

Învățarea de tip hibrid



Procesul didactic mixt sau hibrid: oportunități și dificultăți

Comutarea învățământului de la varianta clasică la formatul online a ocazionat supunerea la probă și demonstrarea eficienței unei variante de derulare a proceselor instructiv-educative ...

pag. 2

Dezvoltarea comunicării la preșcolari prin metode interactive de grup

Instituțiile de învățământ caută să angajeze profesioniști care pot comunica, gândi și învăța pe tot parcursul vieții, pot demonstra atitudini și comportamente pozitive ...

pag. 22

De la școala față în față la școala online: metode interactive aplicate în contextul educației digitalizate

De mai bine de un an, educația la nivel mondial se confruntă cu o nouă provocare, care impune adaptare și deschidere spre nou, atât din partea cadrelor didactice, cât și din partea elevilor ...

pag. 26

Competențe sociale în contextul învățării la distanță

În procesul de învățământ, competențele sociale constituie o resursă psihologică importantă, angajată în proiectarea și realizarea activității de instruire ...

pag. 52



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (126), 2021

ISSN 1810-6455
Categorii 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 PÂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 600 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

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

e-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Constantin CUCOȘ

Procesul didactic mixt sau hibrid: oportunități și dificultăți (The Mixed, or Hybrid, Teaching Process: Opportunities and Difficulties)..... 2

EX CATHEDRA

Marcela VÎLCU

Conceptualizarea modelului teoretic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale (Conceptualizing a Theoretical Model of Literary-Artistic and Linguistic Education through an Exploration of Non-traditional Lessons)..... 5

Andriana CERNEI

Competențe școlare la disciplina Informatică: analiza comparativă a programei școlare din România și a curriculumului din Republica Moldova (Competences Developed in Computer Science as a School Subject: a Comparative Analysis of the School Program in Romania and the National Curriculum of the Republic of Moldova)..... 8

MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Lilia OLTU

Abordări ale managementului de calitate pentru optimizarea performanțelor în instituțiile extrașcolare (Quality Management Approaches for Performance Optimization in Extracurricular Education Service Providers)..... 13

MAPAMOND EDUCAȚIONAL

Lene Rachel ANDERSEN

Ce este bildung? Ce legătură are acesta cu educația adulților? (What Is Bildung? And How Does It Relate to Adult Learning and Education?)..... 17

EDUCAȚIE TIMPURIE

Maria ȚIFRAC

Dezvoltarea comunicării la preșcolari prin metode interactive de grup (Developing Communication in Preschoolers through Interactive Group Methods)..... 22

Facilități moderne de instruire și noi oportunități de formare profesională în domeniul agro-alimentar pentru tinerii și adulții din centrul Republicii Moldova (Modern Training Facilities and New Training Opportunities in the Agri-food Field for Youth and Adults from Central Region of the Republic of Moldova)..... 25

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Mihaela DĂNĂILĂ-MOISĂ

De la școala față în față la școala online: metode interactive aplicate în contextul educației digitalizate (From Face-to-Face to Online Learning: Interactive Methods in the Context of Digitized Education)..... 26

Crina-Ramona ANTIP

Dezvoltarea competențelor metacognitive la ora de literatură în contextul remote-teaching-ului sau... Despre arta de a pune întrebări (Development of Metacognitive Skills at the Literature Class in the Context of Remote-Teaching or ... the Art of Asking Questions)..... 29

Simona STOICA

Sign in. Proiect eTwinning (Sign in eTwinning Project)..... 33

Primele seminare online pentru beneficiari de pe ambele maluri ale Nistrului (The First Online Seminars for Beneficiaries on Both Banks of the Dniester)..... 35

EX LIBRIS

Vlad PÂSLARU

Potențialități comunicativ-lingvistice și estetic-literare ale culturii teatrale (Communicative-Linguistic and Aesthetic-Literary Potentials of Theater Culture)..... 36

Elena-Ancuța SANTI

Educația digitală (Digital Education)..... 39

Shift Edu: cadre didactice cu competențe digitale îmbunătățite (Shift Edu: Teachers With Improved Digital Skills)..... 41

EDUCAȚIE DIGITALĂ

Gheorghe TIMOFTICĂ..... 42

Elaborarea, aplicarea și impactul produselor didactice digitale în predarea orelor și realizarea stagiilor de practică la specialitatea Cadastru și organizarea teritoriului (The Development, Application, and Impact of Digital Didactic Products in the Practical Teaching and Internships for the Cadastre and Territorial Organization Profile)..... 42

Sergiu COCEAȘ

Trecerea rapidă la studii la distanță: dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice din ÎPT (A Fast Transition to Distance Studies: Developing the Digital Skills of Teachers in TVET Institutions)..... 45

Valeria CIOBANU

Impactul pandemiei COVID-19 asupra sistemului educațional (The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Education System)..... 47

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE

Portofoliu – metodă eficientă de învățare și evaluare (The Portfolio – an Effective Method of Learning and Assessment)..... 51

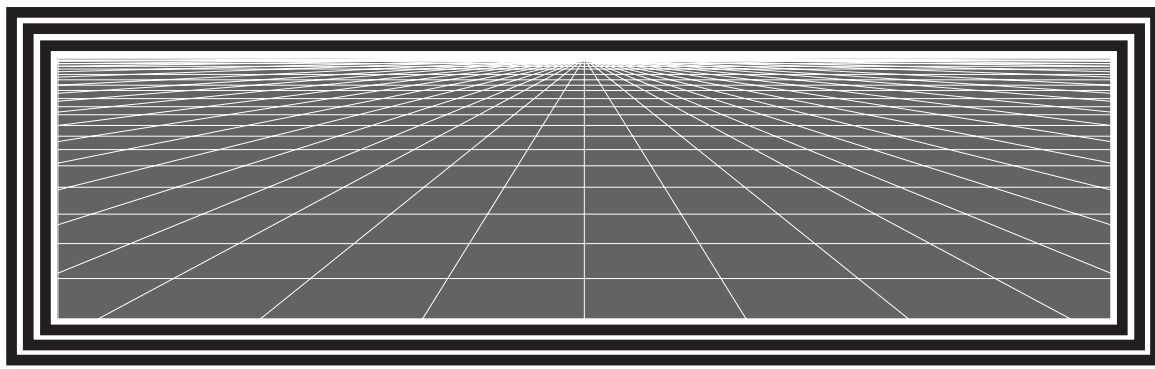
Gândire critică pentru învățământul profesional (Critical Thinking for Vocational Education)..... 51

Managementul calității versus calitatea managementului (The Management of Quality versus the Quality of Management)..... 52

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Competențe sociale în contextul învățării la distanță (Social Skills in the Context of Distance Learning)..... 53



QUO VADIS?



Constantin CUCOȘ

dr., prof. univ., Universitatea Alexandru Ioan Cuza
din Iași

Procesul didactic mixt sau hibrid: oportunități și dificultăți

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

Rezumat: Articolul abordează aspecte legate de caracteristicile și dificultățile modelului hibrid/mixt de predare-învățare, îmbrățișat de sistemul de învățământ în contextul pandemic. Totodată, sunt analizate avantajele pe care variantele de învățare hibride le-ar putea aduce în perspectivă.

Cuvinte-cheie: învățare mixtă, online, resurse digitale, învățare colaborativă.

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

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

Comutarea învățământului de la varianta clasică la formatul online a ocazionat supunerea la probă și demonstrarea eficienței unei variante de derulare a proceselor instructiv-educative, oarecum anticipate în ultimele decenii, cea virtuală, prin intermediul platformelor sau aplicațiilor informatice, din perspectiva conținuturilor livrate, a competențelor profesorilor și educabililor, a dotărilor și echipamentelor, a normelor și procedurilor formale asumate la nivel central sau instituțional. În același timp, date fiind fluctuația și constrângerile epidemiologice, fluxurile educaționale au alternat, făcând loc și unor scenarii mixte, duale, simultane sau consecutive, atât prin prezență fizică, cât și prin activități didactice mediate de noile tehnologii. Având în vedere că această „mixtură” are toate șansele de a continua și a se permanentiza, vom aborda, în textul prezent, câteva aspecte legate de facilitățile și dificultățile unei variante hibride de realizare a proceselor educaționale.

Modalitatea hibridă de predare-învățare (*blended learning*, *hybrid learning*) se caracterizează prin coexistența (simultană, succesivă, amânată) a unei activități didactice plurale și flexibile, în care prezența față în față coexistă sau alternează cu cea la distanță, mediată de noile tehnologii, ponderea sau amplexarea uneia sau alteia depinzând de diferite contexte (cum ar fi cele epidemiologice), starea sau disponibilitatea principalilor actori (elevi și profesori), contextul comunitar sau cel normativ stipulat la nivel local, regional, național. Implicarea în activitățile didactice, din perspectiva beneficiarilor, poate fi imediată, directă, prin prezență fizică, dar și la distanță, sincron, prin conexiune tehnică, sau asincron, amânat, prin raportare la contextul de predare, de rezolvare de sarcini, de realizare a unor proiecte individuale. Grupul de învățare se poate divide, unii elevi fiind în clasă, alții la distanță, o parte vor accesa suporturile de învățare atunci când dispun de oportunități, de timp, prin decizii personale.

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

- Metoda de predare și învățare utilizată în cadrul învățământului hibrid combină metodele de învățare

activă și resursele educaționale digitale, pentru a îmbunătăți experiența de învățare a elevilor.

- Învățământul hibrid folosește tehnologia în mod complementar activităților față în față și nu le înlocuiește, ca instrument pentru dezvoltarea de competențe și abilități.
- În modelul învățământului hibrid, tehnologia și resursele educaționale digitale sprijină procesul de învățare și oferă profesorilor posibilitatea de a desfășura activități didactice offline și online, sincron și asincron.
- Experiența de învățare a elevilor este îmbunătățită prin posibilitatea prioritizării, în timpul activităților didactice față în față, a sarcinilor care necesită mai multă interacțiune directă între elev și profesor.
- Complementaritatea permite profesorilor să aloce mai mult timp pentru activități de lucru individuale și să personalizeze parcursul educațional al elevilor, adaptând lucrul cu aceștia la nevoile lor de învățare.

