște 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 educaționale	Principii spirituale
Informarea comprehensivă; Imparțialitatea; Confidențialitatea; Demers de învățare;	Promovarea, menținerea, dezvoltarea sănătății psihice și emoționale; Interzicerea acțiunilor nonetice; Respect reciproc; Confidențialitate;	Transferul; Interiorizarea; Conștientizarea problemei, a soluției, a căilor de acțiune;	Optimismul pedagogic; Încrederea reciprocă; Evoluția consiliatului, urmărirea și constatarea unui progres treptat în procesul consilierii; Transmiterea de informații și experiență;	Autoritatea supremă a Cuvântului lui Dumnezeu/Bibliei; Voința și posibilitățile umane sunt susținute de puterea Duhului Sfânt; Harul lui Dumnezeu lucrează în viața credinciosului;

Libertatea deciziei; Timp suficient; Orientare pozitivă; Deschidere spre dezvoltare personală; Caracter preventiv.	Principiul „adevărului personal” al consiliatului în unitate și în acord cu adevărul moral; Principiul nonagresivității consilierii; Principiul influenței benefice și al nonmanipulării; Principiul neculpabilității; Susținerea afectivă, cognitivă, volitiv-decizională; Descărcarea emoțională/catharsis-ul.	Empatia; Actualizarea; Autenticitatea; Tranzacția; Interpretarea.	Principiul orientării ca principiu de acțiune educațională/orientare, dirijare, învățare; Principiul adaptării de origine piagetiană; Principiul integrării; Principiul managementului sau al artei de a conduce un proces interpersonal complex.	Încrederea în iertarea deplină ce ți-o dă Dumnezeu; Dragostea lui Dumnezeu nu ne părăsește niciodată; Interdependența trăsăturilor bio-psiho-socio-spirituale ale persoanei/abordarea holistă; Reconfortare psihică prin restructurarea relației cu Dumnezeu/împăcarea cu El prin predarea totală a vieții în autoritatea Lui.
--	---	---	--	---

Așadar, consilierea este o relație, o formă specială de comunicare, implică ascultarea, previne situațiile de criză; are rol proactiv, când o persoană este ajutată de alta sau o persoană ajută un grup de persoane. Fiind o formă confidențială de a oferi ajutor, ghidată de vectorul dezvoltării personale, presupune „împuternicirea” persoanelor care caută ajutor, înseamnă a-i ajuta pe alții să-și identifice și să-și clarifice, activitate efectuată de profesioniști, se ghidează de anumite teorii, metode, probleme specifice domeniului [16]. În același timp însă, consilierea nu se axează pe întreținerea unei relații de prietenie, pe purtarea de grijă părintească sau înlocuirea părinților și nici pe tratarea cuiva din ipostaza de doctor sau de judecător.

SECVENȚE 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 inițierea unei relații de încredere, confidențialitate, ascultare activă, stabilirea timpului și a duratei consilierii, alegerea limbajului de comunicare folosit. Printre întrebările de sprijin, în acest sens, pe care cadrul didactic ar trebui să îi obișnuiască pe elevi să i le pună, depășind anumite bariere psihologice inerente, ar fi: *Am nevoie de ajutor. Pot vorbi cu dvs.?*; *Am o problemă, mă puteți ajuta?*; *Dna profesoară/Domnule profesor, oare cum să procedez, cum ar fi mai bine?*; *Mi-e jenă/greu să vă spun, dar mă deranjează.../Cum ar fi mai bine să fac?*; *Nu știu ce se întâmplă, dar... etc.*;
- *formularea problemei* – definirea/precizarea situației dificile, pentru depășirea crizei, inclusiv prin oferirea unor întrebări/enunțuri de sprijin: *Să înțeleg că...* (se reformulează precis, pentru perceperea justă a problemei); *Am înțeles corect?*; *Într-adevăr, așa este?*... Se cer detalii suplimentare pentru a ne asigura de corectitudinea înțelegerii esenței, rădăcinilor problemei;
- *intervenția*, care, de multe ori, nu se suprapune cu etapa de formulare. Aici se pune în joc măiestria psihopedagogică a profesorului-consilier, care facilitează intervenția/actul de consiliere, cu accent pe nevoia specifică, *aici și acum*, a consiliatului, începând cu enunțuri de tip acțional, sugestiv și continuând cu aplicarea unor tehnici specifice, reieșind din natura problemei și individualitatea elevului. Durata intervenției este diferită, în funcție de natura, vechimea problemei și nevoile specifice, psihologice și contextuale ale elevului, de la o ședință de 20-30 minute până la un program complex de recuperare de câteva săptămâni, luni;
- *încheierea* – faza finală a consilierii în situații de criză, când cadrul didactic și elevul constată finalizarea procesului, reluarea relației normale profesor-elev, elev-elev, copil-părinte/tutore etc. Începuturile unor fraze cu caracter concludiv, de tipul: *Așadar, hai să vedem cu ce fel de înțelegere asupra lucrurilor am rămas; Deci cum rămâne să procedezi, hai să punctăm....; Cum te simți acum? Ești în stare să....?; Cu ce învățătură am rămas? Care este lecția învățată din discuția noastră?; Când ne mai telefonăm/scriem/întâlnim ca să îmi povestești cum te descurci? Etc.*

Conform cu prof. E. Anita [Cf. 20], profesorul își asumă o multitudine de roluri, a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui, rolul de consilier aflându-se în epicentrul acestora, ca importanță a responsabilităților de bază, care interrelaționează cu celelalte, în mod evident și specific.

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

Rolurile profesorului	Responsabilități-cheie
Expert și facilitator al actului de predare-învățare	Poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ.

Agent motivator	Declanșează și întreține interesul, curiozitatea și dorința elevilor pentru activitatea de învățare și dezvoltare.
Lider	Conduce grupul de elevi, exercitându-și puterea asupra principalelor fenomene ce se produc între ei. Este un prieten și confident al elevilor, un substitut al părinților, obiect de afecțiune, sprijin în ameliorarea stărilor de anxietate. Este cel care îi influențează, în mod direct și sensibil, practicând leadership-ul transformațional.
Consilier	Este observator sensibil al comportamentului elevilor, al relațiilor dintre ei, un îndrumător persuasiv, un sfătuitor, oferindu-le suportul afectiv și spiritual necesar.
Model	Prin întreaga sa personalitate, prin acțiunile, comportamentul și atitudinile sale este un exemplu pozitiv, încurajator pentru elevi.
Profesionist reflexiv	Se străduiește tot timpul să înțeleagă și să reflecteze asupra întâmplărilor inedite din clasă, să studieze și să analizeze fenomenele, contextele psihopedagogice și socio-culturale cu care se confruntă.
Manager	Supraveghează întreaga activitate din clasă, din grupul de elevi, asigură consensul cu ceilalți profesori, cu părinții și alți factori socioeducaționali.

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

În studiul nostru, vizăm ca destinatari ai procesului de consiliere elevii și părinții, acest proces poate lua formă individuală sau de grup, eventual/de familie, domeniul de aplicabilitate fiind viața școlară, familială, socială, inclusiv prin promovarea constantă a atributelor lui Dumnezeu. În ultimă instanță, conducerea spre practicarea unei vieți spirituale și înțelegerea faptului de ce trebuie să Îl cunoști pe Dumnezeu ghidează consilierul creștin în relația sa cu persoana consiliată, ca aceasta să descopere și să probeze prin convingeri și fapte că Dumnezeu este dragoste, este suprem și suveran, este atotputernic, este bun, este atotștiutor/omniscient, omniprezent, imuabil/neschimbător, credincios, sfânt, drept și merită toată încrederea și încredințarea inimii noastre [1]. Așa cum misiunea consilierului este de a ajuta consiliatul să își (re)dobândească echilibrul sufletesc "sănătatea psihologică și spirituală" [18, p. 3], focusarea intervenției pe valori perene, cum sunt cele ale moralității creștine, oferă o axă spirituală incomparabilă, teaurizată în învățăturile Bibliei, ale sfinților părinți și ale tradițiilor din bisericile creștine.

Printre activitățile cu caracter spiritual, care aduc plusvaloare consilierii educaționale, se includ strategii integrative, care îi ajută pe copii să se elibereze de emoțiile problematice, să își conștientizeze opțiunile și alegerile, să descopere noi comportamente, inclusiv practicarea disciplinei și ascultării, și să își gestioneze comportamentul impulsiv sau abuziv.

Rugăciunea servește ca bază pentru consilierea spirituală, prin relaționarea directă cu divinitatea, credința este practică ca metodă de trăire a unei vieți creștine abundente, implicând încrederea totală în Dumnezeu. Credința reclamă cunoaștere, iar misiunea consilierului spiritual este să îl conducă pe consiliat în actul de cunoaștere prin terapie cognitivă clasică, ca practicarea credinței să devină relevantă pentru viața de zi cu zi – "știind de ce crede". Pentru a ne baza pe El și a-I încredința viețile noastre, trebuie să-L cunoaștem, Dumnezeu trebuie să devină sursa de echilibru și de salvare, iar adevărurile descoperite să ne încurajeze mereu printr-o relație personală cu El.

Lupta cu expresiile/afirmațiile nocive (auto)dis-trugătoare ocupă un loc important în consilierea educațională pe bază spirituală (*nimeni nu mă înțelege, nimănui nu-i pasă, nu pot, nu vreau, nu-mi pasă, așa și m-am gândit că n-o să iasă nimic din asta, știam eu, întotdeauna nimeresc în așa situații, chiar nu știu și nu mă pot descurca...* etc.), de aceea înlocuirea lor cu afirmații pozitive, în contexte relevante, durează și presupune un exercițiu supervizat și eforturi conjugate din partea părinților și a profesorilor. Or, foarte multe probleme care necesită consilierea elevului, la diferite vârste, țin de comunicarea cu părinții, colegii, semenii. Înțelegerea problemei, susțin profesioniștii, se poate produce mai ușor și cu impact atunci când noi, adulții, "învățăm să reacționăm la sentimentele copilului, nu la comportamentul lui" [14, p. 20]. Așa cum predicile și criticile îndepărtează oamenii și trezesc resentimente, locul rezervat ascultării în procesul de comunicare, care, indirect, face loc descrierii situațiilor tensionate și manifestarea empatiei, ne va ajuta să îl înțelegem și

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:

- Alexander M. Iată Dumnezeuul tău. Un studiu al atributelor lui Dumnezeu. Timișoara, 1991.
- Băban A. (coord.) Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: ASCR, 2009.
- Biblia cu explicații sau Sfânta Scriptură a Vechiului și a Noului Testament. București, 1990.
- Cadrul de referință al Curriculumului Național. MECC, IȘE, 2017. Pe: http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_3966_CadruldereferintaalCurriculumuluiNaional23022017.pdf
- Carabet N. Consilierea educațională. Suport de curs. Chișinău: UPSC Ion Creangă, 2016.
- Chelcea S., Golu M., Golu P. Dicționar de psihologie socială. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
- Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2014. Pe: <https://usmf.md/wp-content/uploads/2013/08/Codul-Educatiei.pdf>
- Codul de etică al cadrului didactic. Chișinău: MECC, 2016.
- Curriculumul la disciplina *Dezvoltare personală* pentru învățământul primar. Ghid de implementare a curriculumului. MECC. Chișinău, 2018.
- Curriculum pentru disciplina *Dezvoltare personală*, clasele V-IX. MECC. Chișinău, 2018.
- Curriculum pentru disciplina *Dezvoltare personală*, clasele X-XII. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar. Chișinău: MECC, 2018.
- Curs Consiliere spirituală. Pe: <https://www.scribd.com/doc/137571511/Curs-Consiliere-Spirituala>
- Ellison C.W. From stress to well being. USA, 1994.
- Ginott H.G. Între părinte și copil. Ghid de comunicare. București: Humanitas, 2006.
- 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.
- Hough M. Counselling skills and theory. USA: Hodder & Stoughton, 1998.
- Iucu R. B. Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice. Iași: Polirom, 2000.
- McMinn M.R. Psychology, Theology, and Spirituality in Christian Counseling. USA, 2011.
- Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2000.
- Rolurile profesorului. Pe: <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Rolurile-profesorului-843.php>
- Stresul: definiție, cauze, factori de stres și metode de combatere. Pe: <https://www.csid.ro/boli-afectiuni/psihiatrice/stresul-definitie-cauze-factori-de-stres-si-metode-de-combatere-13763206>.
- 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-clas5-ghid-2017.pdf>



Mihaela BUZATU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

Managementul comunicării educaționale de la începuturi până în prezent

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

Rezumat: În articol s-a urmărit evoluția înțelesurilor managementului comunicării educaționale de-a lungul timpului. Abordarea istorică a comunicării educaționale (pedagogice) face referință la noțiunea de comunicare și la cea de management al comunicării educaționale. Comunicarea este o activitate în care fiecare individ se angajează încă de la naștere. Preocu-

parea pentru studiul comunicării, al retoricii își 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 și studiul comunicării educaționale. Din Antichitate și până în zilele noastre, comunicarea educațională a avut la bază relația școală-familie-comunitate, considerându-se că aceștia sunt factorii determinanți ai educației.

Cuvinte-cheie: comunicare, educație, managementul comunicării educaționale, 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.

Relațiile interpersonale au la bază comunicarea. Actul comunicării presupune cunoașterea unui cod comun, finalizând cu o experiență nouă pentru toți interlocutorii. Din punct de vedere etimologic, termenul *a comunica* își are originea în latinescul *communico*, -are, -avi, -atum (*a face comun (dând), a împărți ceva cu cineva, a împărțiși; a face comun (luând), a-și asocia, a lua asupra sa*) [6, p. 89]. Așadar, principalul rol al comunicării este acela de a pune în comun, a împărțiși idei, informații, emoții. *Managementul*, în sens larg, reprezintă activitatea de a conduce. *Managementul comunicării educaționale* se referă la „aptitudinile manageriale în domeniul relațiilor interpersonale pe care profesorul le exercită în raport cu elevii percepuți ca grup” [11, p. 3].

Așa cum indică Teodor Pătruță, „comunicarea educațională respectă o schemă ce include: agenții comunicării, distanța dintre ei, așezarea lor, canalul de transmitere a mesajului, cadrul instituțional în care are loc, tipul de cod (oficial, didactic, colocvial, mass-media etc.), situația de comunicare (lecție, interviu, dezbatere, sesiune științifică etc.), repertoriile active sau latente ale emițător-receptorului, respectiv receptor-emițătorului, retroacțiunile practicate și „zgomotul” de canal (factorii de bruiaj)” [9, pp. 39-40].

Primele referiri documentare la comunicare au apărut în Antichitate. Sofiștii greci, prin retorica lor speculativă, au provocat reacția lui Platon și Aristotel într-o „civilizare logică a discursului” [8, p. 7]. Deși 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 compoziție a discursului, au îmbogățit arta persuasiunii. Creațiile filosofice ale Antichității, ale Evului Mediu și ale Renașterii aduc idei, judecăți, considerații importante despre comunicare. De-a lungul timpului, aceasta s-a bucurat de tot mai multe studii: Școala de la Toronto (mijloace de comunicare); Studiile culturale britanice (ascultarea activă); Școala Semiotică (construirea sensului); Școala de la Palo Alto (axiomele comunicării), conform acesteia din urmă, „totul este comunicare” [4, p. 359]. Paul Watzlawick și colegii lui au propus o teorie pragmatică a comunicării, care a luat forma unei axiomatice a comunicării:

1. *Nu putem să nu comunicăm* – orice comportament constituie un mesaj (tăcerea, tonul vocii, gesturile transmit un mesaj);
2. *Nivelurile comunicării: conținut și relație* – relația, indiferent de natura ei (verbală, paraverbală, nonverbală) înglobează conținutul mesajului;

3. *Punctuația secvenței de comunicare* – reprezintă un proces continuu, care, în termeni behavioriști, vizează interacțiunea dintre emițător și receptor pe baza „stimulilor”, a „repoziționării” și a „răspunsurilor”, cu precizarea că, în cazul dezacordului în comunicare (al conflictului), răspunsul poate fi interpretat de către interlocutor drept stimul;
4. *Comunicarea digitală și comunicarea analogică* – cele două tipuri de comunicare coexistă: analogicul vizează partea iconică, iar digitalul se bazează pe convenția lingvistică;
5. *Interacțiunea simetrică și interacțiunea 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, din spre 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 concentrează pe mai multe aspecte ale comunicării – limbajul verbal, nonverbal, paraverbal [3, pp. 47-73].

Observăm deci, modul în care comunicarea educațională contemporană preia din experiența pedagogică anterioară așa aspecte precum: relaționarea cu familia și comunitatea; învățarea pe orizontală și pe verticală; învățarea etapizată în funcție de vârstă; utilizarea jocului ca metodă didactică etc. Când privește comunicarea din perspectiva managementului clasei de elevi, astăzi profesorul își asumă rolul de lider-îndrumător, apelează la evaluări orale și scrise (în funcție de vârsta educatului), evită practicile punitive. Din perspectiva mijloacelor de comunicare pe care le folosește cadrul didactic, se păstrează tabla pentru scriere, ilustrațiile, cărțile etc., iar ca noutate servesc mijloacele moderne (calculatorul, videoproiectorul, tabla interactivă, aparatura de laborator etc.). De asemenea, s-au înnoit metodele și tehnicile didactice (*Cubul, Ciorchinele, Pălăriile gânditoare, Schimbă perechea, Proiectul* etc.). În relaționarea cu familia și societatea, pe lângă interacțiunea directă și scrisă, sunt folosite mijloacele virtuale de comunicare (rețele de socializare, bloguri etc.), precum și spațiul extrașcolar: copiii desfășoară activități împreună cu părinții, în parteneriat cu alte instituții sau ONG-uri (poliție, pompieri, medici; activități de ecologizare, voluntariat etc.), merg în excursii. În aceeași categorie se înscriu măsurile de consiliere a copiilor împreună cu părinții, prelegerile publice, serbările, atelierele de lucru etc.

În concluzie: Comunicarea educațională a vizat dintotdeauna relația dintre școală, familie și comunitate, solicitând implicarea plenară a tuturor actorilor educaționali. De-a lungul timpului, aceasta a suferit numeroase transformări ca reacție la un curent anterior de gândire. De exemplu, autoritatea spartană a fost substituită de blândețea medievală, stilul autoritar a fost înlocuit cu stilul *laissez-faire* – un stil democratic, iar orientarea învățământului spre toți copiii, indiferent de sex, a venit ca reacție la orientarea acestuia exclusiv spre băieți. Pe de altă parte, istoria a consolidat, prin numeroasele experiențe pedagogice, o serie de metode clasice durabile și a promovat programe școlare, mijloace didactice, forme de organizare a procesului de învățământ inovative.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bârsănescu Ș. (coord.) Istoria pedagogiei. București: EDP, 1970. 247 p.
2. Cazan C.M. Istoria pedagogiei. București: Pro Universitaria, 2017. 125 p.
3. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. București: Aramis, 2002. 316 p.
4. Dobrescu P., Bârgăoanu A., Corbu N. Istoria comunicării. București: Comunicare.ro, 2007. 357 p.
5. Dumitru A. Istoria logicii. Vol. I. București: Editura Tehnică, 1993. 410 p.
6. Guțu Gh. Dicționar latin-român. București: Editura Științifică, 1993. 470 p.
7. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: EDP, 1996. 485 p.
8. Nuță A. Abilități de comunicare. București: SPER, 2004. 127 p.
9. Pârnu I. Filosofia comunicării. București: Comunicare.ro, 2000. 198 p.
10. Pătruță T. Limbajul și specificitatea comunicării educaționale. În: Sinaci M., Măduță C. (coord.) Comunicare, cultură și 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 și 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 Durkheim (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]; *Doctrina 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 al 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 în 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 „judecări

de valoare și judecări 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 capitolului 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 eminent 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. Albușescu I. Doctrină pedagogică. 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. Cucuș 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 socio-pedagogică 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-plactice, dacă s-ar antrena și competențele emoționale în procesul creației artistico-plactice, 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-plactice. 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-plactice 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 redată/”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 dezvoltți 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/inteligența-emoțională-va-fi-predată-opțional-școlile-din-țara-cadrul-proiectului-twentytu/> (Accesat la 07.01.2020)



Ali ABU RIA

doctorand, Universitatea de Stat din Moldova

Condiții psihopedagogice de prevenire și diminuare a agresivității adolescenților

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

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 intimidă 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].