Din perspectiva profesorului, un astfel de dispozitiv de învățare obligă la competențe și disponibilități multiple, timpul și efortul utilizate fiind semnificativ mai pronunțate. Cu cât efectivele de elevi sunt mai numeroase, cu cât dispersia privind capacitățile de învățare este mai mare, cu cât individualizările sunt mai accentuate, cu atât demersul educativ se complică. În acest caz, ne întrebăm dacă nu cumva profesorul ar trebui să dispună de ajutoare, de pildă de un profesor complementar, de sprijin, de un asistent de lucru care să faciliteze studiul personalizat. Pe de altă parte, o astfel de dislocare a procesului de învățare pune în evidență aportul și implicarea unor factori suportivi, cum ar fi părinții, mentorii, tutorii, studenții practicanți etc. Oricum ar fi, o astfel de formulă s-ar preta după ce elevul trece și printr-o etapă de formare față în față, prin achiziționarea unui bagaj de cunoștințe și abilități care să îi asigure o anumită autonomie, discernământ și independență decizională și acțională.

Din punct de vedere strict didactic, fluxul și consemnele de învățare pot fi aceleași pentru toți, profesorul interacționând în același mod cu elevii (de pildă, printr-o tablă interactivă ce se poate replica și pe ecranele celor aflați la distanță sau care intră mai târziu în dispozitivul de predare-învățare), dar și diferențiat, denivelat, în funcție de diferitele categorii de elevi. Cât privește relaționarea, profesorul îi va avea în vedere atât pe elevii prezenți fizic, cât și pe cei de acasă, pendulând între unii și alții, răspunzând la interpelări, venind cu precizări suplimentare, cu consemne de lucru ce sunt accesate de către elevii clasei (inclusiv de către cei care intră asincron). De asemenea, trebuie create oportunități ca elevii să

interacționeze între ei, indiferent că sunt în clasă sau delocalizați.

Din punct de vedere instituțional, anumite experiențe și studii [3] arată faptul că, cu sprijin și planificare adecvate, învățarea mixtă poate duce la transformări instituționale pozitive, la dezvoltare pe linia calității și a managementului performant.

Care ar fi dificultățile învățământului mixt?

1. E necesară o regândire a conținuturilor lecțiilor în așa fel încât acestea să fie transmisibile digital, prin intermediul instrumentelor sau aplicațiilor informatice. Inclusiv pentru elevii din clasă, care și ei vor avea acces la conținuturi transpuse digital, chiar dacă prezența lor în context fizic ar presupune și alte tipuri de generare sau semnificare a cunoștințelor care se transmit sau a capacităților ce se formează sau se dezvoltă.
2. Atenția și munca profesorului vor fi distribuite echilibrat către elevii din clasă și cei de acasă, ceea ce complică și supraîncarcă activitatea cadrului didactic, apărând riscul neacoperirii operative a tuturor cerințelor.
3. Feedback-ul dat de profesor va fi oferit gradat, secvențial, intermitent, chiar amânat, prioritate având copiii din clasă, apoi cei conectați direct și la urmă cei care vor accede conținuturile mai târziu.
4. Învățarea colaborativă va deveni problematică, subgrupurile constituindu-se fie numai cu elevii din clasă, cei conectați putând asista sau intra, cu unele dificultăți de comunicare, în cele statornice la fața locului.
5. În cazul unor dereglaje sau slabe conectivități tehnice, elevii de acasă riscă să iasă din activitățile proiectate, reconectarea lor conducând la pierderi de timp sau la neîndeplinirea tuturor sarcinilor de învățare.
6. Elevii care vor lucra mai mult asincron (din varii motive) au șanse mari să rămână cu goluri de învățare, iar eforturile depuse pentru a ține ritmul sau pentru recuperare vor fi deosebit de consistente, presupunând activități suplimentare de sprijin din partea profesorilor, părinților.
7. Nu toate disciplinele școlare au aceeași permisivitate față de modul hibrid de predare, unele presupunând prezență fizică, antrenament direct, punere în situație, activitate dirijată directă, imediată (sport, muzică, desen, matematică, tehnologii, practică de specialitate – în cazul învățământului profesional tehnic – etc.).
8. Eficientizarea formatului hibrid de administrare a educației ar presupune costuri ridicate, platforme dedicate, resurse umane suplimentare, ceea

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

9. Generalizarea variantei hibride s-ar impune doar pentru activități complementare sau extracurriculare (meditații, consultații), sesiuni cu scop administrativ, peri-școlar, e-creativ, și nu cu scop preponderent didactic.

Sistemul de învățare hibrid sau „amestecat” se poate perfecta în perspectivă, inclusiv atunci când lucrurile se vor normaliza din punct de vedere epidemiologic. Avem în vedere o introducere secvențială și o complementare a variantei tradiționale cu cea online pentru o serie de activități ce se pot derula eficient în acest format. O astfel de perspectivă ar aduce următoarele avantaje:

1. Câștig de timp și de efort, prin eliminarea unor pierderi datorate deplasării, consumului suplimentar de energie, dispersiei activităților etc.; câștigul de resurse poate conduce la o intensificare și eficientizare a activităților strict didactice ce se vor derula în școală.
2. Diversificarea activității și diminuarea unei monotonii generate prin instituționalizarea totală a educației; o serie de activități pot deveni mai atractive și mai motivante atunci când se delocalizează sau se virtualizează.
3. Flexibilizarea și fluidizarea componentelor sau a traseelor de învățare prin luarea în calcul a disponibilităților, necesităților și dorințelor educabililor, prin recompunerea segmentelor ce alcătuiesc un dispozitiv de formare de către chiar beneficiarii instruirii.
4. Crearea de piste și posibilități noi de asigurare a personalizării și individualizării formării prin intermediul unor activități complementare sau suplimentare de mentorare, consultații, meditații, exersare a abilităților înalte etc.
5. Modernizarea structurilor de învățare prin digitalizare, prin dezvoltarea de noi competențe la profesori și elevi, prin inovarea strategică și metodologică, prin competiția în ce privește bunele practici didactice etc.
6. Cultivarea unui stil personal de învățare și dezvoltarea capacităților de a se forma în mod autonom.

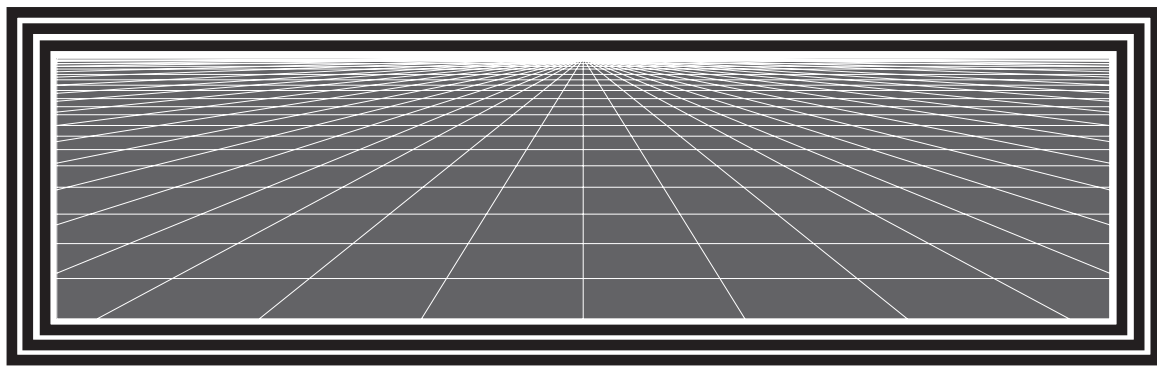
7. Acces mai larg la diferite variante de formare (mai ales continuă, complementară) a unui public dispersat regional, național.

8. Diminuarea unor costuri și realocarea resurselor financiare spre zone ce se dovedesc prioritare la un moment dat.

În concluzie: Concretizarea cu succes a variantelor de învățare hibride presupune o nouă viziune asupra structurilor de învățământ contemporane, o nouă filosofie de concepere și translare a conținuturilor educative, o pregătire suplimentară a corpului profesoral, o normativitate legislativă și procesuală care să susțină și să valorizeze aceste modalități complementare de exercitare a formării. De asemenea, trebuie decelate acele situații de pregătire care se pretează mai mult acestor formule, se cer a fi adaptate sau revizuite reperele și fundamentele psihopedagogice aferente, trebuie identificate și atrase în instruire noi oportunități sau factori ce țin de dezvoltarea tehnologiilor, inovarea managerială, evoluția cererii în ceea ce privește profesiile și calificările.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. AmCham România. Educația – un drept fundamental și o prioritate strategică. Adoptarea modelului educației hibride în contextul Strategiei privind digitalizarea educației din România, 2021-2027. București, 2021. Pe : <https://www.amcham.ro/download?file=committeePaper/u6i-flXg.pdf&filename=Document%20de%20pozitie%20privind%20invatamantul%20hibrid.pdf>
2. Ceobanu C., Cucos C., Istrate O., Pânișoară I.-O. (coord.) Educația digitală. Iași: Polirom, 2020.
3. Moskal P., Dziuban Ch., Hartman J. Blended learning: A dangerous idea? In: The Internet and Higher Education, Vol. 18, 2013.
4. Siemens G., Dragan Gašević D., Dawson S. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning, Athabasca University, University of Edinburgh, University of Texas Arlington, University of South Australia, 2015. Pe: <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>



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

Conceptualizarea modelului teoretic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale

Marcela VÎLCU

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

Rezumat: În articol este abordată problema educației literar-artistice și lingvistice a elevilor în cadrul lecțiilor netradiționale. Autoarea conceptualizează un model teoretic, constituit din teorii, principii, activități, tehnologii și criterii de evaluare conforme cu specificul celor două domenii, Limbă și comunicare și Literatură, ale disciplinei Limba și literatura română. Modelul fundamentează proiectarea întregului proces educațional prin valorificarea lecției netradiționale.

Cuvinte-cheie: educație literar-artistică și lingvistică, lecție netradițională, teorii, principii, activități lectorale/de comunicare, evaluare, elevi.

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

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

INTRODUCERE

Acțiunea de modelizare a unui demers pedagogic presupune elaborarea unui sistem teoretic a cărui funcție constă în prezentarea caracteristicilor perceptibile ale obiectului supus investigației. Aplicat în toate ramurile științei, orice model teoretic – și, implicit, cel de instruire – nu este altceva decât o reprezentare bazată pe conceptualizare, prin care se urmărește obținerea unor rezultate scontate. Evident, la nivelul acestui model sunt atestate teorii, principii, reguli, subiecți, metode, conținuturi, activități etc. Conceput ca sistem, al cărui mod de a fi este continua sistematizare, modelul impune reorientarea de la „ce este” și „de ce este într-un anumit fel” spre „cum este” și „care este finalitatea lui”.

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

subiect creator al operei literare, îi atribuie acesteia, pe lângă valoarea ei iminentă (creată de scriitor), valoare *in actu* (creată de cititor) [15, p. 67]. Trebuie să precizăm că atât modelul teoretic al lui Vl. Pâslaru, cât și cel al lui C. Șchiopu au fost elaborate în funcție de rigorile lecției tradiționale, clasice. În cazul cercetării noastre, modelul ELAL este proiectat în corespundere cu specificul lecțiilor netradiționale și prin valorizarea acestora, fapt care impune modificări esențiale la nivelul tuturor celor trei sfere: teleologică, de conținut și metodologică. Cât privește aspectul epistemologic, evident, o parte dintre teoriile, conceptele, principiile ce vizează, în mod special, natura literaturii ca artă și ELAL rămân valabile și în cazul cercetării noastre. Totuși, ținând cont de faptul că lecția netradițională nu se înscrie în tiparul celei clasice, ea mizând, preponderent, pe refuzul tiparelor, pe improvizație, spirit creativ, gândire asociativă, pe activități ludice, interactive, de creație, pe recunoașterea elevilor ca subiecți plenipotențieri ai actului instructiv, profesorului fiindu-i rezervat rolul de arhitect și moderator, fundamentele gnoseologice ale modelului au fost determinate și concretizate tocmai de natura și particularitățile acestei forme de organizare a activității în clasă. Modificări esențiale, în cazul modelului conceptualizat de noi, pot fi înregistrate și la nivelul sferei tehnologice (activități și oportunități, metode, tehnici, căi de predare-învățare-evaluare), acestea valorificând dimensiunea praxiologică a investigației.

COORDONATE EPISTEMICE, TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE MODELULUI

Modelul teoretic al ELAL a elevilor prin valorizarea lecțiilor netradiționale reprezintă o sistematizare-structurare a demersurilor epistemic, teoretic și praxiologic, reflectate de:

- a) pe coordonata epistemică: teoriile de la sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea, aparținând cercetătorilor Caletan W. Washburne, Helen Parkhurst, Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière etc. privind alternativele la sistemul de învățământ pe clase și lecții [apud 4], teoriile lui Eugen Coșeriu cu privire la limbaj și la creația metaforică în limbaj, la modelul integralist-transdisciplinar al comunicării [3]; poetica lui Aristotel (mimesisul și catharsisul) [1]; teoria despre originea (=esența) operei de artă a lui Martin Heidegger [7];
- b) pe coordonata teoretică: comunicarea ca proces interactiv [14]; teoria finalității estetice a literaturii (J. Mukarovski [12]); teoria receptării operei de artă (W. Iser [9], H.R. Jauss [10], U. Eco [5]); teoria orizontului de așteptare și a experiențelor literare și estetice (H. R. Jauss [10]); teoria lecturii (W. Iser [9], P. Cornea [2]); teoria

asociativității gândirii (T. Vianu [16]); teoria și metodologia educației literar-artistice (Vl. Pâslaru [13], C. Șchiopu [15]);

- c) pe coordonata praxiologică: conceptele de vorbire, limbă, limbaj (E. Coșeriu [3]); competențe literare-lectorale, lingvistice și de comunicare (P. Cornea [2]); activitate literară-lectorală (Vl. Pâslaru [13], C. Șchiopu [15]); activitate ludică și de creație (J. Huizinga [8]); evaluare a competențelor (M. Hadârcă [6]).

Teoriile enunțate mai sus, reprezentante ale coordonatelor epistemologică, teleologică și metodologică, ne-au permis să precizăm o serie de principii reglatorii ale ELAL prin valorizarea lecțiilor netradiționale și în funcție de cele trei domenii – literar, lingvistic, didactic – specifice disciplinei *Limba și literatura română*:

- a) pentru domeniul *Literatură/ELA*: mimesisul și catharsisul: Aristotel [1]; adecvarea operei de artă la facultățile de cunoaștere și la plăcere: I. Kant [11]; finalitatea operei de artă: M. Heidegger [7]; receptorul – al doilea subiect creator al operei literare: W. Iser, H.-R. Jauss [9; 10]; întemeierea ELA pe interpretarea textelor literare și pe formarea competențelor literare-lectorale: Vl. Pâslaru, C. Șchiopu [13; 15];
- b) pentru domeniul *Limbă și comunicare/EL*: comunicarea ca proces interactiv și de influență; abordarea limbii ca „limbă în funcțiune”, în variantele ei orale și scrise, ca instrument al exprimării și al autoexprimării; stimularea gândirii logice și creative prin studiul limbii; abordarea, ca noțiune-ancoră, a conceptelor de gramatică, acestea având un rol orientativ în exersarea contextuală a limbii; proiectarea activităților didactice centrate pe dezvoltarea integrată a competențelor-cheie; transpunerea activităților școlare în medii sociolingvistice reale, în contexte nonformale și informale, și re-crearea unor „realități exterioare” în clasă;
- c) pentru domeniul *didactic*: unitatea dintre senzorial și rațional; selectarea/combinarea tehnologiilor educaționale pentru fiecare formă/acțiune educativă; corelarea experiențială cu valorile comunicative/literare/lectorale achiziționate de elevi anterior; particularizarea în funcție de psihologia vârstei și individualitatea elevilor; adecvarea la mediile sociolingvistice și cultural-estetic ale instituției și ale elevilor; corelarea cu tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, literar-artistică) și cu tipurile de limbaj (comun, poetic, științific); adecvarea la interesele de lectură și asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară etc.

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

sistemic și dinamic, fiind aplicabile la toate nivelurile de școlarizare. Privite din perspectivă sistemică, principiile în cauză revendică cerința de a fi aplicate în ansamblu în fiecare formă de activitate, deoarece între ele există relații de interdependență. Cu toate acestea, ele nu sunt rigide, oferind oportunități mari pentru manifestarea creativității atât în proiectarea lecției netradiționale, cât și în desfășurarea ei.

O componentă esențială a modelului teoretic, cea tehnologică, vizează activitățile de învățare, metodele și procedeele de predare-învățare-evaluare. În ceea ce privește activitățile de învățare, acestea țin atât de obiectivul-cadru al studierii limbii și literaturii române – educația literar-artistică și lingvistică a elevilor, cât și de specificul celor două domenii ale disciplinei în cauză. În studiul său *Introducere în teoria educației literare*, Vlad Pâslaru propune o tipologie a activităților literar-lectorale pentru clasele gimnaziale, structurată pe cele patru domenii (înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea) și în deplină coerență cu obiectivele/standardele lecturii. Astfel, cercetătorul relevă, în mare parte, activități de lectură, de pronunțare, identificare, stabilire, structurare, receptare, analiză, explorare, imaginare, stilizare, evaluare etc. [13, pp. 214-215]. În precizarea activităților literar-lectorale, Constantin Șchiopu, de asemenea, insistă pe cele patru domenii aferente educației literar-artistice și lingvistice, scoțând în evidență, pe lângă cele atestate în clasificarea lui Vlad Pâslaru, și următoarele: lectura pe roluri a dialogurilor din textul narativ/dramatic; activități de lectură interogativă și analitică; receptarea adecvată a operei lirice, epice, dramatice; comentarea potențialului expresiv al diferitelor unități de limbaj artistic; activități de decodificare a semnificațiilor operei; activități de aplicare a algoritmilor de caracterizare a personajului literar; activități de dezvoltare creatoare a operelor literare [15, p. 78].

Pornind de la aceste clasificări și luând în considerare atât cele patru domenii aferente educației literar-artistice și lingvistice, cât și specificul lecției netradiționale, am optat pentru activități care sunt, pe de o parte, de natură literar-lectorală (lectură, comentariu, analiză, decodificare, receptare, atribuire de sensuri etc.), iar pe de alta, interactive, ludice, de creație, de cercetare, de dezbateri etc. Așadar, sistemul activităților desfășurate în cadrul lecțiilor netradiționale, urmărind educația literar-artistică și lingvistică a elevilor, se compune din: a) activități de lectură (lectură informativă, comprehensivă, comentată, expresivă, exploratorie/de cercetare, lectură-distracție, lectură „ca joc”, lectură-model); b) activități de explorare a operelor și fenomenelor literare (comentariul literar, analiza literară, analiza textologică, sesizarea caracteristicilor de stil ale scriitorului etc.); c) activități de receptare a operei literare (receptarea operelor diverse ca gen, specie, formulă estetică); d) activități de dezvoltare creatoare a

operelor literare (modificarea finalului/a structurii operei, imaginarea contextului denotat în operă); e) activități cu caracter inter-/pluri-/transdisciplinar (interpretarea operei din perspectivă inter-/pluri-/transdisciplinară, vizionarea unor filme, spectacole, expoziții de pictură, dramatizarea operei literare, ecranizarea operei literare, interpretarea structuralistă/psihologică/filosofică a operei literare etc.); f) activități interactive; g) activități ludice, de scriere creativă; h) activități de argumentare a necesității de comunicare în limba română; i) activități de ascultare propriu-zisă și de fixare a conținutului mesajului; j) activități de utilizare a diverselor resurse informaționale și comunicaționale pentru corectitudine și autocontrol.