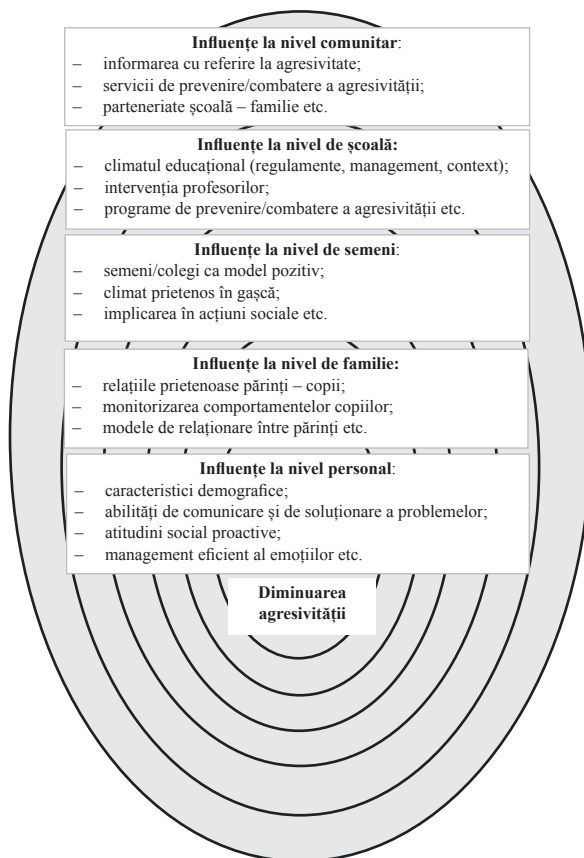
Mezosistemul reprezintă mediul de interacțiune a componentelor care modifică structurile sociale imperative pentru microsistem: interacțiuni între colegi, părinți, profesori și alte influențe asupra manifestării agresivității adolescenților. Menționând insuficiența datelor la acest capitol, reiterăm 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. În: *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>



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.

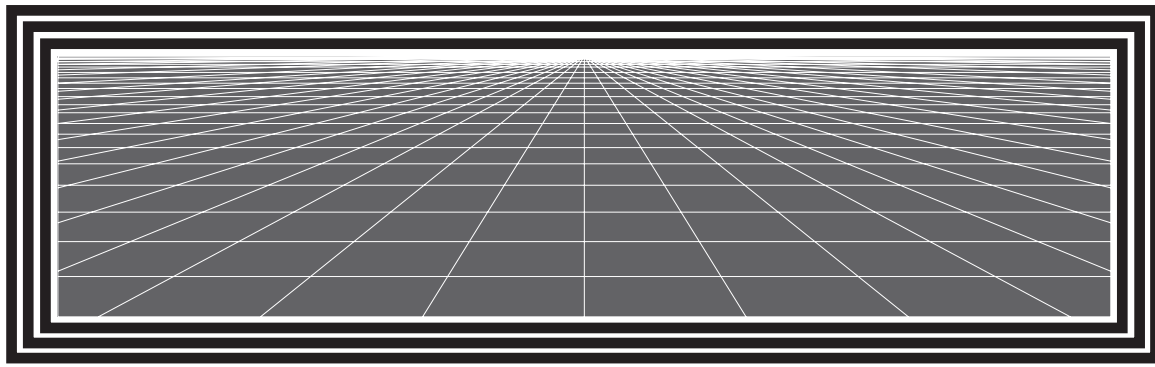
De menționat că *Didactica Pro...* nu a venit în urma evenimentelor/schimbărilor din sistemul de învățământ, ci invers, în multe cazuri, a anticipat declanșarea acestora. Mai mult decât atât, prin publicațiile sale, și-a pus umărul la constituirea cadrului de referință al reformelor în sistemul de învățământ: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



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL



Valentina CHICU

lect. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Principiul co-creării în management și didactică universitară

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-Stiftung¹. 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 și modelul didactic urmează a fi schimbate în funcție de contingentul de beneficiari, de obiective și finalități, de condiții și resurse, care, la ciclul I – licență și la ciclul II – master, diferă. Analiza finalităților studiilor de licență și de master, care corespund nivelurilor 6 și 7 ISCED, scoate în evidență aceste diferențe.

Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 6 ISCED Studii superioare de licență	Rezultatele învățării corespunzătoare nivelului 7 ISCED Studii superioare de master
✓ Cunoștințe avansate într-un domeniu de muncă sau de studiu care implică înțelegerea critică a teoriilor și principiilor; ✓ Abilități avansate care denotă controlul și inovația necesare pentru a rezolva probleme complexe și imprevizibile într-un domeniu de muncă sau de studiu specializat; ✓ Gestionarea de activități sau proiecte tehnice ori profesionale complexe, prin asumarea responsabilității pentru luarea deciziilor în situații de muncă sau de studiu imprevizibile; ✓ Asumarea responsabilității pentru gestionarea dezvoltării profesionale a indivizilor și grupurilor.	✓ Cunoștințe <i>foarte specializate</i>, unele dintre ele situându-se în avangarda nivelului de cunoștințe dintr-un domeniu de muncă sau de studiu, <i>ca bază a unei gândiri și/sau cercetări originale</i>; ✓ Conștientizare critică a cunoștințelor dintr-un domeniu și a <i>cunoștințelor aflate la granița dintre diferite domenii</i>; abilități specializate pentru <i>rezolvarea problemelor în materie de cercetare și/sau inovație, pentru dezvoltarea de noi cunoștințe și proceduri și pentru integrarea cunoștințelor din diferite domenii</i>; ✓ Gestionarea și transformarea situațiilor de muncă sau de studiu complexe, imprevizibile și care necesită <i>noi abordări strategice</i>; ✓ Asumarea responsabilității pentru a contribui la cunoștințele și practicile profesionale și/sau pentru a <i>revizui performanța strategică a echipelor</i>.

Gradul de complexitate a finalităților învățării, precum și a contextelor de învățare create de către cadrul didactic universitar în procesul învățării trebuie corelat cu nivelul ISCED de studii. Deci studiile superioare de master urmează a fi organizate astfel încât formabilii să obțină performanțe de complexitate mai înaltă comparativ cu cei de la ciclul de licență.

Așa cum este evidențiat în tabelul de mai sus, absolvenții studiilor de master urmează să dea dovadă de gândire critică, de gândire „simfonică”, de abordare transformatoare a realității și de un spectru larg de competențe transversale, de „soft skills” pentru valorificarea potențialului și a oportunităților. Atingerea finalităților așteptate este posibilă prin transpunerea didactică a teoriilor contemporane ale învățării, în general, și ale învățării adulților, în particular, care oferă diverse abordări și principii de eficientizare a organizării învățării, inclusiv în învățământul universitar. Astfel, modernizarea învățământului superior de master trebuie să includă forme și strategii de predare-învățare-evaluare distincte, iar introducerea acestora solicită revizuirea procedurilor de management al procesului educațional și de management organizațional.

IMPLEMENTARE

Modernizarea procesului educațional la ciclul II – master, astfel ca acesta să răspundă cerințelor actuale, presupune crearea unui sistem funcțional prin integrarea în practica profesională a unor idei cu elemente inovative sau/și reconsiderarea abordării tradiționale, prin valorificarea și accentuarea modelelor de învățare care facilitează și asigură obținerea rezultatelor planificate și cerute, inclusiv de către piața muncii.

Orice sistem este fundamentat pe un set de principii. În limitele permise de un articol de revistă, pentru a

explicita și exemplifica, vom aduce în discuție doar unul dintre principiile respectivului sistem, pe care îl considerăm important și care apare mai rar în cercetări și 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 învățării transformatoare. Principiul în cauză se referă la un proces de design al serviciilor educaționale în care punctele de vedere ale beneficiarilor ocupă un rol central, de la început până la sfârșit. Transpunerea sa didactică include câteva elemente indispensabile:

- Cadrul didactic universitar ***gândește contextele și provocările de învățare ca pe un ecosistem***. În ecosisteme, fiecare element interacționează și influențează activ, iar interacțiunile pot produce un efect de magnitudine mare la o anumită perioadă de timp.
- Cadrul didactic stabilește reguli/proceduri pentru ca mintea masteranzilor să rămână pe tot parcursul procesului ancorată în paradigma interdependenței, să producă idei, să le îndeplinească cu ale colegilor, să gândească sinergic și să genereze un produs semnificativ și conform cerințelor.
- Cadrul didactic monitorizează realizarea și facilitează atât calea spre obținerea produsului, cât și interacțiunile.
- Cadrul didactic organizează analiza, autoevaluarea și evaluarea produsului și a procesului, facilitând identificarea de către masteranzi a calității și complexității performanțelor.

Este de la sine înțeles că doar prelegerea și seminarul clasic nu sunt suficiente de eficiente pentru generarea unor contexte de învățare care să faciliteze co-crearea cunoștințelor noi, gândirea critică și să trezească dorința 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 eforturilor 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 atelierile 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 elibera-

rea 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 rezultată 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 revinându-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 diferențiatorie 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 apropiere 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 interacțanții 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 disjunție* – 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. *Limbaajul* 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 în 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 largită, 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 proprii 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>



Prascovia NICOLAEVA

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

Developing Intercultural Communicative Competence through English Phraseological Units

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

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 inter-cultural 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. <i>How much do you know about the United Kingdom and its culture?</i> Use phraseological units in your answers.	<i>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</i> [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. <i>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?</i>	<i>To be in the red, to take the biscuit, to be middle-of-the-road, to get a finger in every pie</i> [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.	<i>A wet blanket, to take an early bath, to pass the buck, big cheese</i> [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: <i>What comes to your mind when referring to culture, when you think about the English people?</i>	<i>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</i> [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.	<i>The ivory tower, to do one's best, to make nothing of it, to make a bargain</i> [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 <i>Great Britain: a Country of Traditions</i> and identify traditions within the seasons of the year. Find phraseological units in the text.	<i>Once in a blue moon, a white elephant, to cry for the moon, to talk through one's hat, to pay through the nose</i> [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, <i>which traditions are similar and which are different from marriages in Moldova?</i> Discuss with your partner, using phraseological units.	<i>To talk turkey, Dutch courage, to make friends, a tall story, black frost</i> [5].

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

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 | Didactica Pro...

ANUL REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCATIONALĂ

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



Lucia GAVRILIȚĂ

doctorandă, Institutul de Științe ale Educației;
director, Centrul Speranța

Strategia GMT în gestionarea stresului la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii

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

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 autotablării 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 greutate 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 rădă, 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, bălbăială, 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 mamei 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 „ogindă 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 însoțită 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 însoțesc 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 acțiune, 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, re-deschide 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 reușescă 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 problemă 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.	<i>Discursul regelui (The King's Speech)</i> (2010)	Oricine poate avea probleme, chiar și regele, dar, indiferent de poziția socială, trebuie să lupti și să perseverezi pentru a obține anumite rezultate. <i>Perseverența te ridică!</i>	Cunoașterea grupului
2.	<i>Temple Grandin</i> (2010)	Dizabilitatea nu este un obstacol pentru ca o persoană să se integreze în societate. <i>Acceptarea dizabilității!</i>	Autoeficacitatea

3.	Radio (2003)	Curajul și perseverența te pot transforma în campion. Fii curajos și perseverent!	Optimismul
4.	<i>Uleiul lui Lorenzo</i> (<i>Lorenzo's Oil</i>) (1992)	Părinții pot face mai mult decât medicii în căutarea tratamentului potrivit pentru copilul lor. Implicarea activă a părinților!	Atașamentul securizant
5.	<i>Clipa de pomină</i> (<i>Памятный муз</i>) (2004)	Susținerea din partea familiei și a mediului în lupta cu problema de sănătate este foarte importantă. Reinterpretarea pozitivă!	Comunicarea asertivă
6.	<i>Surfer de suflet</i> (<i>Soul Surfer</i>) (2011)	Viața este o luptă și aceasta este mai intensă atunci când treci printr-o situație dificilă. Luptă pentru succes!	Reglarea emoțională
7.	<i>Premiantul</i> (<i>Front of the Class</i>) (2008)	Imposibilul poate deveni posibil prin disciplină și acceptarea dizabilității ca parte integrantă a eului. Fii disciplinat!	Toleranța la stres
8.	<i>Din poartă în poartă</i> (<i>Door to Door</i>) (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.	<i>Făuritorul de minuni</i> (<i>The Miracle Worker</i>) (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.	<i>Mă numesc Khan</i> (<i>My Name Is Khan</i>) (2010)	Persoanele cu dizabilități, la fel ca și celelalte, au dreptul la dragoste și la înțemeierea 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. Participanțele 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.

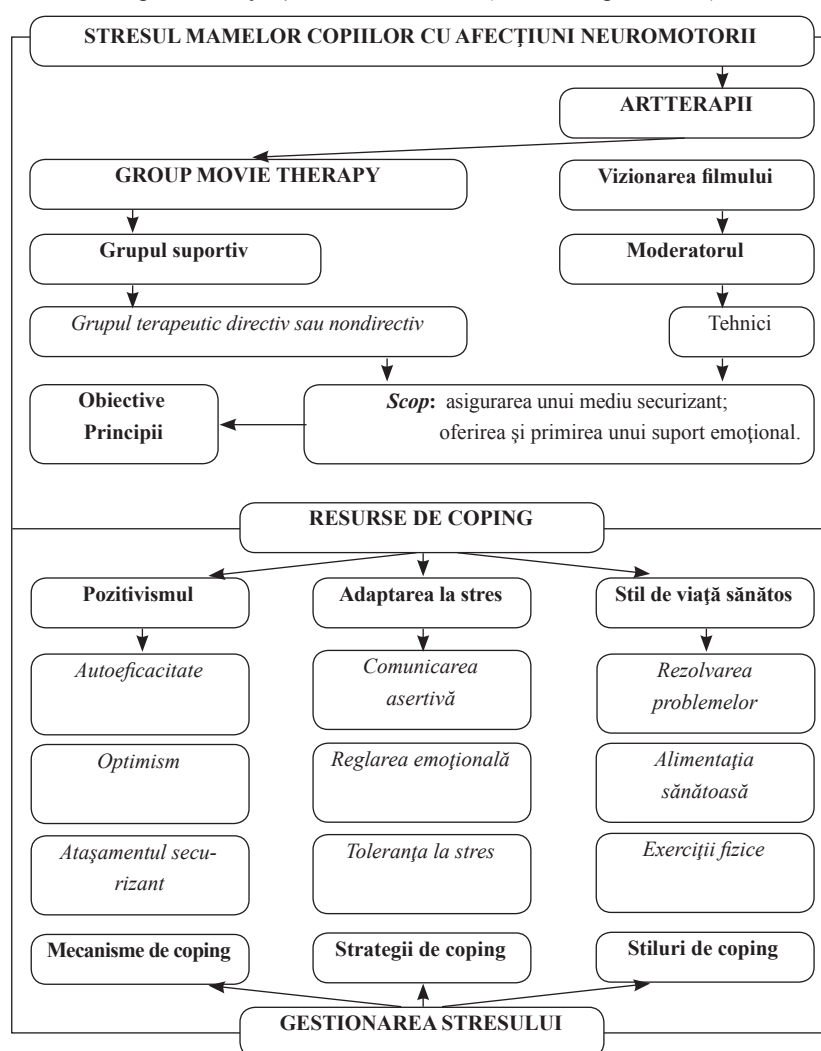
2. Abordarea valorizatoare a resurselor de coping dezvoltate la mamele copiilor cu afecțiuni neuromotorii pentru gestionarea stresului și anticiparea dificultăților de relaționare cu copilul a condus la proiectarea și implementarea *Modelului strategic al GMT aplicat în gestionarea stresului mamelor 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.

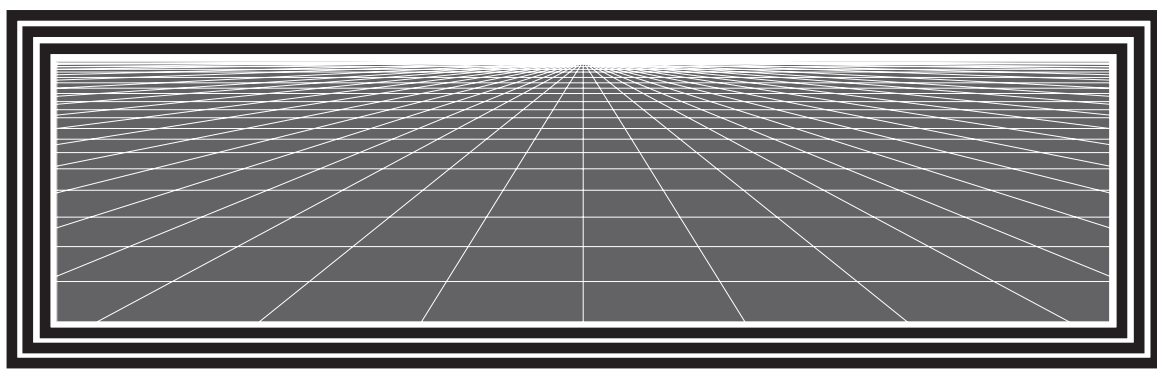
REFERINȚE

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. Artterapia 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. Cinemarenting: 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.

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





CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Viorica OLEINIC

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

Zoom, evaluare, reconceptualizare, învățare independentă.

În vreme de online

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,

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 strămoșii, 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 oprit scepticismul și am început, rând pe rând, să exersiez 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 cărțuresc*, 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 digiporțofoliu, 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 *Fotovoce*. 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 alcătuiască 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 Meet 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, într-o acoperire 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 diseminiez, 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 colegi, 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 reprezintă-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!



Aurelia DOMNIȚEANU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Dezvoltarea competenței de lectură prin intermediul textelor multimodale

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

Rezumat: Textul multimodal este o noutate a programei școlare și este cel care conține două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial. Multimodalitatea implică interferența dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică și mișcare. Textele multimodale contribuie la dezvoltarea

competenței 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 școlare, cum ar fi banda desenată, pliantul sau afișul.

Cuvinte-cheie: text multimodal, competență 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. Subconștientul va manifesta orice imagine pe care o întrețineți cu perseverență și încredere.”

(Joseph Murphy)

Contextul actual, în ceea ce privește atât sistemul educațional, cât și alte domenii, face apel, mai mult ca niciodată, la o nouă manieră de comunicare și de transmitere a informației de la distanță. Este momentul în care toată lumea și-a dat seama că se pot dezvolta competențe și forma deprinderi printr-o diversitate de forme și modalități de transmitere de cunoștințe. Interacțiunea față în față 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 școlară pentru disciplina *Limba și literatura română* din România a fost modificată în 2017 și a adus o noutate, textul multimodal, tocmai în ideea atingerii idealului educațional care constă în „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală.” [7]. La fiecare clasă, competența specifică de receptare a textului scris a primit o completare – „textului scris de diverse tipuri, texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale.” [7, p. 2].

Aceeași programă face recomandări pentru formarea competenței de lectură, orientând profesorul de limba română spre standardele evaluărilor internaționale.

Astfel, din perspectiva PIRLS și PISA, lectura înseamnă comprehensiune și interpretare, competențe ce vor fi construite treptat, prin antrenarea a patru procese cognitive esențiale: „identificarea de informații explicit formulate, realizarea de deducții simple, integrarea și interpretarea ideilor și a informațiilor, evaluarea critică a conținutului și a elementelor textuale.” [Idem, p. 27]. Testele PISA (Programme for International Student Assessment), inițiate de OECD, evaluează în ce măsură elevii dețin competențele-cheie, cunoștințele și deprinderile de bază necesare continuării studiilor, dar și pentru participarea la viața socială sau pentru integrarea pe piața muncii. Din 2015, aceste teste au trecut la varianta evaluării computerizate, astfel încât, pentru a evalua competența de lectură, s-a făcut apel și în cazul lor la diverse tipuri de texte.

Despre competența de lectură vizată de aceste teste, Liviu Groza, prodecan la Facultatea de Litere a Universității din București, afirmă: „În domeniul citirii (reading), testele PISA nu urmăresc să stabilească fluența lecturii sau corectitudinea pronunțării, ci felul în care elevii sunt capabili să înțeleagă și să reflecteze asupra semnificației unor texte.” [2]. Pe aceleași principii a fost inițiat și un concurs școlar care, în timp, a căpătat anvergura unei olimpiade, *Lectura ca abilitate de viață*, care tocmai vizează pregătirea pentru viața socială ulterioară a tinerilor. Această olimpiadă are în structură trei subiecte, vizând înțelegerea 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 provocați să extragă în-

formații și semnificații atât din secvențele scrise, cât și din imagini, fiecare lucru fiind important într-un astfel de text, de aici și exercițiul 3, în care se semnalează că până și lipsa semnelor de punctuație transmite multe lucruri către receptor.