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

În funcție de obiectivele și de condițiile educaționale, în cadrul clasificării, valorificarea unei metode este sprijinită de altele, care pot îndeplini rolul de procedee didactice. Modul de corelare a metodelor va depinde de tipul de lecție netradițională.

Dat fiind faptul că prezența competențelor dobândite este atestată indirect, prin tipuri variate de activități comunicative și literare, orientate spre anumite conținuturi educaționale, am considerat necesar și oportun a aplica la evaluarea următorii parametri: operaționalizarea, amplexarea, trăinicia, extrapolarea. În funcție de aceștia, drept criterii de evaluare au fost considerate următoarele:

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

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

CONCLUZIE

Constituit din teorii, principii, activități, tehnologii conforme cu legile artei, cu cele ale formării cititorului și vorbitorului cult, modelul teoretic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale, conform rezultatelor experimentului de formare, este un construct viabil, ce deschide perspective de antrenare a elevilor în propria instruire (volumul de cunoștințe nu este emis de profesor, ci dedus din activitățile în care aceștia sunt implicați, în funcție de ritmul de gândire și de acțiunea fiecăruia), solicitându-le nivelurile superioare ale gândirii: analiza, sinteza, inducția, deducția, comparația, asocierea, aprecierea critică, precum și interesul și motivația.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



Andriana CERNEI

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol;
gr. did. II, Liceul Teoretic Vărativ, r. Râșcani

Învățământ din România și curriculumul școlar din Republica Moldova. Analiza începe de la definirea conceptului de competență școlară și a competențelor-cheie din educație. Sunt prezentate, prin comparație, modalitățile de formulare a competențelor generale/specifice/subcompetențelor la disciplina Informatică, ciclul liceal, profilul umanist, în dorința de a evidenția similitudinile și diferențele dintre două sisteme de învățământ. Tot aici este evidențiată competența de realizare a experimentelor în științe umanistice, reflectată în ambele documente educaționale.

Cuvinte-cheie: competență, experiment, disciplina Informatică, programă, curriculum, cercetare științifică.

Competențe școlare la disciplina *Informatică*: analiza comparativă a programei școlare din România și a curriculumului din Republica Moldova

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

Rezumat: În articol se face o paralelă între programele de

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

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

Ansamblul de cunoștințe, capacități și atitudini achiziționate de elevi în procesul de cunoaștere/învățare, dar și mobilizarea lor în vederea rezolvării de situații-problemă din cotidian, sau modelate pedagogic, este definit drept *competențe*. Potrivit lui Ph. Perrenoud, ”competența trimite la acțiune, este ceea ce permite stăpânirea globală a unei categorii de situații complexe, prin mobilizarea unor resurse diverse (cunoștințe, abilități practice, scheme operatorii, atitudini)” [7, pp. 3-4]. V. Cabac definește competența sub două aspecte: „ansamblu de cunoștințe, capacități și atitudini ce permite exercitarea cum se cuvine a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” (dispoziție), dar și drept rezultatul punerii în aplicare de către o persoană plasată în situație, într-un context determinat, ”a unui ansamblu diversificat, dar coordonat de resurse; această punere în aplicare se sprijină pe selectarea, mobilizarea și organizarea resurselor și pe acțiunile pertinente, care îi permit să trateze reușit această situație” [1]. Competența reprezintă componenta pedagogică a obiectivelor specifice din documentele educaționale (planul de învățământ, curriculumul școlar) și din cele operaționale (programele și manualele școlare) [3].

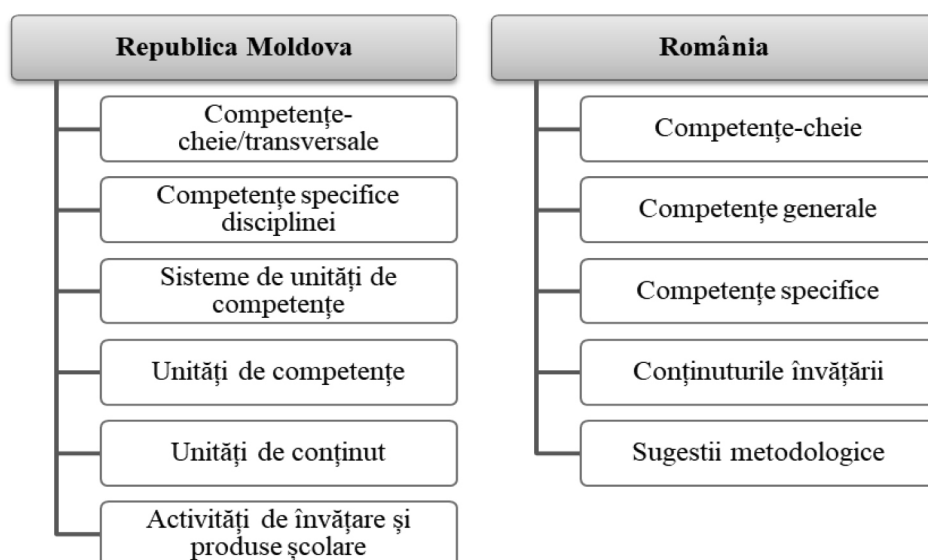
În Republica Moldova, elaborarea curriculumului centrat pe obiective a demarat în anii 1990. Ca urmare a eforturilor depuse, începând cu anul de studii 2000-2001, toate instituțiile de învățământ general din țară

dispuneau de un curriculum școlar și ghiduri de implementare la toate disciplinele școlare. Iar în anul 2010, în baza unei analize critice a rezultatelor implementării curriculumului centrat pe obiective și urmare a studierii experienței țărilor europene, s-a decis trecerea la un curriculum centrat pe competențe [4].

În România, situația diferă. După anii 1980, finalitățile educaționale se transferă sensibil din obiective în competențe, ca rezultat al dezvoltării concepțiilor cognitive, conform cărora procesarea informației duce la formarea de competențe. Iar din anul 2009, prin noile programe școlare pentru gimnaziu (aprobat de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului), s-a realizat un curriculum centrat pe competențe continuu pentru învățământul gimnazial și liceal (clasele a V-a – a XII-a).

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

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



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

Tabelul 1. *Competențele-cheie vizate în programa școlară din România și în curriculumul din Republica Moldova la disciplina Informatică [2, 5, 6]*

Competențe-cheie europene vizate prin studiul disciplinei <i>Informatică</i>	
România	Republica Moldova
1. Competențe de comunicare în limba maternă și în două limbi de circulație internațională; 2. Competențe fundamentale de matematică, științe și tehnologii; 3. Competențe digitale; 4. Competențe axiologice și de valorizare; 5. Competențe pentru managementul vieții personale și al evoluției în carieră; 6. Competențe antreprenoriale; 7. Competențe de expresie culturală; 8. Competențe de învățare toată viața.	1. Competențe de comunicare în limba română; 2. Competențe de comunicare în limba maternă; 3. Competențe de comunicare în limbi străine; 4. Competențe în matematică, științe și tehnologie; 5. Competențe digitale; 6. Competența de a învăța să înveți; 7. Competențe sociale și civice; 8. Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; 9. Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

Competențele-cheie stipulate în curriculumul la *Informatică* din Republica Moldova se referă la diferite sfere ale vieții sociale și poartă un caracter pluri-/inter- sau transdisciplinar, pe când în programa școlară din România sunt subliniate competențele-cheie europene vizate prin studiul disciplinei (competențele 2 și 3). În Republica Moldova, stipulate drept competențe specifice disciplinei *Informatică*, acestea derivă din competențele-cheie/transversale și se preconizează să fie atinse până la finele clasei a XII-a. Din perspectiva disciplinei *Informatică*, competențele specifice sunt vizate în cadrul unităților de competențe și de conținut, al activităților de învățare și al produselor școlare recomandate. În programa școlară din România, competențele specifice sunt numite *competențe generale*, care reies din competențele-cheie și răspund obiectivelor asumate pentru dezvoltarea sistemului educațional.

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

Tabelul 2. *Competențele generale la disciplina Informatică vizate în programa școlară din România și competențele specifice disciplinei din curriculumul din Republica Moldova*

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

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

O altă asemănare identificată în cele două documente citate este prezența unor indicații pentru cadrele didactice: *Sugestii metodologice* (România) și *Activități și produse școlare recomandate* (Republica Moldova), cu deosebirea că în primul document sugestiile sunt stipulate la sfârșitul enumerării conținuturilor de învățare, iar în curriculumul din Republica Moldova acestea sunt menționate pentru fiecare unitate de conținut în parte.

Deosebirea majoră identificată în conținuturile de învățare este prezența în curriculumul din Republica Moldova a modulelor la alegere. Astfel, nu este îngăduită libertatea elevului (selectarea modulului la alegere) și a profesorului în proiectarea activităților didactice, în condițiile parcurgerii integrale a conținuturilor obligatorii și în cazul disponibilității resurselor necesare pentru realizarea modulelor la alegere.

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

- A) Prelucrări avansate ale informațiilor din bazele de date;
- B) Metode experimentale în științele umanistice;
- C) Programarea Web;
- D) Structuri dinamice de date.

Un modul absolut necesar pentru o educație sustenabilă, ținând de procesul de găsimă a unor soluții pe termen lung, prin intermediul educației, pentru problemele legate de cele trei domenii fundamentale ale sustenabilității – social, mediu și economic – este *Metode experimentale în științele umanistice*. Acesta vine cu conținuturi mai cuprinzătoare în curriculumul din Republica Moldova, decât în programa școlară din România, după cum reiese din tabelele ce urmează.

Tabelul 3. *Metode experimentale în științele umanistice în programa școlară din România*

4. Aplicarea algoritmilor fundamentali în prelucrarea datelor	
Competențe specifice	Conținuturi
4.1. Elaborarea unui algoritm de rezolvare a unor probleme din aria curriculară a specializării; 4.2. Alegerea unui algoritm eficient de rezolvare a unei probleme.	Aplicații interdisciplinare; Exemple orientative: • Prelucrări statistice ale unei serii de valori; • Calculul valorii unei expresii algebrice și combinatorice; • Determinarea unor mărimi fizice dintr-un circuit electric; • Aplicații din genetică (legea creșterilor organice etc.); Analiza eficienței unui algoritm.
5. Identificarea conexiunilor dintre informatică și societate	
Competențe specifice	Conținuturi
5.1. Identificarea aplicațiilor informaticii în viața socială; 5.2. Elaborarea și implementarea unor algoritmi de rezolvare a unor probleme cotidiene.	Aplicații din viața cotidiană; Exemple orientative: • Determinarea situației școlare a unui elev (medii semestriale, medii generale, numărul de absențe etc.); • Balanța de cheltuieli ale unei familii; • Determinarea salariului unei persoane; • Evidența operațiilor într-un cont bancar.

Tabelul 4. *Metode experimentale în științele umanistice în Curriculumul Național din Republica Moldova*

Unități de competențe	Unități de conținut
5-B. Metodele experimentale în științele umanistice	
Definirea variabilelor ce apar în științele umane	Metodologia experimentală a științelor umanistice. Noțiuni de <i>variabilă</i> , (definiție), <i>cauzalitate</i> , <i>interacțiune</i> , <i>corelație</i>

Definirea grupurilor de control	Grupurile de control și variabilele-parazit: noțiunea de <i>grup de control</i> ; experiențe sincronice, diacronice; experiențe cu grup de control de artefact; variabile-parazit
Elaborarea planurilor experimentale, alegerea subiecților	Planurile experimentale și alegerea subiecților: planul unifactorial, multifactorial; alegerea subiecților
Alegerea scalelor de măsură	Descrierea matematică a informațiilor primare din domeniul științelor umanistice. Scale de măsură și reprezentările lor grafice: scale nominale, ordinale, de intervale, scale de raport. Alegerea scalei de măsură
Descrierea numerică a datelor utilizate în studierea fenomenelor din domeniul științelor umanistice	Rezumatul și descrierea numerică a datelor utilizate în studierea fenomenelor din domeniul științelor umanistice: indici de tendință centrală și de dispersie în cazul scalelor de intervale, al scalelor ordinale, al scalelor nominale Alegerea indicilor în funcție de tipul variabilelor
Prelevarea eșantioanelor	Noțiunile de <i>populație</i> și <i>eșantion</i> : definiții, metode de prelevare a eșantioanelor (empirice, de cote, de unități-tip, probalistice, de tragere la sorți, de stratificare)

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

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

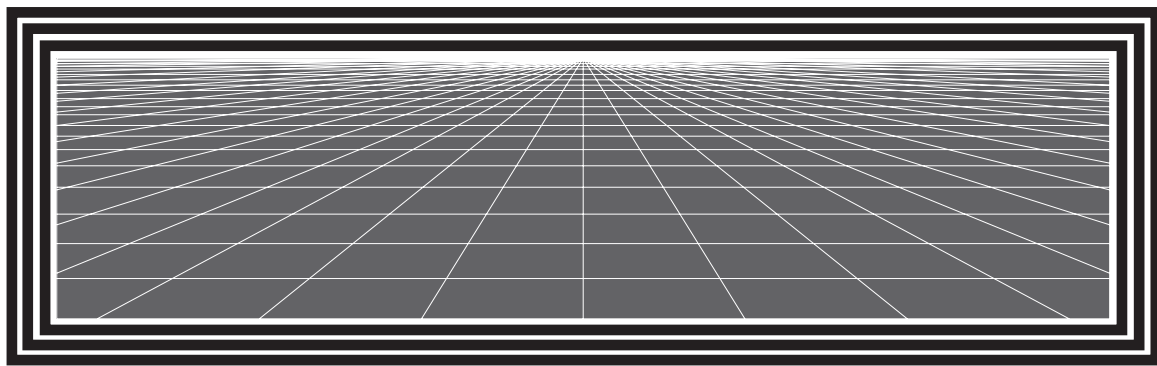
În cele două tabele se remarcă utilizarea cuvintelor-cheie: *definește, elaborează, implementează, alege, descrie, identifică, rezolvă*, care conduc implicit la triada *cunoștințe – abilități – atitudini*, adică competențe.

CONCLUZIE

Prezentarea în oglindă a modalităților de formulare a competențelor-cheie/generale/specifice și a unităților de competențe în documentele școlare la disciplina *Informatică*, ciclul liceal, din ambele țări permite, pe de o parte, identificarea similitudinilor, iar pe de altă parte, a diferențelor dintre cele două sisteme educaționale, scopul de bază fiind, în ambele cazuri, același: motivarea elevilor spre studiul disciplinei ca domeniu de bază pentru activitatea socială și profesională.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cabac V. Noțiunea de competență în cursul universitar *Didactica informaticii*. În: Artă și educație artistică, nr. 2 (5), 2007.
2. Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014.
3. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 468 p.
4. Gremalschi A. Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri. Studiu de politici educaționale. Institutul de Politici Publice. Chișinău: s. n., 2015.
5. Informatică. Curriculum pentru clasele X-XII, aprobat prin Ordinul MECC al Republicii Moldova, procesul-verbal nr. 22 din 5 iulie 2019. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/informatica_curriculum_liceu_rom.pdf (Accesat la 10.03.2021).
6. Informatică. Programe școlare pentru clasele X-XII, aprobate prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Inovării nr. 5099/09.09.2009. București. Pe: <http://programe.ise.ro/> (Accesat la 10.03.2021).
7. Perrenoud P. Construir competencias desde la escuela. JC Sáez, 2008.



MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

Abordări ale managementului de calitate pentru optimizarea performanțelor în instituțiile extrașcolare



gr. mag. I, Centrul de Creație a Elevilor
Ciocârlia, Anenii Noi

Lilia OLTU

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

Rezumat: Articolul analizează necesitatea instituirii unui management al calității pentru optimizarea performanțelor în instituțiile extrașcolare. Calitatea a devenit vectorul principal și în domeniul educației, în contextul altor două repere complementare și determinante – schimbarea și competiția.

Or, provocările lumii contemporane, tendința de integrare europeană cere un învățământ concurențial, performant, de calitate, compatibil cu sistemele moderne de învățământ. Pentru implementarea și asigurarea funcționalității sistemului de management al calității la nivel de instituție, este necesară elaborarea unui șir de acte reglatorii: concepția de asigurare a calității în instituția de învățământ; planurile strategice și operaționale ale instituției de învățământ; regulamentul cu privire la managementul calității serviciilor educaționale, aprobat de Consiliul pedagogic; înregistrări ale performanțelor.

Cuvinte-cheie: management al calității, performanțe, instituții extrașcolare, parteneriat școală-familie.

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

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

Într-un sistem concurențial al serviciilor educaționale, una dintre direcțiile prioritare de activitate ale unei instituții de învățământ o constituie *managementul calității*, care presupune existența și funcționarea unui *sistem instituțional de management al calității*. Acest sistem introdus în instituțiile extrașcolare are ca rezultat îmbunătățirea continuă a calității, creșterea satisfacției beneficiarilor și a celorlalți actori interesați de servicii educaționale de calitate, orientarea și dezvoltarea favorabilă a factorilor de motivare și de responsabilizare a personalului. Totodată, aceste premise determină un șir de provocări la nivel de instituții extrașcolare, inclusiv discordanța dintre necesitatea stringentă de asigurare a calității educației și lipsa unui sistem instituțional de management al calității, bazat pe repere teoretico-metodologice relevante, care ar conduce la îmbunătățirea continuă a performanțelor instituției, precum și la promovarea imaginii ei pozitive [1, p. 85].

Calitatea constituie un deziderat cu caracter general al oricărei instituții sau activități umane, însă, în absența unei operaționalizări adecvate a conceptului, acesta rămâne suspendat în contextul unor dezbateri,

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

Educația nonformală este definită ca ”ansamblul acțiunilor pedagogice proiectate și realizate într-un cadru instituționalizat extradidactic sau/și extrașcolar” [4, p. 119], văzută ca „o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate în mediul informal” [14, p. 232].

Obiectivele educației nonformale vizează: ridicarea nivelului general al educației prin „difuzarea programelor în școli izolate sau încadrate necorespunzător”; creșterea nivelului de pregătire al cadrelor didactice; completarea cunoștințelor în domenii care solicită un grad ridicat de operativitate a informației: limbi străine, științe socioumane, matematică, biologie etc.; stimularea alfabetizării funcționale în domenii productive, care solicită perfecționare profesională continuă [5].

În contextul activităților nonformale, se diferențiază patru opțiuni metodologice generale – centrarea pe:

- conținuturi (sănătate, planificarea familiei, formare agricolă);
- probleme de viață;
- conștientizare (respectarea drepturilor și a libertăților individuale);
- educația umanistă (cultivarea unei imagini corecte despre sine, a încrederii în capacitățile de creație, de inițiativă, de decizie).

Activitățile nonformale au la bază și competențe/conținuturi ale educației formale, oferind posibilități de aplicare a cunoștințelor dobândite în cursul acesteia. De regulă, activitățile nonformale sunt constituite din cercuri pe discipline cu caracter tematic sau pluridisciplinar, iar conținutul lor se organizează pe arii de interes [8, pp. 226-227]: cercuri de lectură, sportive, cultural-științifice, întâlniri cu scriitori, cluburi de știință, serbări școlare, drumeții, excursii, tabere, expediții, concursuri, vizionări de spectacole, vizite la muzee, biblioteci etc. Astfel, activitățile

nonformale extrașcolare au conținut științific, cultural-artistic, umanist, ecologic, moral-civic, turistic, sportiv, precum și caracter recreativ. Recunoscută ca parte esențială a educației obligatorii, importantă în dezvoltarea de cunoștințe și abilități, activitatea educativă extrașcolară reprezintă o dimensiune a procesului de învățare permanentă, oferind oportunități pentru crearea unor condiții egale de acces la educație, în vederea dezvoltării depline a potențialului personal [15]. Activitățile extrașcolare reprezintă o oportunitate practică și creativă de a ocupa timpul liber al elevilor, instituția de învățământ ce promovează astfel de activități beneficiind de consolidarea imaginii sale pozitive, atât la nivel local și raional, cât și național sau internațional.