Așadar, nevoia introducerii textelor multimodale în traseul educativ este justificată de nevoia de adaptare la progresul societății actuale, dar și la situația actuală a școlii la distanță. E deja dovedit faptul că mijloacele media au un impact puternic asupra educaților, de aceea astfel de texte pot ajunge mult mai ușor și eficient la destinatar.

De asemenea, o tendință actuală este inter- și trans-disciplinaritatea, astfel încât dezvoltarea competenței 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 și literatura română pentru clasa a V-a: "Textul multimodal presupune integrarea diverselor forme textuale pentru a genera semnificații. Într-un text multimodal se combină două sau mai multe sisteme semiotice: lingvistic, vizual, audio, gestual, spațial, multimodalitatea implicând interferența dintre cuvânt, imagine, sunet, gestică și mișcare." [8].

Abordarea și înțelegerea textelor multimodale este diferită de textele continue sau discontinue. Pentru componenta lor lingvistică, se analizează ca și în cazul textelor clasice, vocabularul, tonul, organizarea discursului, coerența. 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 spațialul necesită observarea așezării în spațiu și apropierea sau distanța dintre obiecte. Auditivul va trimite la linia melodică, efectele sonore, zgomotele ambientale, liniștea, intonația sau volumul.

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

În categoria textelor multimodale sunt incluse următoarele:

- texte multimodale tipărite: benzi desenate, povestiri de tablouri, romane grafice, postere, ziare, broșuri, afișe, pliante, caricaturi;
- texte multimodale digitale: videoclipuri, animații, povestiri digitale, filme, spotul publicitar, reclama, emailul, pagina web;

SUBIECTUL al III-lea
Privește caricatura de mai jos.

10 puncte



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.

- texte multimodale live: spectacole, evenimente.

Din perspectiva disciplinei *Limba și literatura română*, prima categorie de texte multimodale este cea mai des întâlnită, încă din clasa a V-a elevii familiarizându-se cu banda desenată, afișul, pliantul sau posterul. Sarcina profesorului este să formeze competențe de identificare a codurilor semiotice transmise de textul multimodal, să ghideze identificarea relației text – imagine – conținut audio-video, să ajute la transformarea percepțiilor 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 continuii și corelând imaginea cu scrisul. Imaginile din textul multimodal nu mai pot fi separate de secvența lingvistică, ele devin un tot întreg. Aparent, imaginea ar ușura sarcina lectorului, însă e departe de a fi așa. Motivația receptării unui astfel de text e legată de prezența imaginilor, receptorii având impresia că va fi ușor de înțeles. În mod evident, un text multimodal poate produce o plăcere a lecturii, o dinamizare a procesului instructiv și o reînnoire a interesului pentru lectură, în special la noua generație, nativ digitală.

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

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

Foarte contestată la început, banda desenată își câștigă ușor-ușor locul în demersul educațional, existând chiar și un studio sociologic menționat de Roxana Munteanu în articolul său *Textul multimodal – perspectivă teoretică asupra benzilor desenate* din revista *Perspective*, conform căruia “în fața unui nou public școlar este de preferat să se pornească de la practicile reale și 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 și există o mulțime de pagini web cu astfel de material. Profesorii le folosesc pentru că pot face ușor conexiuni cu experiențele elevilor. Un alt avantaj al utilizării benzilor desenate și a textelor multimodale, în general, este faptul că motivează și implică până și cei mai dezinteresați elevi.

În concluzie: Textele multimodale sunt demne de atenție prin atractivitatea lor și prin prevalența lor în

viața elevilor, iar ponderea acestora în demersul educativ va crește cu siguranță, pentru că, după cum afirmă Monica Halasz, “de când ne naștem citim chiar de pe chipurile oamenilor mesajele, citim culorile. Toate acestea înseamnă, de fapt, lectură” [10].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Conley M.W. Înțelegerea textelor și ariile curriculare. Iași: 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. Ioniță F. (coord.) Competența mea de lectură. București: Art, 2016.
4. Munteanu R. Textul multimodal – perspectivă teoretică asupra benzilor desenate. În: *Perspective*, p.14
5. Pamfil A. Didactica literaturii. Reorientări. București: Art, 2016.
6. Păun E. Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică, Ed. Polirom, 2017.
7. Programa școlară pentru *Limba și literatura română*. București, 2017.
8. Sămihăian F. (coord.) Limba și literatura română. Ghidul profesorului. Art Educațional, 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



Olga COSOVAN

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

Argumente pentru alfabetizarea terminologică

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

Rezumat: Alfabetizarea terminologică vine în continuarea alfabetizării funcționale și este o premisă pentru dezvoltarea competențelor. Definită drept „capacitate de a opera coerent cu termenii științifici din varii domenii, de a-i înțelege și a-i utiliza în procesul comunicării”, aceasta este tot mai necesară pentru realizarea numeroaselor acte comunicative în afara spațiului academic. Alte argumente pentru promovarea

alfabetizării terminologice în școala generală sunt: alfabetizarea terminologică sporește/extinde capacitatea de a învăța, este suportul pe care se sprijină formarea profesională, dezvoltă capacitatea de a defini și de a explica termenii.

Cuvinte-cheie: alfabetizare terminologică, alfabetizare funcțională, termen, competență.

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 țări, majoritatea populației adulte poate citi și scrie, în sensul absolut direct al verbelor respective, se constată că nu e suficient. Astăzi, tot mai insuficientă se dovedește alfabetizarea elementară, cea de a recunoaște și sonoriza textul. Astfel, ideea de alfabetizare obține specificări prin determinative (ceea ce se testează în cadrul evaluării PISA e alfabetizarea în lectură, în matematică și în științe, urmărindu-se dacă elevii pot citi și înțelege independent, neghidați de nimeni, texte din varii domenii, texte continue și discontinue) [4]. Alfabetizarea este, în sens larg, o platformă pe care se construiește competența și care constituie un nivel minim de cunoștințe și deprinderi necesare pentru dezvoltarea competenței. Nu putem vorbi despre competența de lectură cât timp nu este atins nivelul de alfabetizare elementară, suplimentat de alfabetizarea în lectură. Ea implică o gamă largă de activități intelectuale de primă necesitate și nu se rezumă doar la lectură. Cum alfabetizarea propriu-zisă, sau literația, încă nu înseamnă competențe lectorale, nici alfabetizarea juridică și social-politică încă nu este competență civică, dar este un prim pas spre formarea și dezvoltarea acelei competențe.

Alfabetizarea funcțională, un concept care capătă popularitate, presupune o gamă largă de deprinderi, printre care e și capacitatea de a citi și a elabora un text, iar procesul de lectură este prezentat drept unul generator de sens, legat de alte procese ale limbii și vorbirii. În context mai larg, alfabetizarea funcțională include și capacitatea de a utiliza calculatorul și elementele de bază ale infrastructurii bancare, cunoașterea cel puțin a unei limbi străine de circulație internațională etc. [1, 3]. Ea se acumulează din experiența de viață, studiul școlar al unei serii de discipline obligatorii și, într-o măsură evidentă, din experiența de cititor/spectator. Tot din aceste surse se alimentează și alfabetizarea terminologică, pe care o definim drept *capacitatea de a opera coerent cu termenii științifici din varii domenii, de a-i înțelege și a-i utiliza în procesul comunicării*. Nu este vorba despre contexte academice, cursuri școlare și universitare, examene, conferințe și discuții savante, nici despre definiții și clasificări memorate și oferite la prima solicitare. Este vorba de terminologia care intră în comunicarea noastră cotidiană și facilitează sau creează impedimente în codificarea și decodarea informației.

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 contem-**

porană, alfabetizarea terminologică este o premisă a competenței 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 funcție de sfera de activitate, fiecare asimilează și utilizează un limbaj special, fie din IT, educație sau tehnologia textelor. Oricât de buni cunoscători ai limbii suntem, vom rămâne (ușor) nedumeriți, dacă o țesătoare sau un lemnar ne vor relata despre munca lor, numind instrumente, procese și chiar produse. Dar nu este vorba doar de termenii din domeniul achizițiilor 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 depășească faza de alfabetizare terminologică, fiind o parte semnificativă a cunoștințelor din domeniu și o premisă pentru comunicare eficientă în breaslă. Dar pentru comunicare în afara breslei anume nivelul de alfabetizare e cel necesar. Descriptorii competenței de comunicare lingvistică, într-o limbă străină, dar și în cea maternă sau în limba de instruire, presupun ca la nivelul avansat vorbitorul să poată înțelege, practic fără efort, tot ceea ce citește sau aude; să restituie anumite fapte și argumente din diverse surse scrise sau orale, rezumându-le în mod coerent; să se exprime spontan, foarte fluent și cu precizie și să distingă nuanțe fine de sens, legate de subiecte complexe [5, p. 27]. Nu punem la îndoială că acest adevăr este perfect valabil și pentru limba maternă/limba de instruire. În cazul când declarăm cunoașterea excelentă a unei limbi, nu mai e loc să ne plângem că sunt mulți termeni complicați, cuvinte necunoscute etc. Nu e nici timp, nici loc pentru explicații și navigare febrilă prin sursele de documentare. Ceea ce trebuie să se producă în procesul studierii materiilor școlare ține 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 și competența de comunicare orală, și cea de comunicare scrisă sunt antrenate mereu, amintiți-vă două scene în care ați fost sau puteți fi actor: cea de dialog cu un prestator de servicii IT și cea de comunicare cu un medic, farmacist etc. Și unul, și celălalt sunt interesați de eficiența dialogului, dar nu pot renunța la terminologia domeniului și fac încercări, uneori disperate, să ne învețe termenii necesari sau, cel puțin, să explice la ce se referă. În cazul acesta este relevantă nu definiția termenului și 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 explicații. Înțeleg că sensul pe care îl cunosc de o viață pentru substantivul *lan* nu se potrivește contextului, dar nici nu e oportun să mă fac a nu înțelege că e vorba de ceva specific. Abia când conexiunea e restabilă, găsesc și explicația necesară: "Rețea locală, întâlnit și sub acronimul LAN (din engleză de la Local Area Network [ləʊkl 'eɪ.ɹə 'netwɜ:k]), este un termen în informatică, care reprezintă un ansamblu de mijloace de transmisiune și de sisteme de calcul folosite pentru transportarea și prelucrarea informației. Ele sunt frecvent utilizate pentru a interconecta calculatoarele personale și stațiile de lucru (workstation) din birourile companiilor și ale celorlalte organizații, cu scopul de a partaja resurse (exemple: imprimantele; un ruter cu acces la Internet) și de a face schimb de informații" [6].

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

Sublinierea ne aparține. *Acronimul* e din alt domeniu decât informatica, *conversia* o pot disputa mai multe domenii ale științei contemporane, iar *inhibitorul* ține de chimie și medicină, având sensuri definite distinct. Dacă am încerca să întrebăm cine, când, cum a trebuit să ne explice acești termeni, ar fi prea puțin probabil să obținem un răspuns clar, cu referință la discipline și programe de formare. Privită ca proces de dezvoltare cognitivă și de dezvoltare a competenței de comunicare, alfabetizarea terminologică se cristalizează din studiul tuturor materiilor școlare și se completează din achizițiile din exterior: activități cotidiene, mass-media, lecturi, hobby-uri etc. Cunoașterea termenilor nu mai e o parte din materiile școlare, e o parte a limbii generale și a competenței de comunicare. În viteza secolului în care trăim, nu mai e timp să oprești interlocutorul, un curs înregistrat sau o emisiune în derulare ca să cauți o sursă de documentare când nu înțelegi termenii utilizați. Pe de o parte, accesul la sursele electronice facilitează procedura de documentare și s-ar părea că nu e cazul să cunoști, să memorezi și să actualizezi termenii dacă îi poți (re)descoperi oricând ai nevoie; pe de altă parte, documentarea este bine-venită, dar ea reclamă timp și efort intelectual pe măsură, iar procesul de comunicare nu întotdeauna acordă acest răgaz de informare.

O atitudine nejustificată, afișată în raport cu termenii, promovează ideea că, la încheierea studiilor, a unui curs, se închide, se arhivează și "fișierul" cu termenii

din domeniu, mai ales dacă acesta nu se intersectează ulterior cu formarea profesională și activitatea de muncă. "Da, am învățat ceva despre aceasta, la biologie sau la chimie, sau la fizică..., dar nu-mi mai amintesc la ce se referă", alături de totala nerecunoaștere a unui termen, este indicatorul de analfabetism terminologic. Pentru că, oricât am vorbi despre descongestionarea conținuturilor curriculare, numărul termenilor care apar în contexte academice, în manualele școlare și în probele de evaluare nu se micșorează, ci crește vertiginos, iar dincolo de pereții școlii, termenii efectiv dau buzna în limba vie, care furnizează cuvinte și expresii pentru dicționarele ce se vor elabora. Comerțul, publicitatea, mass-media în ansamblu, discuția cu specialistul din domeniu sunt căile de acces. Uneori acești termeni intră mai ușor și mai firesc în uz decât cei consacrați, cu acte în regulă și cu loc rezervat în manualele școlare.

Abordarea acestui subiect vine din necesitatea de a crea, în învățământul general, un context adecvat construirii unui sistem interdisciplinar de termeni, coerent cu studiile și deschis pentru completare ulterioară. Ideea alfabetizării terminologice are în vizor elevul ca subiect al educației, care nu doar memorează termenii în limitele unei materii școlare, ci îi face funcționali pentru tot restul vieții, pentru tot ce învață, înțelege și explică.

Suplimentar, alfabetizarea terminologică implică și abrevierile, simbolurile, limbajele grafice speciale de care fac uz științele contemporane. În acest caz, devine un exercițiu "de baraj" chiar sonorizarea sau scrierea la dictare a formulelor, a exercițiilor de matematică, a ecuațiilor din domeniul chimiei etc.

Din argumentul de dezvoltare a competenței de comunicare derivă un alt argument: **alfabetizarea terminologică sporește/extinde capacitatea de a învăța**. *A învăța, a ști să înveți*, privită drept competență-cheie în învățământul preuniversitar, include și strategiile de acumulare și sistematizare a termenilor. Cu cât mai profund sunt priviți și incluși termenii, cu atât șansa de succes în asimilarea unor noi cunoștințe este mai reală.

Alfabetizarea terminologică nu este memorarea și cunoașterea, cu recunoașterea lor ulterioară, a termenilor unui domeniu. Așa cum doar cunoașterea literelor nu este egală cu capacitatea de a citi, cunoașterea dispartă a termenilor, fără înțelegerea și valorificarea unor procese inerente terminologizării și determinologizării, nu este funcțională.

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

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

afară că un termen pe care îl cunoștea apare și în alte domenii și, în cazurile fericite, își poate explica ce s-a întâmplat la nivel de lexic [7]:

ECUAȚIE, *ecuații*, s. f. Relație matematică între mai multe mărimi cunoscute și necunoscute, valabilă numai pentru anumite valori ale mărimilor necunoscute. ♦ *Ecuație chimică* = reprezentare simbolică a reacțiilor chimice cu ajutorul formulelor și simbolurilor chimice. ♦ Fig. Problemă dificilă, greu de rezolvat. ♦ (Astron.) *Ecuația timpului* = diferența dintre timpul solar mijlociu și timpul solar adevărat, care apare datorită faptului că mișcarea Soarelui pe bolta cerească nu este uniformă.

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

• Unele cuvinte sunt asimilate ca termeni într-un domeniu, dar apar și în alte domenii cu alte sensuri: substantivul *punct* pentru științele lingvistice, geometrie, geografie, sport etc. are diferite sensuri:

- ✓ Semn grafic mic și rotund, asemănător cu o înțepătură de ac, folosit ca semn de punctuație;
- ✓ Semn convențional în formă de punct, care indică pe o hartă așezările omenești, 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 înmulțiri;
- ✓ 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 obținut de un sportiv sau de o echipă într-o competiție; golurile marcate;
- ✓ Unitate de măsură pentru indicarea situației participanților la unele jocuri (zaruri, cărți, biliard etc.);
- ✓ Unitate de măsură pentru sporirea sau reducerea cursului valorilor mobiliare negociate prin bursă.

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

SINCOPĂ, *sincopă*, s.f. 1. Încetare subită (momentană sau definitivă) a funcției inimii, cu întreruperea respirației și pierderea sensibilității și a

mișcărilor voluntare. 2. (Muz.) Efect ritmic, cu caracter dinamic, obținut prin mutarea accentului unei măsurii de pe timpul tare pe cel slab anterior. 3. Fenomen fonetic care constă în dispariția 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 și alte unități de vocabular, verbe care numesc procesele specifice sau caracteristicile, clasificările realităților desemnate prin termeni, instrumentele, echipamentele necesare și produsele rezultate.

În procesul educațional, 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 învățat într-un anumit interval de timp. Alternativ, se poate examina câmpul conceptual, care va include seriile de elemente: procese, produse, condiții etc. Termenii pot fi examinați 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 pornește de la premisa că elevul sau studentul, sau adultul care mai face un curs are operaționalizat un sistem de termeni, pe care nu mai trebuie să-i definească și să-i explice profesorul. Există un nucleu de termeni fără de care nu se poate merge înainte. În unele țări sunt elaborate liste de termeni pe care elevul trebuie să-i asimileze la un anumit nivel. Pentru SUA, de exemplu, lista aceasta se apropie de 8000, cu specificarea etapelor de școlarizare și a ariilor curriculare. Termenii din domeniul *limbă și comunicare* (arta limbii engleze) sunt 798 și lista lor este clară, vizibilă și transparentă. Dar autorii studiului atenționează: învățarea termenilor specifici este o acțiune de maximă importanță și profesorul trebuie să se asigure că elevii vor avea suportul lexical necesar pentru a înțelege conținuturile care se predau în școală [5, pp. 1-6].

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

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

un absolvent din învățământul general, dar deprinderea de a înțelege și a explica se formează pas cu pas din școală. Dincolo de pereții școlii, de cursuri formale, fiecare persoană continuă să învețe: instrucțiuni în activitatea de muncă, rețete culinare oferite în stiluri diferite, din timpuri și locuri diferite, emisiuni de popularizare, consultațiile unui specialist, chiar știrile cotidiene includ numeroși termeni pe care nu-i oferă cu explicația de rigoare. Cine vrea să-i înțeleagă, și-i definește și realizează, pentru uz propriu, re-setarea permanentă a terminologiei.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosovan O. De la textul literar spre alfabetizarea funcțională. Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele

- Conferinței științifice anuale a profesorilor și 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>



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 Galația Guttenberg, care a scrutat cu profesionalism Era Cunoașterii și a Informației.

Autorii noștri de pe toate meridianele pământu-

lui, 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



Dorina PAICU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
I. Creangă din Chișinău

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

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

Rezumat: Autoarea promovează un concept metodologic de colectare-studiu-interpretare a folclorului poetic local, întemeiat pe cunoașterea artistic-estetică, pe teoria educației literar-artistice și care include componentele curriculare defi-

nitorii ale educației – epistemologia, teleologia, conținuturile 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, educație literar-artistică, folclor poetic, metodologia ELA, obiective specifice ELA, principii de educație folclorică.

Abstract: The author promotes a methodological concept based on the collection, study and interpretation of the local poetic folklore. The methodology 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 – Educație literar-artistică; LLR – Limba și literatura română (disciplina); CLLR – Curriculum la limba și literatura română

Argument. Creația populară orală, fiind sincretică prin definiție, a premers pedagogiei școlare, autoexprimarea prin creațiile populare orale incluzând implicit și valorile de temelie ale educației, identificate mai târziu drept *pedagogie populară* sau *etnopedagogie*. Deci între folclor și pedagogia școlară n-a existat/nu există doar o legătură de suprafață, ci o relație de tip *interacțiune*, de natură genetică. Interacțiunile sunt relațiile esențiale între lucruri și ființe, ele realizând legături temeinice, capabile nu doar să evidențieze anumite aspecte identitare ale lucrurilor, dar și să le creeze [6]. În acest sens, specialiștii s-au pus de acord în ceea ce privește natura relației *folclor – pedagogie școlară*, administrând-o tehnologic ca relație immanentă și perenă a educației [1, 8].

În consens cu preceptele teoretice fundamentale ale raportului *folclor – pedagogie*, culegerea și interpretarea de către elevi a folclorului este examinată de noi în continuare nu doar ca identificare, explorare și valorificare a valențelor educative ale acestuia – ceea ce l-ar separa de pedagogie, care, așa cum s-a menționat mai sus, este implicită folclorului, ci înseși acțiunile indicate reprezentând etnopedagogia funcțională și componente ale metodologiei etnopedagogice, dimensiunea culegere și interpretare a folclorului oral din zona Bucovinei, acțiuni care sunt orientate spre educația literar-artistică a elevilor.

Culegerea de folclor de către elevi și aplicarea în procesul instructiv a valorilor acestuia în scopul obținerii unor finalități educative este practică de secole. Importanța cognitivă a acestei practici este punctată de Gh. Pavelescu, care menționa, încă acum cincizeci de ani, că „printre procedeele auxiliare utilizate în însușirea noțiunilor de teorie literară, legate de literatura populară, cel mai important este fără îndoială culegerea de materiale folclorice de către elevi. Legitimitatea și necesitatea folosirii acestui procedeu rezultă din însuși principiul fundamental al teoriei cunoașterii: legătura indisolubilă a teoriei cu practica” [4, p. 120]. Căci „realitatea socială este laboratorul în care se păstrează și se creează continuu literatura populară. Numai culegând din gura cântăreților populari și clasificând materialele, pe baza cunoștințelor dobândite la lecții – după genuri și specii – în portofoliul fiecărui elev, sau cel puțin al școlii, se poate verifica prin practică gradul de însușire a cunoștințelor respective” [4, p. 121].

Deși dimensiuni ale literaturii populare apar în curriculumul școlar [2, 7], în cadrul unor opționale de folclor sau al unor activități aferente educației nonformale, aceste prezențe explorează doar aspecte de conținut ale folclorului, sarcina conceptualizării și tehnologizării relației 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, și pe cea a ELA, pe de alta.

Prin angajarea elevilor în culegerea folclorului am urmărit obiectivul instructiv de însușire cât mai completă și mai precisă a noțiunilor de teorie folclorică, acțiune aferentă identificării și valorificării practice a creațiilor folclorice locale. Obiectivul educativ a fost marcat de: dezvoltarea la elevi a dragostei față de creațiile populare, în general, și față de cele locale, în special; trezirea interesului pentru creațiile populare și aprecierea acestora – deziderate urmărite concomitent și față de membrii comunității locale.

Din perspectivă folcloristică, s-a urmărit culegerea celor mai importante creații din folclorul local, vechi și nou, stabilirea frecvenței unor motive de circulație mai generală, precum și descoperirea celor mai de seamă creatori populari sau depozitari de folclor.

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

Orientat, în cea mai mare parte, către instrucție, sistemul nostru educațional trebuie să facă eforturi considerabile spre îndeplinirea unui obiectiv fundamental al reformei școlare: accentuarea activității de formare a unei personalități complexe, adaptate realităților contemporane, cu reevaluarea valorilor tradiționale, ancorate în modernitate. Dacă în instrucție există programe supraîncărcate, în educație există foarte mult loc pentru ele. Un miniproiect de programă educativ-instructivă, drept coordonată fundamentală în ELA – metodologia ELA, se dorește a fi și prezenta lucrare, care își propune stabilirea și implementarea unor căi și mijloace specifice de asumare a valorilor educative ale folclorului zonal de către înșiși elevii.

Deși pedagogia orală tradițională nu s-a putut fixa punctual, trăsăturile ei se păstrează și pot fi studiate, ele fiind din domeniul culturii spirituale, despre care se știe că este conservată și transmisă/comunicată prin varia entități ideatice, inclusiv prin cele de natură pedagogică: scopuri, principii, metodologii (metode-procedee/tehnici ș.a.). Acestea se regăsesc în materialul paremiologic și în speciile eposului folcloric. Astfel, în triada *tradiție – folclor – educație* identificăm câteva reguli-principii: subiect-obiectul învățării este învățăcelul sau educatul, care realizează concomitent trei acțiuni: învățarea, formarea, dezvoltarea; învățătura și educația iau în considerare experiențele de viață ale educatului; învățătura solicită educatului implicare conștientă, muncă și efort; învățătura trebuie să fie practică;

pentru a deveni temeinic, ceea ce se învață trebuie fixat prin repetare; roadele învățăturii se obțin treptat.

În concepția populară, „meșteșugul educației” privește educația prin instrucție. Prin intermediul folclorului, educația este, în bună parte, tradiție bine înțeleasă.

2. Obiective și finalități. Educația prin eposul folcloric poate iniția elevii în cultura populară, poate satisface unele cerințe de ordin cultural, estetic, etic, îi poate face buni „consumatori” de folclor, doar dacă sunt și cunoscători. Chiar dacă școala ar perpetua o tradiție culturală, simpla mândrie cu „tezaurul folcloric” nu este suficientă. Realizarea fondului apercceptiv (prin studiere, receptare, valorificare) îl dotează pe elev cu *capacitatea de elaborare a propriilor criterii de apreciere a artei populare* – unul dintre obiectivele de referință ale ELA. Obiectivul în cauză însă nu poate fi atins decât în interacțiune cu un altul: valorificarea literaturii populare, a elementelor de etnografie și folclor (acțiunea) și obiectivul propriu-zis *dezvoltarea la elevi a capacității de reactivare a operelor folclorice* – comentarea, interpretarea (verbală, muzicală, înscenarea), care este un obiectiv creativ prin definiție, deoarece include nu doar culegerea-difuzarea folclorului, dar și descătușarea potențialului creativ latent al elevului: *selectarea, comentarea, interpretarea și aprecierea folclorului cules*.

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

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

A. Obiective specifice (de referință):

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

A.2. Relevarea în folclorul românesc a unor interferențe culturale locale, naționale și universale, prin evidențierea unor analogii tipologice.

A.3. Identificarea la elevi a caracteristicilor specifice receptorului-exploratorului de folclor poetic: motivații, interese, atitudini, deprinderi etc., prin lucrări, discuții, activități școlare și extrașcolare.

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

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

stabilirea unor obiective, conținuturi și metodologii de activitate folcloristică individuală.

A.6. Dezvoltarea competenței de comunicare cultural-artistică și literară-lectuală a elevilor, prin studierea operelor folclorului poetic.

A.7. Dezvoltarea comprehensiunii și 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 competiție și a celui de echipă, a parteneriatului elev-profesor, prin organizarea unor concursuri pe teme folclorice.

A.9. Dezvoltarea capacității de evaluare a valorilor folclorului poetic, în cadrul activităților școlare/extrașcolare, în special prin diversificarea formelor de percepere directă și diferențiată a acestuia: vizite la muzee, excursii, întâlniri cu folcloriști și rapsozi, studiul aprofundat al particularităților comunității, participare la manifestări artistice locale și zonale, atragerea în activitățile folclorice a persoanelor adulte și tinere etc.

B. Activități educativ-didactice specifice:

B.1. Îmbunătățirea climatului educativ prin reorientarea spre aprecierea creației folclorice autentice atât în școală, cât și în familie și în societate.

B.2. Corelarea activităților de scriere cu cele de comunicare orală, de lectură și de studiu al limbii, pentru determinarea creșterii competenței lingvistice a elevilor.

B.3. Adecvarea selectării textelor recomandate de curriculum și manuale pentru studiu la particularitățile de vârstă, experiențele de viață și cele literare și estetice ale elevilor.

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

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

B.6. Diversificarea metodologiilor exploratoare – chestionare, înregistrări, interviuri, dezbateri, corespondențe, pentru a sesiza analogiile tipologice (influențe tematice, motive și estetice între creații epice populare locale, naționale și universale).

3. Metodologie

3.1. Criterii și 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 învățături a modelelor morale;
- Realizarea de legături cu principii, norme, reguli

folclorice/de receptare-învățare a folclorului;

- Cunoașterea, utilizarea la clasă și în afara ei și aprecierea valorii autentice a unor importante culegeri de folclor;
- Selectarea, înregistrarea și dezbateri conținutului unor emisiuni dedicate valorilor folclorice autentice;
- Realizarea unor culegeri, albume, portofolii pe teme de folclor local;
- Participarea, ca spectatori sau interpreți, la expoziții, serbări, spectacole și festivaluri folclorice;
- Dorința exprimată de a fi antrenați în programe naționale și internaționale de cunoaștere și 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 situații-problemă cu care s-au confruntat în realizarea unor proiecte destinate păstrării tradițiilor;
- Atragerea propriei familii, a vecinilor, prietenilor în activități de cunoaștere și apreciere a folclorului autentic;
- Încercarea de a descoperi în texte epice populare trăsături specifice ale folclorului național prin comparare cu creațiile altor popoare;
- Identificarea și propagarea valorilor umanistice promovate de creațiile folclorice;
- Inițiativa sesizării și evitării „împrumuturilor” culturale asimilate în detrimentul unor simboluri și obiceiuri autentic românești;
- Posibilitatea depistării și valorificării reflexelor folclorice ale literaturii cărturărești;
- Identificarea tendinței de „deschidere” a studierii folclorului către interdisciplinaritate și interculturalitate;
- Modificări în balanța comunicărilor directe în clasă și în afara ei;
- Sporirea implicării în perfecționarea propriei exprimări;
- Evoluția rezultatelor școlare; promovarea unor noi produse ale învățării.

3.2. Sistemul activităților literar-artistice ale elevilor în valorificarea textului folcloric (liric). „Activitățile proiectate pe domeniul lecturii/comunicării, statuează Gh. Pavelescu, sunt mai potrivite aplicațiilor practice, întrucât reflectă structura activității umane, preluată și de actele educaționale: 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 educațional, pe care structurează tipuri și forme specifice ale acestei activități: „deplasarea accentului acțiunii de influență educativă de pe conținuturile învățării pe persoana celui educat în conceptul educațional modern impune complementarea metodologiilor cu activitatea acestuia, așa încât declararea sa drept cel de-al doilea subiect al educației să fie

susținută și de demersuri educaționale concrete. Pentru ELA, această acțiune nu este însă dictată de conceptul educațional modern, ci de specificul cunoașterii 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 educației literar-artistice, activitatea literară-lectorală a elevului se compune din patru piloni ai demersului educațional, începând cu faza proiectivă de perspectivă și cea imediată (A, B, C), și terminând cu implicațiile și soluțiile didactice pentru orice situație didactică (D). Componenta A cuprinde stadiile lecturii – *prelectura, lectura și postlectura*; componenta B se referă la tipurile activității de lectură: *lectura propriu-zisă, evaluarea și cercetarea elementară, creația*; componenta C include formele de activitate lectorală: *percepția, imaginația, gândirea artistică*; componenta D, structurată pe activitățile și oportunitățile de învățare, constituie demersul educativ-didactic al ELA [5, pp. 138-139].

Un demers educațional care s-a pliat pe dimensiunile ce vizează ELA a fost cel de *valorificare a literaturii populare* prin difuzarea și aprecierea folclorului, dar și prin stimularea forțelor creative ale elevilor, pentru sporirea flexibilității compoziționale și ideatice, a originalității în selectarea și interpretarea valorilor [3]. Conținuturile au vizat atât procedee și particularități ale comunicării literar-artistice, cât și probleme privind receptarea textului literar, tipuri de receptare (intuitivă, analitică, de adnotare, de formare a judecăților de valoare); niveluri ale receptării [Ibidem]. Textele-suport au fost selectate din materialul cules pe teren de grupul-țintă, constituit inițial (50 de elevi), împreună cu profesorul coordonator și doi rapsozi populari, pe criteriile – valoric, al reprezentativității tematice, al atractivității, al creativității, fiind însoțite de texte auxiliare de sprijin de teorie literară, estetică, stilistică, filosofie ș.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 și performativ, care solicită elevilor implicare și interacțiune în rezolvarea sarcinilor de învățare.

Gândirea critică este implicată ELA, deoarece lectura este un act de reconstruire a imaginilor poetice create

de autor. În partea analitico-sintetică (=intelectuală) a activității de lectură însă, am fortificat-o prin aplicarea unor strategii și metode moderne participative.

Structurile lingvistice ale creațiilor folclorice au fost abordate din perspectivă comunicativ-funcțională – *a modului în care acestea creează imaginea poetică*, și a uzului lor în diferite contexte, precum și relaționat cu activitățile de comunicare orală și scrisă.

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bănățeanu T. Arta populară bucovineană. Suceava, 1975.
2. Constantinescu O. Repere conceptuale și metodologice în Curriculumul Național. Curs. 2012. 10 p. Pe: www.math.uaic.ro.
3. Paicu D. Din înțelepciunea strămoșilor – miniculegere de texte literare și muzicale folclorice de la Poiana Stampei. Mușatinii, 2018.
4. Pavelescu Gh. Studii și cercetări de folclor. București: Minerva, 1971.
5. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013.
6. Pâslaru VI. Valoarea educativă a interacțiunilor literare. Chișinău: Lumina, 1985.
7. Programă școlară pentru disciplina *Limba și literatura română*. Clasele V-VIII. București, 2017. 32 p.
8. Silistraru N. Etnopedagogie. Chișinău: USM, 2003.



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

Revista *Didactica Pro...*, prin conținutul său, promovează valori profesionale pentru acei care formează cel mai de preț produs al societății, 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 poți găsi răspunsuri la multiple întrebări, căci sunt pagini ticluite de autori profesioniști, pagini redactate de un colectiv competent, colectivul echipei redacționale.

În acest an aniversar, exprim sincere urări de bine, abnegație și creativitate creatorilor, autorilor și echipei redacționale 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, educația adulților în contextul învățării pe tot parcursul vieții a devenit oarecum o prezență în discursul public; deși în Republica Moldova sensul acestei noțiuni este adesea redus la formarea profesională continuă. Articolul pledează pentru o înțelegere mai profundă și mai amplă a fenomenului și recunoașterea faptului că educația nonformală a adulților este un cadru prietenos pentru dezvoltare personală și comunitară. Nevoia de trecere bruscă de la învățarea pe viu la interacțiunea online a generat o serie

de provocări, dar și posibilități pentru regândirea modurilor în care acționăm. O idee cardinală din articol ar fi că, întrucât online-ul impune ecrane de distanțare între oameni, este momentul potrivit pentru a revedea predarea și învățarea spre mai multă facilitare și moderare a proceselor; spre mai multă îndrumare și motivare, spre recunoașterea și abordarea aspectelor esențiale și crearea sentimentului de bunăstare și încredere.

Cuvinte-cheie: educație nonformală a adulților; învățare pe tot parcursul vieții; competențe de relaționare; învățare 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 informațională, ci ca pe o elaborare de experiență.”

(Cathy Moore, autor de programe)

Desprimăvărarea lui 2020 a fost să fie una nepoetică și controversată. După o iarnă-NEiarnă, fără zăpadă și ger, după un gri infinit în loc de trecere în verde și reavăn, ne-am trezit cu încarcerare în incertitudine, spaimă și derută. Starea de spirit înclina spre imprecizie din aria ”Carantina, bat-o vina!”, însumând trăiri care depășesc,

probabil, cele mai meticuloase taxonomii ale celor mai versați psihologi. Unda de dezechilibru interior evolua spre incontrollabil, astfel încât proverbul chinezesc (ce ironie!) precum că o criză aduce oportunități și schimbare o dădea înspre conotații mai curând sarcastice decât motivaționale. Contextul e arhicunoscut și nu mai merită să insistăm. Modul de a reacționa la avalanșa de schimbări este ceea ce a fost pus la încercare și a generat experiențe. De rând cu educația formală – școli de toate gradele convertite, mai mult sau puțin, forțat la educație prin intermediul TIC, și educația adulților, după o perioadă de ezitare, a probat noile abordări.

Educația adulților, ca fenomen în sine, este încă într-un con de clar-obscur în Republica Moldova, ca și în alte țări în tranziție. Conceptul, care se percepe ca fiind de la sine înțeles, prin joncțiune mecanică a termenilor care îl compun, este cel mai adesea redus la *perfecționare profesională*, care se vrea a fi *continuă*, dar numai până la pensionare, de parcă doar o mai bună performanță la locul de muncă ne definește integral ca persoane. Interpretarea limitată a noțiunii are rădăcini solide în gândirea ex-sovietică, în care numai prin muncă omul era slăvit. Realitățile însă ne conving că actualmente o cotă dintre semenii nu este cuprinsă neapărat de o activitate formală de muncă – fie își îngrijesc copiii sau nepoții, fie lucrează de la domiciliu într-o formă oarecare de liber-profesioniști, fie emigrează temporar pentru a-și câștiga existența... În plus, până și cei mai devotați angajați nu asociază adevărata calitate a vieții doar cu intensitatea efortului, remunerarea și recunoașterea la muncă. Chiar dacă se angajează în ture de peste cele opt ore reglementate, oamenii, de cele mai multe ori, își măsoară calitatea vieții prin nivelul de vigoare și sănătate proprie și a cercului de apropiați, prin confortul emoțional și bunăstarea pe care o pot oferi familiei, prin posibilități de călătorie și explorare și multe alte dimensiuni, care, negreșit, își au originea în activitatea generatoare de venituri, dar nu se pot reduce la aceasta.

Bineînțeles, nu doar moștenirea mentală sovietică induce absolutizarea formării profesionale continue în interpretarea educației adulților. Percepția că ceea ce este *formal* și strict reglementat înseamnă temeinicie și seriozitate, iar tot ceea ce este mai *liberal* – nu în sens de doctrină politică, ci ca expresie a libertăților individuale și comunitare – este tratat ca fiind dacă nu frivol, atunci aplicabil în contexte foarte limitate. Prin urmare, și *educația nonformală a adulților* (ENFA), care a făcut în Occident diferența în crearea unei culturi a învățării pe tot parcursul vieții, prin atragerea și cultivarea oamenilor în așa-numitele *universități populare* din democrațiile cu tradiție, este, de fapt, această ENFA, un fel de rudă năpăstuită la masa educației în Republica Moldova. Oricât de neplăcută, situația totuși este explicabilă: educația e un domeniu de importanță strategică, reglementată de persoane cu istoric de predare-cercetare și cu abordări structurate. Tot ceea ce este mai puțin academic – stânjenește. Mai mult, întrucât educația adesea este asociată mult prea lejer cu pedagogia, chiar și specialiștii din educația adulților, mai ales cei care cumulează acest rol cu postura de profesor în vreo instituție formală, involuntar alunecă în exprimare înspre copii, chiar și atunci când vorbesc *cu* și *despre* adulți. Clișeele de gândire precum că educația este destinată, în primul rând, copiilor, deși păguboase, încă mai dețin supremație în mentalul colectiv.

Pe de altă parte, trenarea economică aproape

perpetuă și zbaterea pentru un trai decent, nu doar jinduie de oamenii de la noi, ci și scrutate atent și proiectate de către experți internaționali, induc ideea – pe parcursul mai multor decenii recente – că abilitățile, cele care ne fac să performăm în piața muncii, sunt cardinale. Iar abilitățile țin nu atât de cogniția științifică, cât de agilitatea productivă, care iarăși subminează cumva rostul studiului în favoarea aplicării practice. Aceste preconizări din domeniul politicilor sunt reconfirmate de realități întristătoare – tinerii fac facultate la întâmplare sau pe baza unor influențe ale *socium*-ului, dar fără vreo proiecție de carieră la început (adesea și la sfârșit de facultate); iar adulții, bine școliți și cu ani de experiență acumulată, renunță la carieră în țară pentru o muncă necalificată, dar remunerată în exteriorul granițelor. Această axare pe abilități, iar într-o variantă mai elevată – pe competențe, este și ea o provocare pentru educația de sorginte greco-latină, specifică spațiului nostru cultural. Așadar, însăși moștenirea noastră genetică imprimă un filtru între ceea ce este mai mult sau mai puțin clasic, mai mult sau mai puțin propriu. Iar *educația adulților*, care nu se axează neapărat pe obținerea unor diplome și calificări, ci pe o mai bună înțelegere a lumii și pe învățarea unor aspecte relevante pentru calitatea vieții – mod sănătos de trai, abilități sau competențe de relaționare (ceea ce într-un limbaj mai cosmopolit ar fi *soft skills*), participare comunitară și activism cetățenesc, cursuri TIC sau limbi străine pentru eventuale experiențe de timp liber, călătorii și comunicare, și nu neapărat pentru angajare, precum și multe altele, aparent lipsite de obiective impunătoare – nu se încadrează între domeniile de interes strategic. Atunci și educația online a adulților își face timid loc între fenomenele cotidiene.