În pas cu dezvoltarea educației nonformale, mass-media intervin din ce în ce mai temeinic în formarea elevilor, drept urmare a progresului tehnologic. În această ordine de idei, televizorul și calculatorul pot avea o acțiune nefastă asupra sănătății psihice și morale a adolescenților. De aceea, implicarea cadrelor didactice și a părinților constituie un factor reglator determinant [6, p. 75]. Prin urmare, activitatea extrașcolară devine o componentă valoroasă și eficientă, căreia trebuie să i acorde atenția cuvenită, profesorul adoptând o atitudine creatoare, atât în modul de realizare a activității, cât și în relațiile cu discipolii, ”favorizând o atmosferă relaxantă, care să permită stimularea creativă a elevilor” [6, p. 75]. A educa creativitatea înseamnă a forma capacități creative. Or, aceste capacități se pot forma și consolida doar în interacțiune cu anumite competențe funcționale. Astfel, ”competența în a cărei structură este inclusă capacitatea creativă rezultă într-o competență de ordin superior, de o calitate înaltă, pe care o numim *competență creativă* și care generează performanță creativă” [10, p. 6]:

$$\text{COMPETENȚĂ} \times \text{CAPACITATE CREATIVĂ} = \text{PERFORMANȚĂ CREATIVĂ}$$

Abordând dimensiunea calității, *educația nonformală* este rezultatul unui efort colectiv al cadrelor didactice și manageriale, fiecare contribuind individual la consolidarea imaginii de ansamblu a instituției extrașcolare [3, pp. 202-203]. Managementul calității în instituțiile extrașcolare presupune schimbarea organizațională pe termen lung și asimilarea unor concepte, tehnici și instrumente specifice, ce contribuie la optimizarea traseelor de sporire a calității. Întreaga construcție a calității are la bază o viziune sistemică asupra componentelor unei organizații, care se constituie în subsisteme ce relaționează dinamic [12, p. 55]. Astfel, managementul calității urmărește evaluarea

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

Activitatea echipei manageriale trebuie axată prioritar pe consiliere, pe acordarea de ajutor în vederea realizării obiectivelor educației. În această ordine de idei, după cum menționează Sorin Cristea, triada funcțională *planificare-organizare, orientare-îndrumare metodologică, reglare-autoreglare* constituie ”o trilogie a calității”, care, prin raportare la modelul operabil și la economia societății postindustriale, articulează trei procese complexe de conducere managerială a educației:

- a) planificarea calității;
- b) ținerea sub control a calității;
- c) îmbunătățirea continuă a calității [3, p. 197].

Prin urmare, *managementul educației extrașcolare* devine, prin definiție, ”un management al calității, angajând funcțiile conducerii globale, inovatoare a învățământului și structurile corespunzătoare la toate nivelurile sistemului” [9, p. 232].

După Joseph Kelada, managementul calității are următoarele funcții: *planificarea, organizarea, coordonarea, controlul și asigurarea calității* (Figura 1).

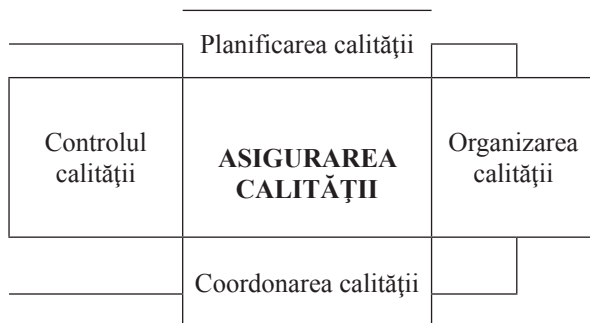


Figura 1. Funcțiile managementului calității
[2, p. 52]

Managementul calității în învățământ are o importanță socială actuală, care presupune o pregătire de calitate și încredere în capacitățile instituției. În cazul când calitatea este o preocupare a tuturor actorilor educaționali, atunci managementul calității trebuie să reprezinte ansamblul activităților care determină strategia și politica instituției din perspectiva asigurării calității. Orice sistem de management al calității presupune activități standard:

- *planificarea calității*: stabilirea obiectivelor, proceselor, resurselor;
- *controlul calității*: satisfacerea cerințelor calității;
- *asigurarea calității*: generarea încrederii în satisfacerea cerințelor calității;

- *îmbunătățirea calității*: creșterea capacității de satisfacere a cerințelor calității.

Funcția de asigurare a calității presupune un ansamblu de măsuri ce vor monitoriza corectitudinea și performanța în toate activitățile de planificare, organizare, coordonare, evaluare a calității și vor orienta instituția spre obținerea unor rezultate capabile să satisfacă cerințele societății și să sporească încrederea în activitățile și serviciile educaționale oferite [7, pp. 211-215].

În educație, abordarea calității se realizează prin demersuri dinamice, ce presupun (auto)implicare și (auto)responsabilizare, gândire strategică și control, gândire creativă, care sunt puse în practică prin descentralizare. Asigurarea calității devine o parte integrantă a procesului de dezvoltare instituțională. De aceea, instituțiile de învățământ, indiferent de nivelul lor, includ această componentă în Planul de dezvoltare instituțională (PDI). Edificarea *sistemului de asigurare a calității educației* pornește de la un șir de principii, care sunt corelate cu criteriile, standardele, indicatorii și procedurile specifice. Iar *strategia de evaluare internă a calității* se va fundamenta pe Planul de dezvoltare instituțională. Dacă scopurile strategice din PDI vor fi formulate în termeni de creștere a calității, ele vor deveni și ținte ale strategiei de asigurare internă a calității.

Acest proces de conștientizare și de asumare se realizează la nivelul tuturor elementelor Planului de dezvoltare instituțională: misiune, diagnoză, scopuri/ținte, resurse strategice, activități și acțiuni efective ș.a. În acest mod, PDI al instituției extrașcolare, împreună cu planurile anuale asociate, determină schimbările dorite în instituție și, implicit, în comunitate. Pentru ca școala să își realizeze misiunea, este necesar ca toți factorii – începând cu procesul educațional și terminând cu activitățile extracurriculare și întrunirile informale cu membrii comunității – să fie priviți din perspectiva progresului realizat în îndeplinirea misiunii asumate și în atingerea țăintelor strategice stabilite [13, pp. 529-534].

În această ordine de idei, optimizarea performanțelor în instituțiile extrașcolare se va axa pe un model de intervenție la nivelul pregătirii unui „produs”, prin crearea unor condiții de eficiență și de satisfacere a așteptărilor beneficiarilor, urmând ciclul:

- *planificare*: identificarea de oportunități noi cu intenția de a produce o schimbare pozitivă, ținând seama de contextul socioeconomic și educațional;
- *realizare*: implementarea schimbării mai întâi la scară redusă, apoi la nivel de comunitate și țară;
- *verificare*: focalizarea analizei informațiilor

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

CONCLUZII

1. Calitatea în educație se referă la totalitatea însușirilor esențiale ale sistemului educațional și reprezintă valoarea pe care societatea o acordă serviciilor educaționale și educației în ansamblu. Calitatea învățământului exprimă capacitatea școlii de a-și exercita misiunea și a-și îndeplini funcțiile într-o perioadă de schimbare continuă; printre factorii implicați se numără volumul și nivelul de realizare deplină a potențialului uman, științifico-metodic, material-didactic, tehnic etc.
2. Calitatea în învățământul extrașcolar denotă dezvoltarea acestui tip de învățământ ca sistem social, creșterea competitivității, pregătirea beneficiarilor pentru integrare în viața socială, aprecierea la nivelul societății, dinamica schimbării conținuturilor educaționale, a proceselor ce vizează perfecționarea instituției în vederea îmbunătățirii performanțelor.
3. Sistemul de management al calității asigură calitatea și dezvoltarea tuturor activităților extrașcolare:
 - complexitatea activităților extrașcolare;
 - activitatea de consiliere educațională (la necesitate);
 - activitatea extracurriculară sau extrașcolară;
 - politica educațională a instituției;
 - funcțiile manageriale și administrative;
 - relațiile interumane.

RECOMANDĂRI

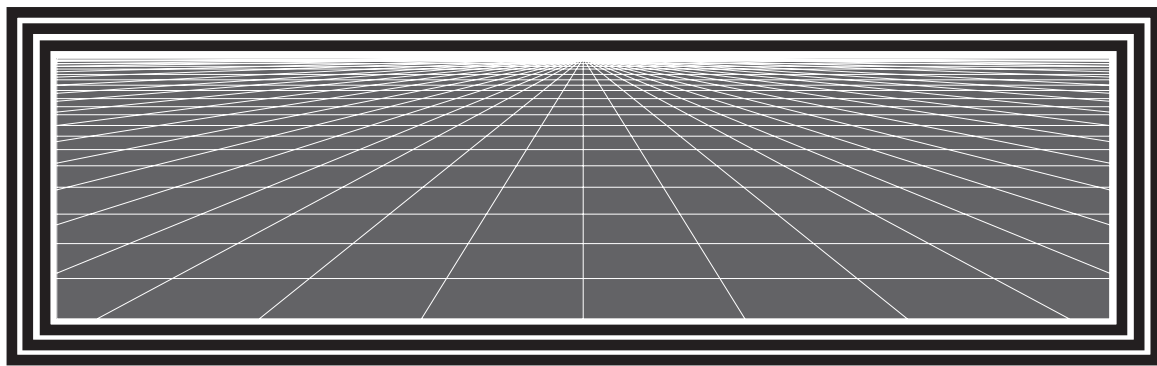
Reieșind din cele relatate, am elaborat următoarele recomandări pentru managerii instituțiilor extrașcolare:

- Abordați creativ problemele ce urmează a fi soluționate la locul de muncă.
- Fiți conștienți de următorul fapt: creativitatea reprezintă o trăsătură relevantă a personalității cadrelor didactice implicate în activitățile extrașcolare.
- Stabiliți obiective concrete și clare pentru dezvoltarea managementului calității în instituție.
- Comunicați nevoia de schimbare, viziunea strategică și așteptările pe care la aveți de la colegi la locul de muncă.