Ca să fim în totalitate sinceri, o cultură a învățării pe tot parcursul vieții rămâne a fi un deziderat în spațiul nostru. Adulții europeni au un mod de funcționare în care diversificarea activităților și învățarea nonformală își au un loc semnificativ. În 2019, în Germania, spre exemplu, numărul adulților implicați în diverse activități de învățare – inclusiv formare generală, profesională, civică etc. – a constituit circa 10 milioane, la o populație 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 învățare. La noi, și până la izolare, oamenii își găsesc diverse preocupări în afară de participare în instruire, chiar dacă prestatorii fac eforturi să studieze minuțios nevoile de învățare, să dezvolte oferte relevante și să mențină o atmosferă de cooperare și de bunăvoință în cursurile pentru adulți. Îngrădirea accesului față-în-față a pus opreliști

suplimentare în calea cultivării adulților. Cunoașterea rudimentară a TIC a închis ușile de abia întredeschise ale învățării.

De partea cealaltă, formatorii, categoric au fost copleșiți de multiplele pălării-roluri, care trebuiau ținute concomitent în echilibru. Majoritatea suntem părinți cu copii impulsionați să participe la ore predate la distanță, dar care, ca și maturii, s-au pomenit aruncați în apele deloc limpezi ale online-ului. Fiecare zi venea cu un vulcan de provocări: accesul la computer, funcționarea Internetului, accesul la un program sau la o platformă buclucașă, neidentificarea la timp a parolei sau nefuncționarea acesteia, lipsa de acces sau imposibilitatea de imprimare a nesfârșitelor prezentări de lecții, irosirea de hârtie, insuficienta vopsea la imprimantă și blocajele de ordin tehnic, cognitive și emoționale. Dacă părinții unor copii au fost profesorii multor altora, presiunea creștea exponențial – implicarea copiilor și a părinților în dialog, colectarea de statistici privind starea de sănătate, comunicarea cu managerii școlii, urmarea de directive, munca de autodidact în predarea online, pregătirea de teme și sarcini, conectarea, colectarea de lucrări, verificarea și iar conectarea pentru alte sarcini... De fapt, indiferent de domeniu, suprasolicitare și supraviețuire.

Acum câțiva ani, comunitatea occidentală vocifera precum că spațiul virtual ar reduce din inechitate în materie de drepturi ale omului, inclusiv dreptul universal la educație, datorită scurtării distanțelor fizice – ”la un click distanță” pare atât de ademenitor. Însă, deși infrastructura rutieră și a centrelor de educație a adulților este precară în țara noastră, iar Internetul se consideră disponibil oarecum pentru toți, experiențele din timpul pandemiei au spulberat acest mit: de fapt, încă puțină lume cunoaște instalațiile TIC (computer, tabletă, telefon) în afara unor funcții de bază și, prin urmare, nu le poate folosi pentru învățare, iar uneori – nici pentru predare. Iar mult-lăudata conexiune la Internet din Moldova s-a dovedit a fi mult prea nesigură în condițiile în care toată lumea a solicitat rețeaua globală și infrastructura locală concomitent. În realitate, experiența lunilor de primăvară 2020 a dovedit cu prisosință că saltul brusc de la analog la digital mai rămâne a fi o așteptare, proiectată în viitor.

Dacă tot ziceam că educația este arondată din oficiu copiilor, care așa cum zicea prof. Mircea Miclea, specializat în psihologie cognitivă, că tinerii de astăzi sunt *nativi digitali*, iar adulții, respectiv, *imigranți digitali*, putem discerne cu mai multă facilități de ce adulții evadează din calea educației online. Pentru că nu se simt într-un mediu firesc, ci, ca și migranții din viața reală, au nevoie de mai mult timp pentru adaptare, de acceptarea faptului că realitatea virtuală poate fi prietenoasă și utilă, iar nu generatoare de frustrări, insuccese și decepții. Dintr-o altă perspectivă, cea a teoriei andragogice și a practicii de formare, se știe că

adulții învață mai lent, însă mai asumat și 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 soluții de desfășurare a cursurilor planificate, unele organizații prestatoare de servicii educaționale au recurs la imprimarea ”pe viu” a unor secvențe de predare-învățare și partajarea acestora printre cursanți prin intermediul rețelelor de socializare. Bineînțeles, decât nimic – măcar ceva. Totuși, în unele instanțe ”live”-urile, oricât de bine gândite și pregătite, se transformau în teatrul unui singur actor – cel al formatorului. Așa cum spuneam, e o soluție de moment, însă nu poate deveni permanentă, din mai multe considerente. Educația adulților presupune interacțiune și utilizarea experienței formabililor, însă nu toți sunt dispuși să scrie comentarii – aproape unica modalitate de comunicare. Și cel puțin unul din motive nu este o scuză, ci o dovadă de bun simț, și anume: e extrem de dificil să vorbești liber la subiect și să observi cu coada ochiului intrarea vreunui comentariu, să reacționezi la ideea parvenită și să reiei firul gândului. Iar dacă comentariile ar veni val-vârtej, nu-i așa că l-ar desființa pe formator? De la această nobilă intenție de a nu întrerupe și a nu sustrage și până la a nu comenta e doar un pas.

În plus, comunicarea în online – atât verbală, cât și în scris – este foarte sensibilă la nuanțe. Am sesizat situații în care comentarii bine-intenționate au provocat supărare și disconfort. În opinia noastră, înainte de a proceda la formări în mediul online de rând cu instruire referitor la funcționarea mijloacelor TIC, este imperios să facem cursuri de exprimare laconică și de comunicare asertivă. Online-ul nu iartă greșelile, este, pe undeva, un fel de televiziune altfel – la scară mai mică, dar cu oameni care te cunosc și a căror părere, probabil, contează, cu aflare în fața camerei, cu emoții și sustrageri. Și de cele mai multe ori, nu există, ca în televiziune, o echipă de suport, nu există un spațiu izolat de zgomote străine și distrageri. Din contră, formatorul sau moderatorul asigură și partea tehnică, și parte de conținut, și interacțiunea echitabilă cu toți – un adevărat profesionist multifuncțional. Platformele online sunt mai prietenoase din acest punct de vedere, dar și acolo avem, deocamdată, un comportament haotic provenit din experiența TIC foarte diferită, de cele mai multe ori – de utilizator oarecum versat, dar fără automatisme care ar aduce mai mult firesc și lejeritate în acțiuni și discurs.

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

nu poate fi o reproducere mecanică a unor proiecte didactice lucrate anterior pentru a fi desfășurate pe viu. În dorința de temeinicie și exhaustivitate, formatorii adesea uită să regândească subiectul, să stoarcă chintesența și să reorganizeze predarea-învățarea cu folos, nu spre distrugerea motivației prin suprasolicitare. Deși mult mai dificil de elaborat strategii pertinente decât într-o sală de training, datorită aflării tuturor în partea opusă a unui ecran despărțitor, educația online, paradoxal, impune mai multă personalizare, o mai bună contextualizare la nevoile celor care învață și o implicare mai subtilă în activități, inclusiv în cele din afara timpului de aflare în fața ecranului. NU poți preda privind în neant și așteptând reacții care nu pot fi citite, după cum nu poate fi citit mesajul din ochii privitorului – poate este atent la subiectul în discuție sau poate între timp mimează interesul, fiind preocupat de alte tentații ale Internetului.

S-ar părea că adulții, prin natura experienței acumulate și a motivației intrinseci, prin axarea pe o problemă reală la care speră să afle răspuns, adică prin țintirea unui rezultat concret al învățării, ar trebui să fie mai implicați. Totuși, oboseala și plictisul nu dispar, ci se acumulează cu anii; prin urmare, structurarea unui mesaj relevant și concis este la ordinea zilei și aici. Am mai insistat pe o durată redusă a secvențelor de învățare – cele 45 minute școlare să fie împărțite în două sesiuni de 20 minute, cu pauză între ele. Această fragmentare ar putea fi folosită și pentru dozarea informației și a activităților – 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 și mult mai eficient.

S-a mai afirmat cu pregnanță și cu diverse ocazii că formatorul, într-o activitate cu adulții, ar trebui să fie cât mai puțin în postura de expert atotștiutor (deși cunoașterea fundamentală a domeniului rămâne o condiție *sine qua non*), cât mai ales un manager de proces, care ar modela situații de învățare centrate pe formabili, încurajând învățarea reciprocă și schimbul de experiență. Rolul de moderator într-o comunitate de adulți este însă un exercițiu complex. Dacă copiii din ziua de azi, nativi digitali, cum i-am definit mai sus, se simt dezinhibați în spațiul virtual și știu unde să găsească răspunsuri la aspecte de cunoaștere, adulții s-ar putea să vină în formare cu un set de neîncredere și complexe. Ca și copiii, adulții vor să fie buni în toate și să li se recunoască meritele. Orice percepție de insucces personal duce la reacții de retragere. Și dacă tinerii identifică rapid soluții, doar să aibă acces la Internet, pe adulți rețeaua globală îi poate pune în încercătură. Maturii nu gustă atât de lesne din iluzia cunoașterii. Tinerilor, datorită impulsivității vârstei, adesea le este suficient sentimentul de libertate și împlinire, atunci când tastează cu repeziciune și obțin prompt un răspuns – fie și sumar – la un aspect

oarecare. Într-o colaborare cu copiii, specialistul în educație are menirea de a-i ghida de la simpla accesare a informației în zona de reflecție asumată pentru a ajunge la metacunoaștere: *Ce fac cu cele aflate? Unde și cum pot aplica descoperirile informative?* Și dacă la cei tineri există sentimentul de libertate în online și o mai puțină fermitate în soluționarea unor probleme reale de viață, la adulți demersul ar putea fi mai meticulos. S-ar putea să fie nevoie de acomodare în online și abia ulterior dezvoltării dexterităților de accesare rapidă a cunoștințelor să se procedeze la disecarea aspectelor de aplicabilitate și relevanță personală. Însă, există și riscurile de a subestima intuitiv competențele digitale ale unor adulți și să propunem lucruri deja cunoscute și chiar puse în aplicare. O altă amenințare ar putea fi neuniformitatea grupului, în care o parte dintre cursanți sunt la o etapă avansată de digitalizare, în timp ce alții – începători. Armonizarea nevoilor și ritmurilor diferite de învățare rămâne a fi o provocare pentru orice autor și prestator de servicii de formare.

În concluzie: Digitalizarea învățării aparent nu a fost doar un episod; temutul virus amenință cu recidivări și ne forțează să ne acomodăm nu doar cu ”distanțarea” fizică, ci și cu învățarea la distanță. Nu știm când și în ce măsură vom putea reveni la interacțiunea directă în spații fizice de învățare. Ca și în toate, *echilibrul* este cuvântul de ordine. Chiar și la distanță, cei mai iscușiți formatori vor încerca, probabil, să creeze modele de învățare mixtă – *blended learning*, îmbinând proporțional interacțiunea online cu studiul de sine stătător, într-o implicare redusă a tehnologiilor. Categorie, efortul de proiectare, de aplicare și de ajustare a demersurilor educaționale desfășurate în online este incomparabil mai mare decât proiectarea unor întruniri pe viu. Este doar la latitudinea noastră dacă dorim să vedem în învățarea asistată de TIC o amenințare sau un stimulent spre creștere și dezvoltare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Hinzen H. Între global și local: învățarea la adulți și rețele comunitare de învățare și trai în diverse comunități. Reflecții introductive. Universitatea din Pécs, Ungaria, 2020.
2. Raport despre centre de educație a adulților 2016. În: *Diskurs*. Materiale ale Conferinței Internaționale *Zilele educației adulților*. Berlin, 2016. Pe: https://www.volkshochschule.de/medien/downloads/diskurs/diskurs-pdf-archiv/2016-3_diskurs.pdf.
3. Schrader J. Continuitate și schimbare în educația adulților. În: Schrader J., Brandt P. (ed.) *Revista pentru educația adulților a Institutului German pentru Educația Adulților*, nr. 1, 2018. Pe: <https://www.die-bonn.de/weiterbilden/erwachsenenbildung-01.pdf>.

Strategii de instruire a adulților 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 adulților pentru sectorul agroalimentar. Autorii examinează principiile de prim rang în instruirea adulților, prezentând strategii de gândire critică și tehnici interactive eficiente pentru acest model de formare.

Cuvinte-cheie: instruirea adulților, 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 învățarea devine în mod autentic un obicei pe care îl practicăm pe tot parcursul vieții.”

(Lucian Ciolan)

Instruirea adulților este o provocare la începutul mileniului trei, care vine să demoleze principiile unei vieți tradiționale, metaforic definite de Lucian Blaga în *Trei fețe*:¹¹

”Copilul râde: Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!

Tânărul cântă: Jocul și înțelepciunea mea-i iubirea!

Bătrânul tace: Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!”

Învățarea pe tot parcursul vieții (lifelong learning), alături de competența de a învăța, a ști să înveți, nu sunt doar formule frumoase ale celor implicați în educație, ci chiar imperativul timpului, care ”obligă” să-ți schimbi domeniul de activitate, tehnologiile de lucru, să fii la curent cu inovațiile și să devii în consecință creativ și competitiv.

Trainingurile pe care le-am propus și le-am desfășurat cu profesorii din colegiile cu profil agricol au fost concepute expres pentru acele cadre didactice care, paralel cu activitatea din instituție, vor presta servicii de formare pentru adulți – agenți economici din sectorul agroalimentar. Nevoia de instruire a unui asemenea grup-țintă este cu atât mai stringentă, cu cât agricultura noastră tradițională

își schimbă acum tiparele încetățenite – și prin abordarea unor culturi noi, și prin introducerea de soiuri nemaiîntâlnite, și prin implementarea tehnologiilor de ultimă oră, și prin exploatarea tehnicii performante. Respectiv, pregătirea psihopedagogică a profesorilor care vor preda în grupe de adulți 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 exigențelor vremii, a-i face competitivi pe piața de produse și servicii agricole și, *mutatis mutandis*, a face atractive profesiile pe care le propun colegiile agricole.

Paremiologia jonglează elegant cu situații de viață în care este limpede că se învață eficient la vârste fragede (*Ce înveți la tinerețe, aceea știi la bătrânețe. Cu ce dascăl locuiești, așa învățatură primești.*), iar adultul se află în dificultate atunci când trebuie să asimileze lucruri noi (*Ce n-a învățat Ioniță, nu mai învață Ion.*) sau să-și formeze abilități reclamate de circumstanțe, dar transferă frecvent situațiile în lumea animală (*Calul bătrân nu mai învață a juca. Calul bătrân nu se învață la buiestru. Calul bătrân nu se mai învață la hamuri.*). Ce-i drept, este recunoscută valoarea experienței și a profunzimii competențelor dobândite pe parcursul vieții (dar tot oarecum transferate în lumea celor care nu cuvântă și însoțite de calificativul *bătrân*): *Calul bătrân cunoaște 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 adulților este mai dificilă decât a tinerilor nu e lipsită de teme. Iar în contextul pe care îl prezentăm, sarcina se complică prin aceea că profesorii au o experiență considerabilă și deloc neglijabilă

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

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

Este de la sine înțeles că persoanelor al căror profesionalism nu se pune la îndoială trebuie să li se propună conținuturi și strategii de lucru inovative, atractive și motivante, iar procesul de instruire – acel trio: predare-învățare-evaluare – să se axeze pe operaționalizarea unor noțiuni și pe organizarea învățării *aici și acum*, mai mult decât pe ordinara transmitere a informațiilor, oricât de noi ar fi ele și oricât de moderne – tehnologiile aplicate.

Înainte de a veni în fața adulților cu un program destinat creșterii profesionale, continue sau episodice, formatorul ar vrea să cunoască așteptările viitorilor cursanți. Pentru aceasta, cursanții ar putea fi puși în câteva situații de evaluare/testare/anchetare prealabilă, desfășurată în momentul când se înscriu la programul anunțat:

- să completeze online un chestionar referitor la așteptările lor în raport cu trainingul preconizat. Rezultatele anchetării ar putea să le permită formatorilor să discearnă între ce consideră dâșii că este relevant pentru viitorii cursanți și ce cred curanții înșiși că ar trebui să li se propună. De asemenea, dacă se constituie mai multe grupe de cursanți, 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 intenție, în care să-și 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 cursanți;
- 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 renunțe la subiecte nepopulare.

De ce este atât de important și relevant ca formatorul să se plieze pe nevoile cursanților? Mai întâi, pentru că persoanele care se așază în bănci la vârste ce depășesc școlarizarea obligatorie au anumite așteptări, de regulă mai certe și mai exacte decât ale adolescenților, dar și anumite temeri, pe care deseori trebuie ajutați să le verbalizeze. Apoi, pentru că instruirea adulților se edifică pe necesități profund conștientizate: de la nevoia de autodezvoltare și dorința de a cunoaște lucruri noi pentru a fi în pas cu timpul la tendința de a-și schimba condiția, de a avansa pe scara profesională sau socială.

Aflându-ne practic în aceeași situație – de a proiecta un program de formare cu genericul *Strategii de instruire a adulților* fără să cunoaștem profilul fiecărui cursant, a trebuit să ne întrebăm:

1. În ce constă specificul acestei instruiți, reieșind din serviciile pe care le vor presta ulterior cursanții noștri?
2. De ce conținuturi credem că au nevoie cei care vor lucra cu adulții?
3. Care dintre subiecte vor fi actualizate și care vor avea caracter inovativ?
4. Cum ar trebui transmise informațiile noi?
5. Cum ar trebui exersate strategiile/tehnicele pe care dorim să și le aproprieze cursanții?
6. Care dintre strategiile de proiectare a sesiunilor este adecvată acestei formări?
7. Cum va arăta extinderea?

Nu mai puțin important este să anticipăm problemele care pot apărea și care pot fi un impediment în realizarea instruiți.

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

Motivația. Deși sunt intrinsec mai motivați decât copiii și adolescenții, nici adulții nu se arată interesați să studieze lucruri de a căror utilitate ulterioară nu sunt siguri, iar pentru aceasta orice informație nouă trebuie reflectată imediat în contextul unor activități viitoare. Etapa de *Extindere* devine inevitabilă și importanța ei crește pe măsură ce cursantul raportează pe loc ceea ce este nou la ceea ce a fost deja asimilat și se vede făcând aceasta în calitate de cadru didactic, în sala de studii, convingându-se că ceea ce a învățat aduce avantaje muncii sale.

La etapa *Evocare*, se vor aplica tehnici prin care participanții să actualizeze informațiile și să-și pună în valoare competențele (*Acumulare, Graffiti, Asalt de idei, Asocieri libere, Asocieri forțate, Alb și negru, Discuție la manej, Graficul T, 6 De ce?, Pagina de jurnal, Scrierea liberă, Secvențe contradictorii*). La etapa *Realizare a sensului*, vor intra în joc tehnici care necesită discernerea imediată a celor cunoscute și construirea de rețele noi: *SINELG* (mai întâi trecem în revistă ceea ce știm deja, apoi parcurgem un material de suport care trebuie, neapărat, să conțină noutăți și momente discutabile); *Lectura intensivă* (cursanții elaborează o listă de întrebări la care ar vrea să primească răspunsuri, apoi studiază un suport teoretic și caută răspunsuri la întrebările formulate; se discută copios); *Ghidul pentru învățare* (cursanții citesc un text de suport însoțit 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 și asimilate fie prin studii, fie din practica de durată, orice inovații, opinii contradictorii sunt un

prilej pentru discuție și documentare suplimentară. *Așa făceau bunicii și părinții, așa spunea profesorul meu* cu ani în urmă s-ar putea să nu mai fie adecvat tehnologiilor și soiurilor/speciilor cultivate astăzi.

Când formatorii se simt suficient de pregătiți ca să abordeze subiecte de interes profesional – agricultură, în cazul nostru, atunci motivația cursanților capătă altă amploare.

Responsabilitatea. Adulții devin și mai responsabili dacă: 1) au ales ei singuri să studieze aceste subiecte, să participe la aceste formări; 2) își pot edifica o viziune limpede asupra modului de utilizare imediată a celor învățate. Responsabilitatea profund conștientizată și trăită are un impact puternic asupra atmosferei din sala de curs, dacă adulții acceptă provocarea și respectă regulile jocului. Când se lucrează individual, cursanții adulți se implică plenar, prezintă produse riguros perfectate, au grijă de imaginea proprie, iar când se lucrează în grup, o fac cu înflăcărare și se entuziasmează ușor, intră în competiție cu alte grupuri. Manifestarea responsabilității se pliază pe etapa de reflecție: ea este cea care valorifică în profunzime capacitatea de transfer. Acum recurgem la tehnici de organizare a informației (*Diagrama Venn, Graficul conceptual, Generalizarea categorială, Harta conceptuală* etc.), de discuție și argumentare (*Argument în patru pași, Controversa constructivă, Controversa academică, Debate, Colțuri, 6 pălării, FRISCO, Pânza discuției* etc.) sau de creativitate (*Metafora grafică, Cinquain* etc.).

Nevoia de feedback. Pentru că fiecare dintre cursanți este o personalitate formată, cu un anumit statut social și cu o anumită poziție profesională, cererea de feedback este sporită, iar receptarea/recepționarea lui – sensibilă. Soluția optimă este ca formatorii să dea curs evaluării reciproce și să stimuleze feedback-ul colegial, înainte de a veni ei înșiși cu aprecieri și sugestii. Feedback-ul trebuie să fie oferit cu intenții pozitive, indiferent de natura lui afectivă (chiar și un feedback direct, verbal, negativ poate avea cele mai bune intenții). Teama de a nu lovi în amorul propriu, de a nu răni trebuie depășită atunci când este necesar să luăm o poziție fermă în fața unor erori, a unor interpretări inacceptabile sau a plagiatului – altfel spus, atunci când auditoriul așteaptă un feedback corect și e de demnitatea formatorului să știe 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, Comerțul cu o problemă*. Nu este neapărat ca după aceea fiecare cursant să-și verbalizeze rezultatele; poate că e suficientă doar procedura de evaluare.

Un aspect aparte al feedback-ului îl prezintă debriefarea obligatorie a demersului instructiv. Fiecare sesiune se încheie cu analiza procesului de învățare și a tehnicilor în care s-a lucrat. De regulă, formatorii țin și o evidență

a tehnicilor, iar cursanții dispun de un suport hand-out cu algoritmul aplicării acestora, iar etapa *Extindere* va viza anume procedura, nu conținutul celor studiate.

Schimbarea paradigmei predare-învățare-evaluare.

În aceste grupuri de cursanți, indubitabil, predării ca atare (în sensul de transmitere de informații pe viu, în formă de prelegere orală, prelegere cu suport scris sau multimedia) i se rezervă foarte puțin timp și spațiu, iar evaluarea nu are un impact decizional atât de puternic ca în cazul instruirii elevilor. Esența trainingurilor rezidă în selectarea și promovarea unor strategii de formare și dezvoltare a competențelor profesionale la adulți, datorită cărora cursanții nu vor fi nevoiți să cloneze sesiunile în care s-a lucrat cu ei, ci vor putea raporta conținuturile pe care urmează să le predea la nevoile pe care le verbalizează cursanții lor. Altfel spus, ceea ce învață cursanții sunt strategiile de concepere a formării adulților, iar conținuturile pe care se lucrează țin fie de psihopedagogie sau andragogie (domeniu în care sunt pregătiți formatorii), fie de agricultură (domeniu în care formabilii sunt maeștri).

Datorită faptului că se consideră profund responsabili pentru propria învățare, adulții sunt mai concentrați în timpul învățării și adresează mai multe întrebări. Recomandăm din toată inima strategia *Interogării multiprocesuale*: avem în vedere abordarea oricărui subiect din perspectiva procesării lui, prin conversații catinetice și euristice, în așa fel încât cursanții să fie ghidați și să învețe 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 cursanți, insistând pe tipologia cunoscută.

Strategia de proiectare pe care o considerăm cea mai eficientă în instruirea adulților este *Știu – Vreau să știu – Am învățat*. Ea se raportează inițial la un tabel cu trei coloane:

Știu	Vreau să știu	Am învățat

Specificul strategiei constă în:

1. **Actualizarea** informației cunoscute, completându-se prima coloană. Tehnici precum *Acumularea* (nu și *Asaltul de idei*, care presupune rezolvarea de probleme), *Graffiti*, *Gândește – Discută în perechi* – *Prezintă*, *Ghicește cuvântul-țintă*, *Clustering*, *Discuția ghidată*, *Asocieri forțate*, *Scrierea liberă*, *Secvențe 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 cursanți să-și amintească ce știu. De regulă, esența rezumată a cunoștințelor se listează individual și se acumulează în grup, pe un poster sau pe tablă, pentru ca

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

2. **Pregătirea** pentru asimilarea cunoștințelor noi sau formarea unor noi abilități, prin completarea coloanei a doua. Cu cât mai multe aspecte ale problemei vor repera cursanții, cu atât mai profundă va fi învățarea ulterioară. Aici ne vin în ajutor cele trecute în revistă în prima coloană – informații în legătură cu care formatorul poate adresa întrebări euristice, contribuind, astfel, la conștientizarea lacunelor și la determinarea așteptărilor.
3. **Învățarea dirijată** se va organiza în baza unui material teoretic pregătit (selectat sau elaborat) în prealabil de către formatori. Tehnicile de învățare pot fi atât individuale (*Revizuirea termenilor-cheie, Cubul, Studiul de caz*), cât și de lucru în perechi (*Lectură în perechi, Rezumate în perechi, Conspectul vizual*) sau în grupuri mici (*Interviul în trei trepte, Mozaicul, Procedul cercetării* etc.). La fel ca și în prima etapă, fiecare cursant își completează coloana *Am învățat* și ține o evidență personală a achizițiilor, pe care le organizează în jurul unor noțiuni, termeni-cheie, nuclee tematice.
4. **Sinteza** celor învățate, echivalând cu reflecția. Formatorul dirijează prezentarea, ajutându-i pe cursanți să-și monitorizeze propriul proces de învățare și valorificând din plin metacogniția. Pentru etapa de reflecție, 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* – *Reflecție* – *Extindere* și fiecare activitate a beneficiat de o debriefare a procesului de învățare. Forma principală de concepere și desfășurare a demersului a fost *lecția-model*. În opinia noastră, am reușit să transmitem mesajul că o asemenea structurare a formării adulților, cu sesiuni de 2 ore și timp rezervat obligatoriu debriefării, este *mai* formativă în esență.

Subiectele abordate au fost:

- ✓ *Formarea comunității de învățare;*
- ✓ *Particularitățile instruirii adulților;*
- ✓ *Dinamica grupului;*
- ✓ *Tipuri de cursanți;*
- ✓ *Stiluri de învățare (scorare, rezultate, comentarii);*
- ✓ *Trama educațională;*
- ✓ *Cadrul Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere;*
- ✓ *Taxonomii în uz: Bloom, Dave, Krathwohl;*
- ✓ *Forme de organizare a demersului didactic;*
- ✓ *Proiectarea unei sesiuni;*
- ✓ *Strategiile/metodele/procedeele/tehnicele didactice;*
- ✓ *Specificul comunicării didactice în grupele de adulți;*
- ✓ *Sarcini pentru activitatea cu adulții.*

Analizând prezentările temelor de acasă ale cursanților, ne-am convins că procesul de formare a formatorilor pentru instruirea adulților din sectorul agroalimentar este în plină desfășurare, iar strategiile de gândire critică și tehnicile interactive au nimerit, ca semințe de calitate, într-un sol fertil și se vor bucura de condiții prielnice pentru dezvoltare. Adoptând un stil degajat și prietenos, având posibilitatea de a face diferența între prejudecățile legate de formare – instruire – educație – învățare și constatările științifice în domeniu, roadele nu vor întârzia să apară. Suntem optimiști.

20 | Didactica Pro...

ANI REVISTA DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCATIONALĂ

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 ștrengărește 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 copertile 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



Daniela **MUNCA-AFTENEV**

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



Angela **CUTASEVICI**

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

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

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 municipii 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. Departamentul 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 ”parcure 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=IwAR178fDJLmiUWJI1DGgS2Df1xxJ_d7KQnKM93siMtCWHaoI1EHpM9RJAI
2. <https://www.education.gouv.fr/continue-pedagogique-tous-mobilises-merciauxprofs-303276>
3. <https://mecc.gov.md/ro/content/raspunsul-sec-torului-educational-la-pandemia-covid-19-discutat-cadrul-unei-sedinte-online>



Pavel CERBUȘCĂ

dr., gr. did. și manag. sup, Liceul Teoretic
Aristotel

dar mai cu seamă, asupra actorilor implicați – cadre didactice, elevi, părinți etc. Or, învățământul la distanță se configurează drept o alternativă viabilă, în condițiile unui viitor imprezizibil.

Cuvinte-cheie: învățământ la distanță, 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.

Situația de criză din primăvara anului 2020, provocată de pandemia COVID-19, a scos la iveală mai multe probleme existente în societate și în educație, care, cu certitudine, își vor aduce contribuția la o schimbare radicală a mentalității oamenilor. În acest context, se resimte necesitatea operării de transformări esențiale în sistemul educațional, în măsură să-i facă pe educați să devină mai conștienți, mai flexibili și mai bine pregătiți pentru diverse contexte de viață. Schimbarea ar trebui să includă implicarea mai largă și mai cuprinzătoare în educația tinerei generații nu doar a dascălilor, ci și a părinților și membrilor comunității, în calitate de parteneri educaționali activi.

Chiar de la începutul perioadei de organizare a învățământului la distanță, colectivul profesoral și elevii de la Liceul Teoretic Republican *Aristotel* au respectat prevederile MECC incluse în *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condițiile de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal*, susținând, totodată, inițiativa *Fii responsabil: clasa ta e acasă*. Liceul a adoptat principiile managementului eficient al procesului de învățare la distanță, fiind utilizate din plin resursele tehnologiilor informaționale și comunicaționale ale instituției și ale familiilor.

Practic, toți elevii și profesorii s-au implicat activ în procesul instruirii la distanță, demonstrând inițiativă, creativitate, originalitate (în prima săptămână gradul de implicare a fost de 95%, iar peste două săptămâni – de 100%). Lucrurile treptat s-au ameliorat, elevii și profe-

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 învățământului la distanță, „activizat” în condițiile de criză din anul 2020. De rând cu succesele și provocările înregistrate, autorul prezintă și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

și impactul instruirii la distanță asupra sistemului educațional,

Conectarea și interacțiunea online în cadrul învățământului la distanță a avut ca obiectiv principal nu atât transmiterea de conținuturi, cât managementul învățării. O metodă utilizată pe larg de către profesori a fost *Clasa inversată*: elevii studiau de sine stătător tema, în baza instrucțiunilor primite, urmărind filmulețele propuse din timp, și realizau sarcinile și activitățile, iar în cadrul întâlnirilor online clarificau momentele neînțelese, detaliau aspectele temei și își consolidau cunoștințele. De regulă, profesorii le expediau din timp elevilor rezumatul scris al lecției, link-urile de pe YouTube, tutorialele audio/video cu demonstrații ale conținutului la disciplina predată etc., astfel încât pe parcursul conectărilor online să fie supuse analizei și discuțiilor întrebările apărute. Profesorii verificau sistematic sarcinile îndeplinite, oferindu-le elevilor un feedback constructiv.

În perioada învățării la distanță elevii, cadrele didactice și părinții de la LTR *Aristotel* au completat un chestionar, expunându-se cu referire la succesele și problemele pe care le-au întâmpinat în această perioadă. Toți actorii educaționali și-au dat bine seama că o parte din teoriile și dogmele însușite ani la rând și-au pierdut din semnificație și relevanță, definițiile învățate mecanic sau ecuațiile contează mai puțin. În schimb, respondenții au acordat o importanță majoră relațiilor care se stabilesc între oameni, comunicării eficiente și grijii față de persoanele apropiate, or, atitudinile și valorile constituie temelia noii paradigme a educației.

În cadrul sondajului, respondenții au menționat modalitățile/mijloacele preferate de desfășurare a activităților de învățare la distanță în această perioadă:

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

Cu referire la tipurile de activități de învățare la distanță în care s-au implicat elevii, au figurat:

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

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

- foarte mult – 22,7%;
- mult – 38,8%;
- moderat – 27,9%;
- puțin – 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 și mai multe ore – 17%. În discuții, elevii au menționat că sarcinile au fost clare și pe înțelesul lor.

Referindu-se la calitatea organizării procesului de învățare la distanță, majoritatea elevilor și-au exprimat satisfacția și recunoștința pentru munca profesorilor. Aceștia au înaintat și câteva propuneri concrete de îmbunătățire: sarcini mai puține, lecții online mai interactive, orar de lucru mai stabil, acces la o singură platformă de învățare online pentru clasă sau școală.

Elevii au subliniat că, după primele două săptămâni de învățare la distanță, organizarea procesului educațional a cunoscut progrese:

- a) numărul elevilor implicați în lecțiile online a crescut simțitor;
- b) mai mulți profesori au început să folosească platformele online;
- c) s-a redus numărul temelor pentru acasă, în unele cazuri s-a renunțat la ele;
- d) elevii au lucrat în baza unui orar stabil;
- e) s-a redus timpul de lucru în fața calculatoarelor și accentul s-a mutat pe rezolvarea unor sarcini creative.

În cadrul discuțiilor de grup pe rețelele de socializare, elevii au recunoscut că în această perioadă au depus eforturi mai mari în comparație cu perioada precedentă, dar au fost destul de creativi, au comunicat mai mult cu părinții, și-au structurat mai realist activitățile.

De asemenea, părinții, intervenind în procesul educațional, au formulat o serie de propuneri pentru cadrele didactice și managerii liceului, printre care: mai puține teme și sarcini complicate; accent pe subiecte care stimulează și dezvoltă creativitatea și ingeniozitatea copilului, pe aplicațiile practice; pregătirea temeinică a elevilor pe dimensiunea platformelor digitale; mai multe lecții online interactive organizate de profesori; dezvoltarea abilităților elevilor de a lucra în mod individual.

În cadrul sondajul efectuat, cadrele didactice au propus administrației instituției: organizarea procesului de formare continuă în domeniul TIC; studierea și multiplicarea bunelor practici de organizare a învățării la distanță; asigurarea școlii cu tehnică digitală performantă; conexiune la Internet la o viteză mai mare; acordarea de suport pentru copiii din familiile social vulnerabile; pedagogizarea părinților etc.

Totodată, cadrele didactice susțin că își vor aduce contribuția la modernizarea și optimizarea procesului educațional: vor pune un accent mai mare pe dezvoltarea competențelor elevilor decât pe asimilarea de conținuturi.

turi; vor lărgi spectrul de activități, preponderent al celor cu caracter interactiv; vor folosi instrumente digitale care și-au probat eficiența; vor extinde și îmbunătăți comunicarea cu elevii, părinții și alți actori educaționali etc. O parte din cadrele didactice (15%) consideră că vor utiliza în continuare instrumentele de învățare la distanță și platformele online; 40% din respondenți au menționat că nu au avut probleme cu organizarea învățării la distanță, deoarece anterior au avut posibilitatea să încerce diferite instrumente digitale și să le utilizeze ulterior pe cele mai eficiente.

Cadrele didactice au început să se implice în diverse activități de învățare, precum webinar, schimb online de bune practici, au studiat noi modalități de organizare interactivă a învățării la distanță, au elaborat sarcini și repere metodologice etc. În acest fel, ele au devenit mai creative, propunându-le elevilor sarcini care se pliau pe interesele și necesitățile acestora. Totodată, pentru a măsura nivelul de implicare a elevilor în cadrul învățării online și a aprecia registrul lor emoțional, unii profesori le-au propus discipolilor să completeze un *Jurnal reflexiv*, în care să noteze atât succesele și dificultățile apărute zilnic sau săptămânal, cât și starea lor emoțională. Această metodă s-a recomandat drept un exercițiu util, distractiv și interesant de autoorganizare și autoapreciere. Majoritatea elevilor au acceptat provocarea, completând în mod regulat jurnalul, fără a fi supravegheați de profesori.

În perioada învățării la distanță, la inițiativa elevilor, destul de atractive au devenit activitățile organizate acasă cu membrii familiei orientate spre menținerea sănătății fizice, psihice și emoționale a participanților (dansul, jocurile distractive etc.). Unii profesori au reușit să creeze o atmosferă relaxantă, provocând elevii să se costumeze cât mai amuzant sau să folosească diverse tehnici de joc și activități, precum *Ora creației, Ora mișcării pentru sănătate, Ora muzicii, Ora curățeniei* etc.

- a) În categoria inițiativelor demne de remarcat se înscriu dezbaterile online, în timpul cărora au fost puse în discuție moțiuni controversate, precum:
- b) *Învățarea la distanță este mai puțin eficientă decât învățarea tradițională,*

Republica Moldova are capacitatea de a adera la Uniunea Europeană (dedicată Zilei Europei) și altele. Iar în cadrul programului de mentorat cu genericul *De la elev la elev*, tinerii au putut acorda asistență și sprijin colegilor care întâmpinau anumite dificultăți în procesul de învățare la distanță.

La revenirea la școală, cadrele didactice și managerii și-au propus un șir de sarcini și intervenții, printre care se numără: o atenție mai mare subiectelor privind securitatea vieții și sănătatea elevilor, în special în condiții de criză; proiectarea și organizarea de traininguri de formare pentru cadre didactice, elevi și

părinți cu referire la dezvoltarea competențelor TIC; asigurarea continuității instruirii la distanță, cu utilizarea platformelor de învățare online, în condițiile revenirii la procesul educațional tradițional; axarea pe formarea de competențe transdisciplinare; implementarea evaluărilor online la unele discipline școlare; implicarea activă a elevilor în procesul de învățare în scopul realizării principiului ”a învăța să înveți”.

O parte din punctele slabe ale unor situații de învățare online au fost transformate în oportunități, pentru a valorifica toate posibilitățile de eficientizare a procesului educațional. Managerii au simțit necesitatea întâlnirilor online cu profesorii, atât formale, în cadrul Consiliului profesoral, cât și informale, în cadrul unor discuții individuale sau de grup. În acest sens, a fost instituită o *cancelarie virtuală*, menită să acopere aspectele de organizare tehnică și de cunoaștere a instrumentelor de învățare online.

CONCLUZII

Învățământul la distanță, fiind o etapă nouă și specifică în organizarea procesului educațional, provocând uneori tensiuni și frustrări în rândul participanților, în mare parte a devenit o alternativă importantă a sistemului educațional tradițional. Dincolo de acumularea de cunoștințe și dezvoltarea competențelor, s-a demonstrat că școala ar trebui să fie pregătită să se adapteze la diverse realități, să formeze atitudini, să clădească caractere, în contextul valoric actual. Cu certitudine, elementele care au funcționat bine în cadrul învățământului la distanță pot servi drept repere pentru îmbunătățirea învățământului tradițional, desfășurat în școală. Printre aceste elemente, regăsim:

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

Analizând demersul de organizare a învățării la distanță și instrumentele digitale utilizate, s-a ajuns la concluzia că sistemul educațional tradițional necesită o resetare fundamentală, fiind, în mare parte, prea rigid (bazat pe autoritatea cadrelor didactice), axat preponderent pe domeniul cognitiv și mai puțin pe cel afectiv și psihomotor.

Considerăm că în viitorul apropiat obiectivul major al educației va include predominant elementele învățării personalizate, organizate atât în cadrul instituțiilor de învățământ – care ar trebui să devină centre educaționale comunitare, cât și în mediul familiei sau al comunității.

Pentru eficientizarea învățării personalizate, este necesar să fie valorificate potențialul copilului și resursele mediului în care trăiește și învață acesta, posibilitățile instituțiilor și mass-mediei, dar și tehnologiile de învățare la distanță, ca o oportunitate pentru situații speciale sau imprevizibile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Pe: http://ipp.md/wp-content/uploads/2017/03/c-Cadrul_de_Referinta_al_Curriculumului_National.pdf
2. Codul Educației, 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. Educația în Republica Moldova. Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. Chișinău, 2019-2020. Pe: <https://statistica.gov.md/category.php?l=ro&idc=116&>
4. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 *Educația 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 competență 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/>



Revista care și-a ales ca deviză formula *aici și acum* a transmis, tuturor, ideea că elevii care vin la școală, picii 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 numeroase 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.