- Fiți motivați pentru activitatea extrașcolară desfășurată cu diferite categorii de beneficiari.
- Identificați posibilele obstacole care influențează sau afectează performanțele în instituțiile extrașcolare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andrițchi V. Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari. Chișinău: CEP USM, 2014. 160 p.
2. Chirilă V. Managementul calității. Chișinău: Tehnica-INFO, 2002. 251 p.
3. Cojocaru V. Competență. Performanță. Calitate. Concepte și aplicații în educație. Chișinău: UPSC Ion Creangă, 2016. 273 p.
4. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Litera, 2002. 398 p.
5. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 396 p.
6. Cucos C. (coord.) Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2008. 732 p.
7. Guțu V., Cojocaru V., Cojocaru T. Management educațional: Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
8. Ionescu M. Rolul educației nonformale. În: Învățătorul zilelor noastre. Timișoara: Waldpress, 2017. 312 p.
9. Olaru M. Managementul calității. Ediția a II-a, revizuită și adăugată. București: Editura Economică, 1999. 504 p.
10. Ostaș O., Balanici O. et al. Management educațional: creșterea științifico-metodică pentru cadrele didactice. Chișinău: Învățătorul Modern SRL, 2019. 117 p.
11. Potolea D. et al. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 542 p.
12. Răduț-Taciu R., Bocoș M.-D., Chiș O. Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015. 577 p.
13. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988. 327 p.
14. <https://iteach.ro/pg/file/sofia.vasilescu/read/56565/educatia-extrascolara> (Accesat la 22.01.2021)



MAPAMOND EDUCAȚIONAL



Lene Rachel ANDERSEN

cofondator al Nordic Bildung, Copenhaga, Danemarca

Ce este bildung? Ce legătură are acesta cu educația adulților?

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

Rezumat: Articolul descrie esența conceptului bildung, care este unul complex și dinamic, cu adânci rădăcini în gândirea și educația europeană occidentală. Autoarea explică funcționalitatea legăturii dintre educație, cunoștințele necesare pentru a prospera în societate și maturitatea morală și emoțională a fiecărui individ. Promovarea conceptului are

loc în cadrul proiectului Bildung, implementat de C.E. PRO DIDACTICA, pe parcursul anului 2021, în parteneriat cu DVV International Moldova. Inițiativa include organizarea și realizarea cercetării Bildung în învățarea adulților pentru promovarea sustenabilității.

Cuvinte-cheie: bildung, educație, cunoștințe transferabile, moralitate, trandafirul bildung, cercurile afilierii, durabilitate.

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

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

Bildung este un fenomen complex și dinamic, conceptul având rădăcini adânci în gândirea și în educația europeană [1]. În epoca clasică, grecii l-au numit *paideia*, iar în anii 1600, pietiștii protestanți l-au abordat ca pe un proces de creștere personală, religioasă, spirituală și morală, după chipul și asemănarea (în germană: Bild) cu Hristos. Din 1774 până în jurul anului 1810, gânditori precum Herder, Schiller și von Humboldt au cercetat bildung-ul ca pe un fenomen laic, care se referă la dezvoltarea emoțională, morală și intelectuală, la culturalizare și educație, dar și la exercitarea rolului de cetățean. Această semnificație seculară germană a bildung-ului a inspirat invenția daneză a folk-bildung-ului din anii 1840-1850, adică s-a permis accesul la bildung nu numai pentru burghezi, ci și pentru tinerii din mediul rural din Danemarca. Folk-bildung a animat înțelegerea unor aspecte de viață, a dat putere unei clase inferioare și a oferit țării șansa de a trece printr-o transformare pașnică de la o monarhie absolută agricolă săracă la o democrație prosperă, industrializată. Astăzi însă, civilizația noastră se află într-un proces de transformare din state naționale industrializate într-o planetă digitalizată, în care toată lumea are nevoie să prospere. Pentru ca acest lucru să se întâmple în mod pașnic, ar trebui să-i împuternicim sau să-i abilităm pe toți cu competențe, adică să dezvoltăm un folk-bildung pentru secolul al XXI-lea.

Există mai multe definiții ale *bildung*-ului. Rețeaua europeană care promovează conceptul îl definește astfel:

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

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

CUNOȘTINȚE TRANSFERABILE / EXTINDEREA ORIZONTULUI DE CUNOAȘTERE

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

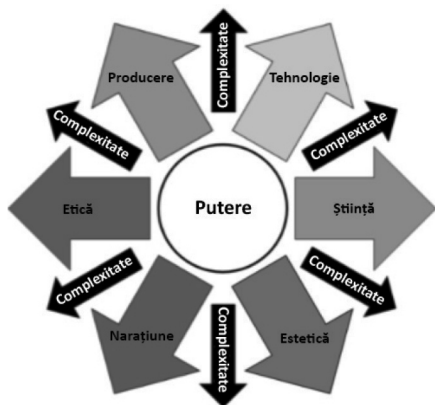


Figura 1. *Trandafirul bildung*

Trandafirul bildung este un model ce ilustrează societatea, formată din șapte domenii: producție, tehnologie, estetică, putere (politică), știință, narațiune și etică. La

fel, ca în cazul tuturor modelelor, este o simplificare ce ne permite să abordăm ca o paradigmă, care, de altfel, nu este ușor de explicat [Cf. 1, 2].

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

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

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

CUNOȘTINȚE NETRANSFERABILE/ PROFUNZIME EMOȚIONALĂ ȘI MORALITATE

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

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

acestora, prin greșeli și succese, prin provocări la care trebuie să ne adaptăm, să dobândim un alt tip de înțelegere, ne dezvoltăm într-un mod diferit, decât atunci când ne extindem orizontul. Dobândim o profunzime emoțională, prin aspirații morale superioare, pe măsură ce ne dăm seama că nu vrem să îi dezamăgim pe alții (sau pe noi înșine). Putem astfel concepe acest lucru ca pe o dezvoltare verticală și/sau cunoaștere și înțelegere pe verticală.

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

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

- **persoana fizică, emoțională**, care se luptă cu emoțiile sale și nu le poate stăpâni. Schiller susține că, pentru a depăși emoțiile noastre, avem nevoie de o frumusețe liniștitoare, estetică, care să le poată racorda la normele sociale, pentru ca, ulterior, să ne transformăm;
- **persoana rațională**, care a asimilat normele morale ale societății și acestea au devenit normele lui proprii; această persoană nu poate încălca/sfida normele și așteptările sociale. După Schiller, pentru a respecta normele sociale, avem nevoie de o frumusețe revigorantă, de o estetică care ne poate "scutura", trezi și ajuta să ne simțim din nou emoțiile; aceasta ne permite să depășim așteptările celorlalți și să creștem;
- **persoana liberă, morală**, care poate simți atât propriile emoții, cât și ceea ce este corect sau greșit în conformitate cu normele morale comune, deoarece această persoană și-a depășit atât propriile emoții, cât și așteptările celorlalți și acum poate gândi pe cont propriu și, prin urmare, este liberă.

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

Un alt mod de formulare a celor trei faze ale *bildung*-

ului, după Schiller, sau a modalităților de a exista/conviețui în lume, este:

- Viața mea este condusă de confortul fizic, de satisfacțiile materiale?
- Este viața mea dirijată de recunoașterea din partea celorlalți și de statutul social?
- Este viața mea condusă de ceea ce este corect și de felul în care ajung la corectitudine, chiar dacă asta ar putea să displacă celor mai apropiați oameni?

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

- Îi ajut eu și pe alții să crească, să se dezvolte?

Prin instituțiile noastre culturale, teatre, biblioteci, cinematografe, săli de concerte etc. și prin dramaturgi, actori, regizori, orchestre etc., beneficiem de modalități de promovare a cunoștințelor verticale, netransferabile, mediate, solicitând artiști foarte calificați pentru aceasta. Pentru ca experiențele în cauză să fie înțelese pe verticală, trebuie să reflectăm asupra cunoștințelor, fie singuri, fie prin comunicare cu ceilalți. Toate societățile moderne au parte de artiști care pot transforma cunoștințele și sensurile netransferabile în estetică/artă; trebuie doar să le acordăm prioritate și să le oferim șanse de manifestare.

EXTINDEREA SIMȚULUI RESPONSABILITĂȚII

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



Figura 2. Modelul cercurilor de afiliere/identificare

Primul cerc asupra căruia obținem controlul și în cadrul căruia putem prelua responsabilitatea este propriul

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

Al șaselea cerc de identificare este *națiunea*, o comunitate imaginată, care o face radical diferită de cercurile interioare. În statul național, există milioane de oameni pe care nu îi vom întâlni niciodată și totuși trebuie să ne identificăm cu ei, pentru a accepta să plătim impozite și să ne preocupăm de ei și de țară, în ansamblu.

În majoritatea democrațiilor funcționale, cel de-al șaselea cerc este conectat printr-o limbă comună, un sistem școlar public, sărbători și tradiții comune, artă, literatură, posturi de radio și televiziune publică. În Occident, ultimii 200 de ani, ne-am străduit să îi educăm pe toți să aibă grijă de al șaselea cerc, investind mult în el, ca să devenim cetățeni buni și devotați.