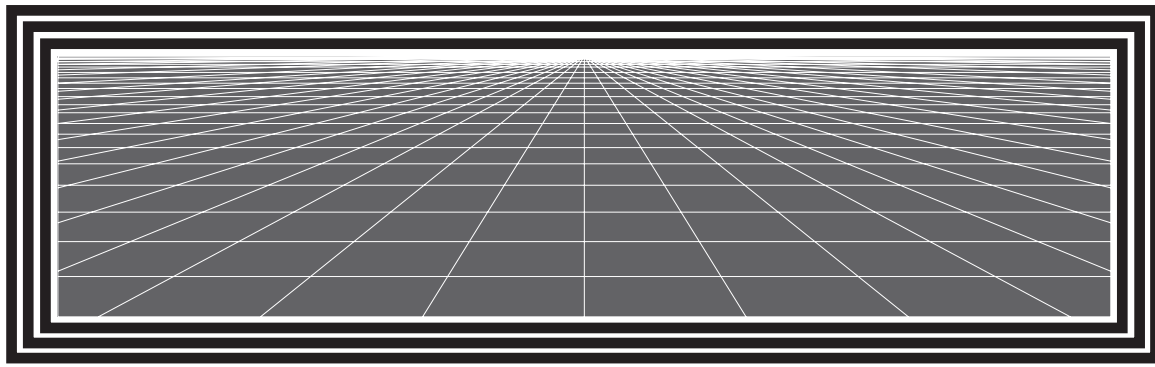
Revista promitea, prin această deviză, că va ține mâna pe pulsul școlii contemporane, iar cel care o deschide se convinge, deja de 20 de ani, că în fiecare număr, neapărat, este un material care îl vizează.

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 semnav 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



EXERCITO, ERGO SUM



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 și științifice a elevilor, înțelegerea societății și modelarea personalității acestora, dobândirea instrumentelor de muncă intelectuală specifice studierii disciplinei. Cunoașterea istoriei prezintă pentru elev un dublu avantaj: asimilarea valorilor de bază promovate de societate și formarea competențelor 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 conectăm și transformăm 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](https://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, încărcu 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 conștiințiozitatea elevului. În evaluarea formativă a sarcinilor în timpul lecției, am utilizat exercițiile de pe [Learningapps.org](https://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 informații-

lor); 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 salutăată 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 BARBAROȘ

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 cerințe tot mai mari în direcția optimizării. Politicile educaționale din ultimii ani sunt orientate spre formarea și dezvoltarea competențelor digitale, atât la cadrele didactice, cât și la elevi. Articolul relatează despre instruirea online și tehnologiile digitale pe care

le implementăm la clasă, în concordanță cu teoria constructivistă, orientându-l pe elev să se autoinstruiască, să învețe în mod autonom, ghidat și monitorizat de către profesor.

Cuvinte-cheie: tehnologii informaționale, competențe digitale, constructivism, politici educaționale, 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 informaționale, marcată de schimbări majore în toate domeniile, inclusiv al educației. Astăzi, rolurile profesorului capătă noi conotații și semnificații. Acesta este permanent în căutare de metode și tehnici noi de predare, care să faciliteze, să optimizeze, să îmbogățească procesul învățării. Cu atât mai mult că politicile educaționale adoptate și 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) cunoștințe profunde în domeniul disciplinei de predat; 2) competențe pedagogice, care includ: a) predarea în clase eterogene; b) utilizarea TIC; c) dezvoltarea competențelor transversale; d) crearea unei școli atractive, a unui mediu de învățare optim, modern și sigur; e) culturi/atitudini de practică reflexivă, cercetare, inovație, colaborare, învățare autonomă [2, p. 12].

Codul Educației al Republicii Moldova prevede formarea a nouă competențe-cheie, printre care se regăsesc și competențele digitale. Dezvoltarea acestora vizează atât elevii, cât și cadrele didactice. Tehnicile interactive și aplicarea TIC le oferă profesorilor mai multe beneficii și oportunități în vederea implicării plene a elevilor în procesul de studiu.

Într-un secol informațional, nu mai putem să ne închipuim viața fără calculatoare, table interactive, telefoane mobile, rețeaua Internet, rețele sociale, poșta

electronică, biblioteci electronice etc. Ele au pătruns în viața cotidiană, devenind parte indispensabilă a ei. Majoritatea elevilor și cadrelor didactice se descurcă destul de bine în aplicarea TIC, pe când alții sunt la început de cale, întâmpinând unele dificultăți. Important este să înțelegem că școala contemporană nu va mai fi ca altădată: ea se schimbă, evoluează și acest trend se va menține în continuare. Evenimentele din ultimele luni au demonstrat cu prisosință acest lucru. Deci, va trebui să învățăm să mânuim cât mai eficient tehnologiile informaționale, pentru a face față provocărilor și a continua activitatea profesională.

În cadrul instruirii online, care a luat amploare în legătură cu declararea stării de urgență în țară, actorii educaționali s-au văzut în situația de a se adapta rapid, de a tatona terenul diverselor aplicații, platforme educaționale. Aplicația Google Classroom, utilizată cu succes în această perioadă, este una potrivită pentru cerințele actuale, deoarece permite realizarea tuturor componentelor instruirii: predare-învățare-evaluare, având un grad avansat al securității, în cazul unor intervenții imprevizibile din exterior. Deci profesorul creează o clasă virtuală și invită elevii să se alăture procesului de instruire. Acesta le predă tema, punându-le la dispoziție diferite surse istorice, lecții video, filme documentare sau artistice etc. Ulterior, elevii primesc sarcini de lucru: fișe, teste, dictări, diverse întrebări în contextul temelor abordate. Ei lucrează în mod

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

Totodată, în cadrul instruirii online își găsește aplicarea teoria constructivistă, elevul având posibilitatea să-și „clădească” propriul înțeles. De altfel, „constructivismul în sine presupune reflecție personală, gândire critică și analitică, metacogniție, căutare a variantelor de soluționare a situațiilor, dar elevul are nevoie de susținere, îndrumare, orientare, încurajare în relaționarea sa cu profesorul și cu clasa” [3, p. 180]. Instruirea online antrenează la elevi capacități precum reflexivitatea și responsabilitatea, acestea necesitând, bineînțeles, susținerea profesorului și implicarea părinților. În mod special, este vorba despre elevii claselor gimnaziale, care sunt la început de cale în asimilarea tehnologiilor informaționale. Pentru aceștia, multe lucruri sunt necunoscute, de aceea le vom oferi sarcini mai simple, sporind treptat gradul de complexitate.

Forma de lucru online poate fi aplicată și în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale, care necesită instruire la domiciliu sau care absentează de la școală o perioadă de timp mai îndelungată, pe motiv de boală.

În ultimii ani, elevii au participat activ la diverse concursuri, conferințe, unele desfășurându-se online. Ei își alegeau tema de cercetare, apoi, pentru a realiza cu succes lucrarea științifică, selectau, împreună cu profesorul, literatura necesară. În stadiul final, o expediau prin poșta electronică profesorului pentru verificare, corectare și recomandări de îmbunătățire.

Un exemplu în acest sens îl constituie participarea la conferința republicană cu genericul *Personalități basarabene care au contribuit la trezirea conștiinței naționale în sec. XX-XXI*. În anul de studii 2019-2020, elevii clasei a XI-a au prezentat un șir de comunicări interesante la subiect: *Lidia Istrati – politician tribun; Maria Iliuț – busuioc moldovenesc; Dragostea de țară în creația interpreților Ion și Doina Aldea-Teodorovici; Ion Dumeniuc – luptător înflăcărat pentru revenirea la valorile naționale*. Toate comunicările au fost editate într-o culegere a conferinței.

Al doilea concurs național desfășurat în mediul online a avut genericul *Holocaust – lecție de viață și istorie*. În cadrul acestuia, elevii au analizat mai multe opere literare și istorice, memorii ale persoanelor care au trecut prin calvarul Celui de-al Doilea Război Mondial

și au realizat un eseu, ținând cont de următoarele criterii: originalitate, creativitate, încadrare în tematica propusă, respectarea volumului etc.

În ultimii trei ani, elevii au participat plener la concursul internațional cu tematică istorică *Căutăm eroi în localitate la noi*, desfășurat grație Fundației Kiorber-Stiftung din or. Hamburg, Germania, în parteneriat cu Ministerul Federal al Afacerilor Externe al Germaniei, Reprezentanței DVV International în Moldova (preocupată de organizarea stagiilor de formare pentru profesori și elevi și de concursul propriu-zis, unul din obiectivele instituției constând în crearea unui cadru motivant pentru cercetări în domeniul istoriei locale recente) și ANTIM (Asociația Națională a Tinerilor Istorici din Republica Moldova). Participarea la acest concurs a fost o experiență inedită, dat fiind faptul că elevii au avut sarcina de a căuta informații, fotografii, scrisori, albume de familie. Printre temele de cercetare selectate de elevii claselor gimnaziale (VII-IX), se regăsesc: *Bunicul meu – participant la lichidarea consecințelor catastrofei de la Cernobîl din anul 1986; Maria Dramașco – fost primar în satul Capaclia; Eroii familiei mele; Soarta familiei Saharovski deportată în anul 1949 în Siberia; Maria Vetcos – supraviețuitoarea 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 activități de cercetare. Dacă îi argumentăm importanța participării la o conferință științifică sau la un concurs de inteligență, prezentându-i atuurile și beneficiile acesteia, cu siguranță vom obține rezultatul scontat.

Concursul de inteligență *Cezarul liceului*, care adună de mai mulți ani elevii claselor gimnaziale și liceale, își propune ca obiective: promovarea valorilor general-umane, europene, naționale; formarea cetățeanului activ și altoirea valorilor democratice; stimularea și formarea spiritului activ și de inițiativă în cadrul activităților extrașcolare; cultivarea respectului pentru cultura altor popoare; manifestarea atitudinii tolerante, depășind stereotipurile, prejudecățile.

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

- a) **victorina istorică** – despre principalele realizări ale arhitecturii romane, cei mai iluștri reprezentanți ai literaturii romane, cei mai importanți istorici, contribuția romanilor la dezvoltarea culturii. Pentru a avea o prestație reușită, elevii au consultat nenumărate surse pe Internet, manualele școlare, presa periodică etc.;
- b) **recunoașterea zeităților 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 greutăți spre stele.”); „Vorba volant, scripta manent.” („Cuvintele zboară, scrisul rămâne.”). La această probă, elevii au dat dovadă de multă creativitate, alegând câte o maximă și prezentând-o în fața publicului.

Activitățile extrașcolare au o încărcătură emoțională destul de mare și 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, aplicațiile, platformele care stimulează potențialul de învățare al elevilor. Grație acestora, putem audia șlagăre naționale și internaționale, prezenta monumente și personalități istorice, realiza o călătorie în orice colț al lumii. Sursele Internetului ne deschid orizonturi nemărginite, ne oferă șansa de a cunoaște istoria și cultura altor civilizații. Acestea permit să ne îmbogățim spiritual și să devenim mai toleranți în raport cu alte civilizații, religii, opțiuni politice etc. Totodată, ele reprezintă și prilejuri de deschidere spre colaborare și schimb de experiență între persoane, culturi, țări.

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

Clasa	Subiectul lecției	Strategii inovative
Clasa a V-a	Războaiele daco-romane	Fișe online, filmul artistic <i>Dacii</i>
Clasa a V-a	Reunificarea Daciei sub conducerea lui Decebal	Fișe online, filmul documentar <i>Personalitatea lui Decebal</i>
Clasa a VII-a	Administrarea Basarabiei și a teritoriilor din stânga Nistrului	Prezentări PPT, filmul documentar <i>Anexarea Basarabiei</i> , cu participarea istoricului Octavian Țăcu
Clasa a IX-a	Statele comuniste din Asia în perioada postbelică	Filmul documentar <i>China în perioada anilor 70, sec. XX</i>
Clasa a XI-a	Rivalitățile ruso-austro-otomane și consecințele lor pentru Principatele Române	Lecția video-audio <i>Criza Orientală și soarta Principatelor Române</i>
Clasa a XII-a	Al Doilea Război Mondial	Filmul documentar <i>Lupta de la Stalingrad, Kursk</i>

În concluzie: Trăim în perioada unor transformări majore de ordin economic, politic, cultural, social, educațional. Acestea, la rândul lor, ne schimbă pe noi – profesorii, elevii, părinții. 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 distanță. De dorim să accesăm resurse educaționale, nu trebuie decât să pornim calculatorul și să avem conexiune la rețeaua Internet.

Așadar, competențele digitale ale elevilor și cadrelor didactice se pot dezvolta concomitent. Important este să dorim noi, cadrele didactice, dar și să „plantăm” în sufletul elevului dorința de a învăța, de a-și descoperi propriul traseu de formare, de a munci individual, îndrumat și susținut de profesor și părinți. Tehnologiile informaționale, cu toate beneficiile, oportunitățile, dar și vulnerabilitățile pe care le comportă, au devenit o realitate a societății, un imperativ al timpului, astfel că viața noastră fără ele nu mai poate fi concepută.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al RM, nr. 319-321 din 24.10.2014.
2. Dumbrăveanu R. Competențele pedagogilor: abordări europene. În: Competențe ale pedagogilor. Chișinău: Continental Grup, 2014. 49 p.
3. Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006. 318 p.
4. Petrovski N. Tendințe moderne în didactica disciplinelor școlare. Suport de curs. Chișinău, 2015. 37 p.
5. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”. Aprobata prin Hotărârea Guvernului nr. 944 din 14.11.2014. 72 p.
6. Standarde de competență profesională a cadrelor didactice din învățământul general. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 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 flexibilității, 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 dezvoltăm 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 (călărima/pedestrimea). Într-un limbaj actual, putem înlocui *călărima* 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, pune sarea pe masă și servea bucatele.

Culcer – aproviziona curtea domnească cu mărfuri și păstra cheile cămarilor cu produse.

Jitnicer – colecta grâu 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 dulceturi – 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 înscriseră 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 dezvoltă 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 aflu 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 inconveniență 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 <i>vornic</i> să aibă funcția de subiect.	1. Enunțul are caracter istoric. 2. Este prezentă logica enunțului (adică <i>vornicul</i> nu îndeplinește funcția de <i>pitar</i>).	1. Enunțul începe cu majusculă. 2. Termenul <i>vornic</i> are funcția de subiect.
	2. Descrieți vestimentația <i>logofătului</i> , 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: <i>toiag</i> , <i>lanț de aur</i> , <i>caftan</i> 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 <i>pivnicer</i> și un <i>paharnic</i> (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/exclamației, punctul etc).
a X-a	1. Alcătuiți un text narativ, în volum de 0,5 pagini, în care veți descrie acțiunile întreprinse de <i>stolnic</i> și <i>paharnic</i> 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 <i>spătar</i> , <i>domn</i> , <i>vornic</i> , <i>logofăt</i> , <i>hatman</i> 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 pedestalul 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 dezmință 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.



Tatiana TOFAN

gr. did. I, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică din Chișinău

Folosirea TIC în procesul de evaluare

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931156

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 știi și ce nu știi 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, împărțându-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 răspun-

sul 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 *Biblioteca – 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.

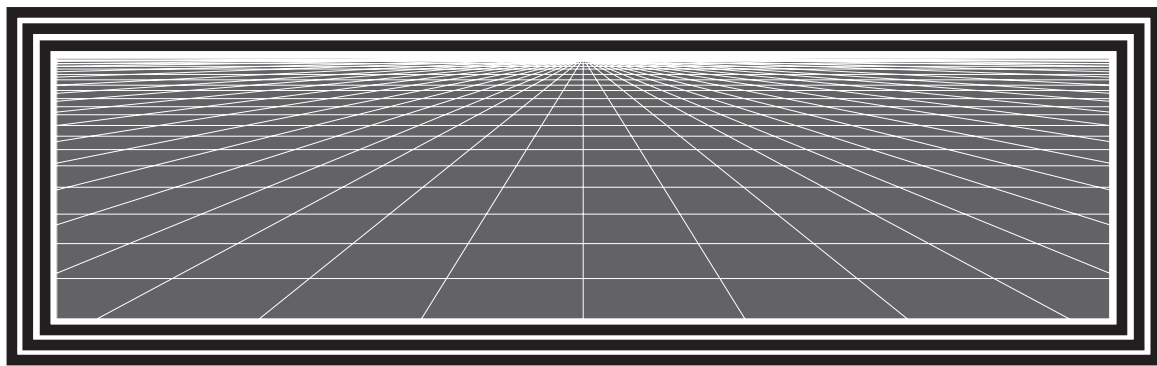
Și Classtime oferă posibilitatea de a monitoriza progresul înregistrat de fiecare elev și, pe baza analizei rezultatelor, construirea traiectoriei educaționale individuale pentru fiecare elev sau grup de elevi.

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.

REFERINTE 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>



Evenimente CEPD



Extinderea educației pentru pace prin disciplina *Cultura bunei vecinătăți* în școlile din Republica Moldova – 2020

Finanțator: Nonviolence International, în cooperare cu Rețeaua Internațională de Parteneriat Global pentru Prevenirea Conflictelor Armate, zona Europei de Est – GPPAC

Perioada de implementare a proiectului: mai-decembrie 2020

Obiective și priorități: Una dintre prioritățile esențiale ale rețelei GPPAC în Europa de Est se referă la dezvoltarea strategiilor pe termen lung menite să minimalizeze potențialul de conflict din comunități și să prevină escaladarea conflictelor. Aceasta vizează dezvoltarea și extinderea aplicării programelor de educație pentru pace care implică R. Moldova (inclusiv regiunea transnistreană) și Ucraina, lansate de membrii GPPAC în ultimii 6 ani. Activitățile se bazează pe una dintre cele mai importante realizări ale rețelei regionale de până acum – atingerea cooperării între educatori și oficiali relevanți ai Ministerului Educației, Culturii și Cercetării din R. Moldova și din regiunea transnistreană, pe dimensiunea conceperii unei discipline opționale pentru sistemele școlare locale.

Acțiunile planificate pentru anul 2020 sunt o continuare logică a activității desfășurate de rețea de-a lungul a 6 ani, lucru care a adus deja două rezultate importante: dezvoltarea și integrarea în zeci de școli din R. Moldova a unei discipline opționale de educație pentru pace și primul proiect de succes de construire a podului civil între Moldova și regiunea transnistreană în domeniul educației interculturale. Aceste punți stabilite între educatorii de pe cele două maluri ale Nistrului au devenit o bază solidă pentru o serie de alte inițiative, susținute de diverse organizații internaționale.

Obiectivele de atins în anul 2020, pentru acest tip de activități ale rețelei, includ:

- Îmbunătățirea capacității sistemului educațional din Moldova de a desfășura activități menite să promoveze toleranța interculturală și cultura păcii la nivelul școlii

primare, oferind cunoștințe și abilități prin metode de învățare inovative, cu conținut și valori culturale diverse.

- Extinderea aplicării disciplinei opționale *Cultura bunei vecinătăți* în școlile primare din Moldova, cu accent pe integrarea, în proporție de 100%, a acestora în sistemul școlar al unuia dintre raioanele țării.
- Continuarea/extinderea procesului de implementare a disciplinei *Cultura bunei vecinătăți* în r. Anenii Noi, situat pe malul râului Nistru, vecin cu regiunea transnistreană și cu un număr semnificativ de școli în care învață minorități (ucraineni, ruși și romi).

Activitățile planificate:

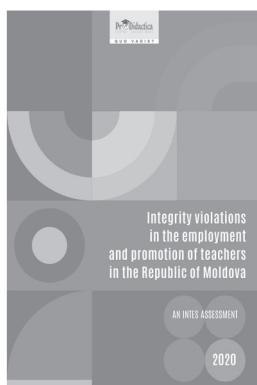
- 1.1. Promovarea *Culturii bunei vecinătăți* la diferite evenimente oficiale și forumuri publice, pentru profesori și părinți, oferind îndrumări privind pașii de făcut pentru a începe integrarea acestora într-un program școlar tipic, inclusiv în formă online, cel puțin 5 activități, în diferite regiuni ale țării;
- 1.2. Două seminarii de o zi pentru cadrele didactice din r. Anenii Noi, viitori implementatori ai disciplinei (40 de profesori – lunile august și noiembrie);
- 1.3. Două seminarii de o zi cu profesori de gimnaziu privind extinderea implementării elementelor de cultură a bunei vecinătăți în clasele gimnaziale din r. Anenii Noi (20 de cadre didactice);
- 2.1. Tipărirea și distribuirea gratuită școlilor primare din Anenii Noi a Caietului de educație interculturală pentru elevi *Cultura bunei vecinătăți* (clasele 1-4) și a Ghidului metodologic;

- 2.2. Pilotarea materialelor didactice cu copiii care au fost implicați în predarea disciplinei de educație interculturală și pentru pace, folosind formatul „ore de curs”, dar și la alte obiecte școlare (clasele 5-9). Monitorizare online;
- 2.3. Dezvoltarea unui concept și înregistrarea lecțiilor video pentru predarea online a materiei *Cultura bunei vecinătăți* în școlile primare (8 lecții, câte 2 pentru fiecare clasă);
- 3.1. Promovarea activităților proiectului prin publicarea a două articole în revista *Didactica Pro* ... și pe site-ul C.E. PRO DIDACTICA (www.prodidactica.md);
- 3.2. Conferință de bilanț, în vederea promovării rezultatelor proiectului, cu participarea managerilor, a cadrelor didactice și a membrilor ONG-urilor de pe ambele maluri ale râului Nistru (în format online sau offline).

Impactul așteptat: Procesul de predare a educației interculturale și pentru pace în regiune va fi îmbunătățit, iar cadrele didactice vor fi instruite pe baza unor metode interactive, cu accent pe soluționarea conflictelor educaționale apărute în școli din cauza diversității etnice, religioase, sociale. Noile abordări educaționale din contextele socio-comunitare date le vor îmbogăți/extinde abilitățile pentru lucrul cu elevii și familiile acestora, pe baza nevoilor specifice spațiului multicultural.

Atât implementarea proiectului cu părțile implicate, cât și disciplina școlară menită să promoveze educația pentru pace vor stimula încrederea reciprocă. Elevii vor înțelege și vor ști să gestioneze, în mod eficient și constructiv, diferențele dintre comunitățile divizate. Educând sensibilitatea culturală, comunicarea interculturală și valorile pozitive, riscurile de discordie și conflict vor fi reduse pe viitor. Continuarea implementării disciplinei *Cultura bunei vecinătăți* și în alte raioane ale R. Moldova va consolida capacitatea școlilor și va contribui la tratarea egală a diferitelor minorități. Grație eforturilor ONG-urilor, va fi dezvoltată o societate responsabilă și democratică, care promovează drepturile omului prin respectarea culturilor diferite.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiect



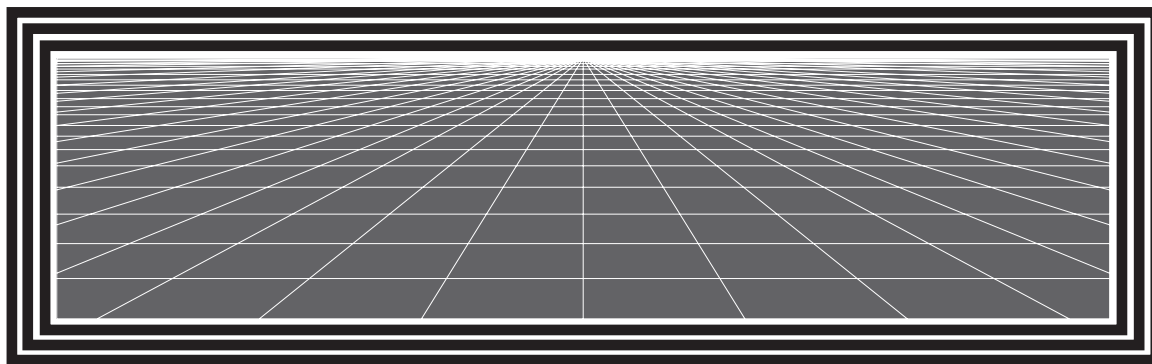
Studiul de evaluare INTES *Probleme de integritate în procesul de angajare și promovare a cadrelor didactice din Republica Moldova*

Autorii studiului de evaluare INTES, Viorica GORAȘ-POSTICĂ și Oxana DRAGUȚA, supun investigației, 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 (încalcări 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.



DICȚIONAR

Managementul informațional necesar în cercetarea pedagogică fundamentală

CZU 37.01:004 | doi.org/10.5281/zenodo.3931111



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Rezumat: Analiza propusă evidențiază importanța managementului informațional, care definește activitatea de conducere a celei mai importante resurse pedagogice, informația. O astfel de activitate solicită cercetarea pedagogică fundamentală necesară în elaborarea documentelor curriculare fundamentale și operaționale pe baza construirii unor

modele-ideale (al structurii de funcționare a educației/instruirii, a structurii curriculumului pedagogic etc.).

La nivel epistemologic superior, managementul informațional este angajat în cercetarea pedagogică fundamentală necesară pentru stabilizarea conceptelor de bază, integrate în teoria generală a domeniului (teoria generală a educației), care definesc obiectul de studiu specific (educația), normativitatea specifică (axiomele, legile, principiile educației), metodologia de cercetare specifică (fundamentală, istorică și teoretică; operațională, empirică, experimentală, cantitativă și calitativă).

În construcția modelelor-ideale, cercetarea pedagogică fundamentală valorifică managementul informației prin apelul la conceptele informatice de bază (date, informație, algoritmi, grafuri, baze de date; rețele feedback). Această abordare permite construcția conceptelor pedagogice fundamentale prin respectarea a trei criterii de ordin epistemologic și informatic: a) sfera generală de referință a realității definite conceptual (nu descriptiv, narativ, ideologic); b) funcția generală a realității, definită conceptual; c) structura de bază a realității, definită conceptual (centrată asupra interdependenței dintre componentele de bază).

Cuvinte-cheie: management informațional, cercetare pedagogică, informație, 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 educației, **managementul informațional** definește activitatea de conducere eficientă – globală, optimă, strategică, inovatoare – a celei mai importante resurse pedagogice, **informația**, obținută prin selectarea, procesarea și transformarea

datelor preluate pedagogic din domeniile culturii, validate social (știință, tehnologie, artă, filozofie, religie) în cunoștințe de bază (esențiale), cu valoare formativă pozitivă, integrate în rețele (network), perfectibile permanent în context deschis, organizat formal (școlar) și nonformal (extrașcolar), dar și neorganizat (informal). O astfel de activitate solicită cercetarea pedagogică fundamentală, necesară pentru construcția calitativă superioară a documentelor curriculare:

1) *Fundamentale*: a) modelul de *reformă curriculară* a sistemului de învățământ; b) *planul de învățământ* conceput pe arii curriculare și materii școlare (organizate disciplinar/intradisciplinar/interdisciplinar/pluridisciplinar/multidisciplinar/transdisciplinar); c) *programele școlare*, realizate global, pentru o treaptă de învățământ, în cadrul pedagogic specific fiecărei arii curriculare în contextul specific fiecărei trepte de învățământ.

b) *Operaționale*: a) ale profesorului: programele școlare, concepute pe ani școlari, în cadrul fiecărei trepte de învățământ (primar școlar, gimnazial, liceal, profesional); manualele profesorului/metodicile de specialitate; b) ale elevului: manualele școlare („cartea elevului”) și auxiliarele școlare.

Pe baza acestor documente curriculare, managementul informațional este necesar și în activitatea de planificare a fiecărui profesor, realizată în cadrul treptei de învățământ, pe ani, semestre, capitole, unități de instruire/învățare (2-5 lecții), lecție etc. La acest nivel, *managementul informației* devine o activitate de *cercetare pedagogică operațională* pe care fiecare profesor o poate realiza. Calitatea sa superioară este dependentă, însă, de *modelele de proiectare curriculară* a activității de educație/instruire, pe care ar trebui să le elaboreze cercetarea pedagogică fundamentală (inclusiv pentru construcția curriculară a fiecărei lecții, cu valorificarea *funcțiilor generale ale conducerii manageriale* a clasei de elevi).

La nivel *epistemologic* superior, managementul informațional este angajat în cercetarea fundamentală necesară pentru stabilizarea „matricei disciplinare” a fiecărei „științe 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 referință* (a *realității definite*); b) *funcția generală* îndeplinită, în mod obiectiv (determinată de caracteristicile interne ale *realității definite*); c) *structura de bază* (determinată de funcția generală a *realității definite*) care include componentele de bază, absolut necesare în cadrul *realității definite*, aflate în *corelație* sau în *interdependență* – funcțională.

Nerespectarea acestor criterii de ordin epistemologic, impune normativ și de managementul informațional, întreține tendința negativă, perpetuată, în mod special, în *pedagogie*, de elaborare a unor definiții lungi, neconceptuale,

descriptive, narative sau ideologizate (politizate) care nu permit cunoașterea obiectului de studiu (educația) la nivel *general, abstract* (profund, esențial), *multifazic* (istoric, la nivel de trecut – prezent – viitor).

Prin valorificarea celor trei criterii de ordin epistemologic, susținute și prin resursele „managementului informațional”, pedagogia, dezvoltată în epoca postmodernă (contemporană), pe fondul afirmării istorice a *paradigmei curriculumului* (care impune construcția educației la nivelul interdependenței dintre *cerințele educatului*, psihologice și sociale), devine o *știință socio-umană normală*, în măsura în care își fixează „matricea disciplinară” la nivel de *concepte fundamentale* care definesc (vezi Sorin Cristea [3, pp. 61-75]):

I. Obiectul de studiu specific – EDUCAȚIA:

1. **Educația** – activitatea psihosocială, cu funcție generală de formare/dezvoltare a personalității educatului, realizată permanent prin corelația dintre *educator* și *educat*;

2. **Finalitățile educației** – orientările valorice, prospective, stabilite de proiectanții educației la nivel de: a) sistem de învățământ – idealul educației, scopurile generale ale educației; b) proces de învățământ – obiectivele generale, specifice și concrete/operaționale (ale educației/instruirii);

3. **Conținuturile generale ale educației** – dimensiunile valorice ale educației, determinate psihologic și social, de cerințele de dezvoltare *normală* a educatului și a societății, realizate la nivel de educație morală – științifică (intelectuală) – tehnologică (profesională) – estetică – psihofizică;

4. **Formele generale ale educației** – modalitățile de realizare a conținuturilor generale ale educației prin: a) activități organizate formal (educație formală, școlară) și nonformal (educație nonformală, extrașcolară/în afara programului școlar formal); b) influențe neorganizate, spontane, incidentale, accidentale, difuze.

5. **Sistemul de educație/învățământ** – contextul general în care este realizată/dezvoltată educația la nivel de: a) sistem social global conceput ca potențial de sistem de educație; b) sistem de învățământ conceput ca sistem deschis care include ansamblul organizațiilor specializate în educație/instruire formală (școlile primare, secundare, superioare/universitare) și nonformală (cluburi, tabere, televiziune școlară/universitară etc.), dar și „actorii sociali” cu care școala întreține relații de parteneriat de tip consensual (familia, comunitatea locală) și contractual (vezi „actorii sociali” implicați în organizarea, finanțarea, susținerea de școli profesionale, școli militare, școli de artă, școli sportive, școli confesionale etc.).

II. **Normativitatea specifică** – necesară pentru ordonarea educației la nivel:

1. Macrostructural. Sistem de educație/învățământ:

1.1. **Axiomele educației**. 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 educației ca activitate psihosocială; b) axioma interdependenței dintre dimensiunea *obiectivă* a

educației (funcția generală și structura de bază) și dimensiunea *subiectivă* a educației (finalitățile educației); c) axioma valorificării tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației în orice activitate de educație/instruire, în perspectiva educației permanente și a autoeducației; d) axioma realizării/dezvoltării educației în context deschis;

1.2. Legile educației. Conexiuni generale, cu caracter statistic, probabilistic, necesare între componentele principale ale activității de educație: a) Legea optimizării raporturilor dintre funcțiile generale ale educației și finalitățile educației; b) Legea optimizării raporturilor dintre obiectivele – conținuturile de bază – metodologia – evaluarea educației; c) Legea optimizării raporturilor dintre toți actorii educației la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ; d) Legea optimizării raporturilor dintre informare și formare la nivelul oricărui mesaj pedagogic; e) Legea ponderii specifice a funcției culturale a educației; f) Legea corelației permanente dintre educator și educat; g) Legea proiectării finalităților la nivelul interdependenței dintre cerințele psihologice – sociale ale educatului; h) Legea dezvoltării optime a personalității educatului la nivelul raporturilor dintre ereditate – mediu – educație de calitate;

2. Microstructural. Proces de învățământ:

2.1. Principii generale ale proiectării educației: a) principiul cunoașterii pedagogice (transformării cunoștințelor de specialitate în cunoștințe cu valoare pedagogică, angajate în formarea-dezvoltarea pozitivă a personalității educatului); b) principiul comunicării pedagogice; c) principiul creativității pedagogice.

2.2. Principiile organizării resurselor pedagogice ale educației: a) principiul organizării frontale a educației; b) principiul organizării pe microgrupe a educației; c) principiul organizării individuale a educației; d) principiul îmbinării formelor de organizare a educației frontală – pe microgrupe – individuală.

2.3. Principiile planificării educației: a) principiul stabilizării educației la nivel de finalități – conținuturi de bază; b) principiul flexibilizării educației la nivel de metode și de evaluare.

2.4. Principiile realizării/dezvoltării educației/instruirii: a) principiul interdependenței dintre predare – învățare – evaluare; b) principiul evaluării continue, formative/autoformative cu funcție de reglare-autoreglare a activității.

2.5. Principiile didactice: a) principiul orientării formative pozitive a activității; b) principiul esențializării activității; c) principiul sistematizării activității; d) principiul participării eficiente; e) principiul interdependenței dintre cunoașterea intuitivă – logică; f) principiul interdependenței dintre teorie și practică; g) principiul reglării-autoreglării permanente a activității.

III. Metodologia de cercetare specifică – necesară la nivel:

1. Macrostructural. Cercetarea pedagogică fundamentală, cu scop de emancipare a domeniului, de conso-

lidare a statutului epistemologic, pe termen lung și mediu: istorică – bazată pe interpretare sincronică-diacronică; teoretică – bazată pe interpretare conceptuală, logistică, axiomatică.

2. Microstructural. Cercetarea pedagogică operațională, cu scop de ameliorare, perfecționare a activității pe termen scurt și mediu: a) empirică; b) experimentală; c) cantitativă – calitativă; d) statistică.

Managementul informațional susține cercetarea pedagogică fundamentală necesară pentru consolidarea limbajului de specialitate, stabilizat cu ajutorul conceptelor fundamentale ale informaticii (vezi Ionuț-Constantin Manole [6]). La acest nivel, putem aminti calitatea *Informaticii/Computer Science*, de „disciplină vastă care studiază fundamentele teoretice ale informației”, ordonate printr-o normativitate specifică, bazată pe procesarea datelor și integrarea lor în rețea, perfectibilă la nivel de cercetare. În plan tehnologic, include „modalitățile practice necesare pentru implementarea fundamentelor teoretice ale informației în sistemele de calcul”. De aceea este aplicabilă în toate științele, inclusiv în pedagogie (vezi T. Anghel [2, p. 190]).

Conceptele fundamentale care definesc obiectul de studiu al informaticii – **informația** – oferă resurse normative și metodologice importante în domeniul cercetării pedagogice fundamentale. Avem în vedere conceptele care promovează un management al informației valorificabil și în domeniul fundamentării limbajului pedagogic de specialitate:

1. Date. Concept provenit din matematică. Are ca sferă de referință elementele unei mulțimi, care include obiecte determinate, distincte. În informatică, „reprezintă informațiile procesate cu ajutorul calculatorului”, la nivel de date logice (adevărate-false), date numerice (pozitive-negative, cu virgulă), date text, date calendaristice etc. Esențial este tipul de date validate pe baza unor criterii specifice informaticii, dar și altor științe care valorifică managementul informației [4, pp. 124; 140-146].

În cercetarea pedagogică fundamentală, sunt necesare *date validate*, preluate critic din interiorul unei mulțimi, pe baza unor criterii epistemologice stabile, care asigură premisa realizării saltului valoric de la „teoria intuitivă” (supradimensionată în științele educației) la „teoria axiomatică”, necesară în științele educației fundamentale: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii/didactica generală, teoria generală a curriculumului.

2. Informația. 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 intenționat”, care devin *date cu sens, cu înțeles*, validate prin procesare *computerială*; b) *social* – reprezintă un *dispozitiv de procesare* (a datelor) construit în raport de scopul aplicațiilor sale (în diferite activități, științe, tehnologii, arte etc.) care devine un *centru de informație*, bazat pe *inginerie a informației* (utilă în condiții de explozie a informației, dar și de ascundere a *informației*), pe autostrada informației (In-

ternet), pe managementul resurselor informației, pe sistem de informație etc., care confirmă valoarea social-istorică și filozofică a *teoriei informației*, ca „disciplină matematică fondată în 1948, care se ocupă de caracteristicile informației și transmiterea informației” [1, pp. 271-272].

Cercetarea pedagogică fundamentală valorifică ambele sensuri ale conceptului de informație, promovat în plan: a) general, ca model hermeneutic, tipic științelor socioumane, inclusiv științelor educației, care solicită analiza și interpretarea critică, istorică și teoretică, a numeroaselor „fapte educative”, identificabile în cadrul unei mulțimi de obiecte (aproape) incomensurabilă; b) social, ca management al informației, necesar în construcția oricărui mesaj pedagogic la nivelul interdependenței optime între informația de specialitate selectată la nivel de cunoștințe de bază, teoretice și aplicative, (puține, dar esențiale), aflate în interdependență (în rețele/network) și formarea/dezvoltarea pozitivă a educatului orientată prioritar spre gândire (nu spre memorie mecanică), spre motivație internă (nu spre motivație externă).

3. Algoritmii. Reprezintă „o secvență finită de pași necesari pentru rezolvarea unei probleme logice (sau matematice) sau a unei sarcini” [2, pp. 23; 24-26]. Managementul informațional, necesar și în cercetarea pedagogică fundamentală, implică valorificarea mai multor tipuri de algoritmi: a) de căutare a informației esențiale (pentru formarea/dezvoltarea pozitivă a personalității educatului); b) de planificare a activității, la nivelul corelației optime dintre finalitățile proiectate și conținuturile de bază necesare pentru îndeplinirea finalităților; c) de sortare a informației esențiale care implică eliminarea informațiilor neesențiale/(vezi conceptul operațional de *curriculum zero*); d) de comprimare fără pierderi de informații esențiale, 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 construcția unor modele-ideale care utilizează *grafurile orientate*, cu caracteristici specifice, probate la nivelul activității analizate (*bucă, arc, ciclu*). La acest nivel este relevant *modelul-ideal al structurii de funcționare a educației*, care poate

fi construit cu ajutorul unui graf care evidențiază legătura dintre vârfurile a două *noduri*, educatorul și educatul, cu *muchii* perfectibile în *bucă* și în *arc*, în cadrul unui *ciclu* complet al activității de educație formală.

5. Bază de date. Reprezintă un ansamblu de date și de operații specifice, de structurare (căutare, indexare, ștergere, recombinație, modificare, adăugare) care produc informații esențiale procesate prin algoritmi și grafuri, integrate în rețele perfectibile/autoperfectibile permanent în cadrul unor circuite complexe construite de cei care proiectează și realizează activitatea în context deschis, în condiții de feedback extern și intern, pozitiv și negativ [1; 4].

Cercetarea pedagogică fundamentală identifică și procesează permanent o bază de date esențiale care permite construcția unor modele-ideale, care fixează epistemologic și informatic structura de funcționare a educației/instruirii, structura proiectului pedagogic curricular, dinamica finalităților educației, sistemul conținuturilor generale ale educației, relațiile dintre formele generale ale educației etc. Aceste modele-ideale, centrate asupra unor baze de date esențiale, fundamentale, sunt necesare pentru emanciparea teoriilor generale ale domeniului și pentru perfecționarea permanentă a practicii pedagogice, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aiken P. et al. Microsoft Computer Dictionary. Fifth edition. Washington: Microsoft Press, 2002.
2. Anghel T. Dicționar de informatică. București: Corint Books, 2017.
3. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 1. Pedagogia. Științele pedagogice/Științele educației. București: Didactica Publishing House, 2016.
4. Downing D. A. et al. Dictionary of Computer and Internet Terms. Tenth Edition. Barron's Educational Series, Inc. New York, 2009.
5. Kuhn Th. Structura revoluțiilor științifice. Trad. București: Humanitas, 1999.
6. Manole I.-C. Repere epistemologice în analiza limbajului pedagogic din perspectiva informaticii. Teză de doctor în științe pedagogice, Specialitatea pedagogia istorică. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă din Chișinău, 2019.