În secolul al XXI-lea, încă avem nevoie de state naționale democratice și funcționale și trebuie să ne asumăm responsabilitatea pentru ele ca indivizi, prin cetățenie activă, dar trebuie să preluăm angajamentul și pentru zona noastră culturală (adică Europa), pentru umanitatea din toată lume, pentru bunăstarea întregii vieți și a biotopurilor de pe glob. Or, prin conștientizarea unui sentiment de apartenență și prin asumarea de responsabilități (cercurile 7-10), ne asumăm noi exigențe.

Prin intermediul instituțiilor culturale naționale și al patrimoniului cultural local și național, am reușit să creăm identități naționale puternice; cele mai multe sisteme educaționale au fost setate în acest scop. Crearea unui sentiment de identificare cu lumea de dincolo de granițele propriei țări, în majoritatea locurilor, se confruntă, în primul rând, cu bariere lingvistice, în al doilea rând, cu ieșirea din zona de confort cultural, pas care poate fi intimidant. Din fericire, tehnologiile actuale ne permit să vedem ce se întâmplă în restul lumii în timp real și să ne conectăm cu oameni din întreaga lume. În toate țările, există imigranți din toate colțurile pământului. Astfel, ne-am dat seama cum să transformăm acest lucru într-o oportunitate de bildung pentru toți și într-un mod de dezvoltare a sentimentului de identitate și responsabilitate în toate cele zece cercuri de apartenență/identificare.

ÎMPUTERNICIREA CIVICĂ/FOLK-BILDUNG

Puterea civică te înzestrează cu sentimentul de echipare și de motivare ca cetățean; înseamnă să ai un impuls interior și încredere în sine pentru a te exprima în public și a te implica. Folk-bildung este terenul de

antrenament pentru aceasta [1; 5].

Universitățile populare din Danemarca, *Folk high Schools*, au reușit să creeze folk-bildung și să motiveze generațiile de tineri pentru implicare civică în urmă cu 175 de ani (și, într-o oarecare măsură, încă o mai fac și acum). Universitatea Populară Highlander din Tennessee a învățat din experiența universităților populare daneze și a avut un succes extraordinar, dar, probabil, aceasta este partea din bildung cea mai puțin explorată. Palmaresul de metode utile pentru a-i face pe cei timizi curajoși și pe cei neinteresați interesați variază, probabil, de la persoană la persoană, dar furia, frustrarea, sentimentul de nedreptate sau interesul personal pentru o anumită agendă pot fi puncte bune de start pentru activism. Activismul provocat de o chemare pentru schimbare devine un început crucial pentru educație și bildung.

ABORDAREA INTEGRATĂ A CELOR PATRU ASPECTE

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

Modalitatea de abordare a bildung-ului pentru fiecare individ nu se focalizează pe rezultat sau pe „cât de mult bildung are această persoană”. În schimb, întrebarea ar trebui să evidențieze dacă experiențele individuale au sporit înțelegerea pe orizontală și pe verticală a acestuia, considerând viața din ce în ce mai încărcată de sens odată cu vârsta. Totodată, persoana se simte din ce în ce mai capabilă să se implice ca cetățean și devine curioasă și motivată să își extindă cercurile de identificare, mai degrabă decât să se retragă din cercurile mai mari, în favoarea confortului și a siguranței personale. Ori de câte ori cineva nu se bucură de o profunzime și un sens existențial sporit de-a lungul anilor și nu se simte înțeles, respectat și demn de încredere în rândul colegilor sau dacă se luptă cu epuizarea sau anxietatea, ar fi util să se ia în considerare dacă problema, în contextul dat, nu ține de insuficiența de bildung.

CE LEGĂTURĂ ARE BILDUNG-UL CU EDUCAȚIA ADULȚILOR?

Învățarea și educația adulților (EA – în română, ALE – în engleză), timp de mulți ani, în diferite contexte, s-a focalizat, în mare parte, pe îmbunătățirea competențelor oamenilor pentru piața muncii, ceea ce înseamnă că s-a concentrat, în mod prioritar, pe două domenii ale *Trandafirului bildung*: producția și tehnologia. Estetica (artele), puterea politică (civică),

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

Aceste accente și investiții distorsionate sunt problematice nu doar din perspectiva generală a bildung-ului pentru individ, ci înseamnă, de asemenea, că, în calitate de societăți/comunități, pierdem capacitatea de a aborda problemele din toate domeniile și interacțiunea dintre ele, printr-o comunicare informată și consistentă în sfera publică. Discutăm despre PIB și despre ocuparea forței de muncă de parcă despre aceasta se presupune că ar trebui să fie politica. (Majoritatea occidentalilor, probabil, ar reacționa: "Dar așa ESTE, este politică!"). Se confirmă astfel ideea.)

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

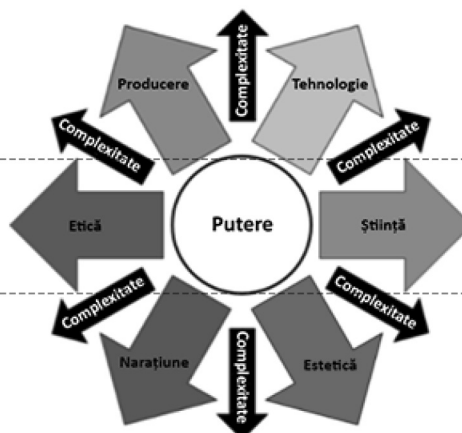
- democrația, cum să fii un cetățean activ și de ce fel de politici și de noi instituții avem nevoie pentru a face față, de pildă, provocărilor pe care statele noastre naționale nu le pot rezolva singure, inclusiv;
- digitalizarea și provocările care le generează pentru democrație și economia existentă;
- durabilitatea și soluțiile pentru problemele de mediu, inclusiv schimbările climatice;
- educația pentru toți, inclusiv pentru migranții din alte culturi și pentru persoanele cu dizabilități de învățare; cine zice că singura modalitate de a fi util în societate este munca ce contribuie la creșterea PIB-ului?

În concluzie: Prin a face bildung (așa cum a fost tratat mai sus), ca element esențial în educația adulților, EA poate deveni:

Ce este fizic posibil aici și acum

Ce ar putea fi posibil

Ce ar trebui să fie

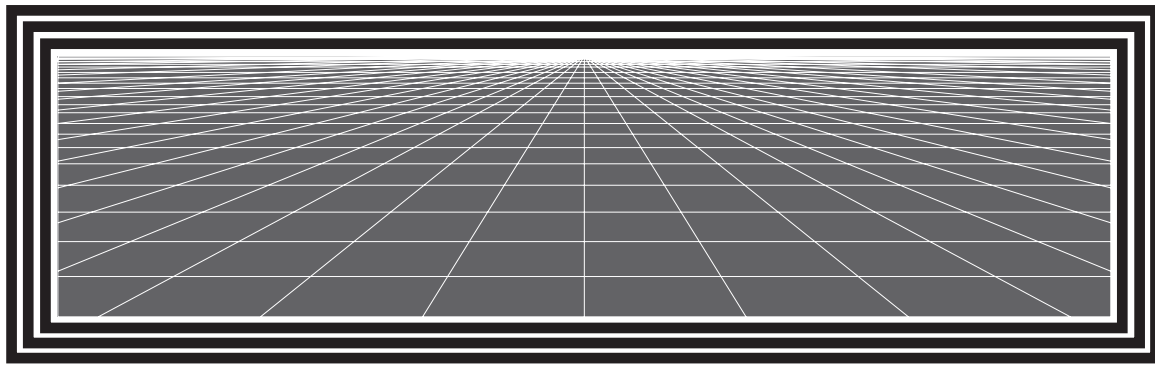


- **pentru individ**, un loc de dezvoltare/fortificare personală ca cetățean și ca ființă umană, în ansamblu;
- **pentru comunități**, un loc de întâlnire, de relații, comuniune și rezolvare a problemelor; foarte probabil, ar fi un factor pentru îmbunătățirea sănătății mintale;
- **pentru angajatori**, sursă a unui alt tip de forță de muncă automotivată și creativă, cu o înțelegere mai profundă a sustenabilității, a interacțiunii dintre părțile interesate ale companiei și a modului de asumare a responsabilității și a proprietății pentru o dezvoltare durabilă, incluziune la locul de muncă etc.;
- **pentru societate**, fundamentul unui dialog democratic calificat asupra celor mai importante și mai complexe probleme cu care se confruntă umanitatea, despre viitorul nostru și despre planeta unică pe care o avem.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Traducere în română și adaptare:
Viorica GORAȘ-POSTICĂ



EDUCAȚIE TIMPURIE



Maria ȚIFRAC

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol;
Școala Gimnazială nr. 5, Sighetu Marmăției, România

Dezvoltarea comunicării la preșcolari prin metode interactive de grup

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

Rezumat: În societatea actuală are loc un proces energetic care obligă toate categoriile sociale să țină pasul cu evoluția societății și educației. Suntem în era informațională, pe care unii o acceptă mai greu, se integrează mai greu. Și în învățământ au loc transformări, pornind de la crearea mediului de învățare, care poate optimiza tehnicile de învățare și de muncă intelectuală sau le poate încetini. Nevoile și cerințele

preșcolarilor pe plan educațional pretind cadrelor didactice o schimbare a modului de abordare a activității didactice.

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

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

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

Instituțiile de învățământ caută să angajeze profesioniști care pot comunica, gândi și învăța pe tot parcursul vieții, ”pot demonstra atitudini și comportamente pozitive, responsabilitate și adaptabilitate și sunt capabili să lucreze împreună cu alți pedagogi și angajați ai instituției” [4, p. 363]. Comunicarea didactică presupune un spectru divers de comportamente: mimică, gesturi, comunicare verbală, intervenții sociale și culturale etc. Se va ține însă cont de dezechilibrul dintre potențialul și modalitățile de comunicare ale profesorului și ale preșcolarului. Cadrul didactic se confruntă cu preșcolarii aflați în procesul de formare cu posibilități de comunicare limitate. Numeroasele blocaje apărute în timpul activității se datorează ”dezechilibrului dintre potențialul comunicării cadrului didactic și dificultățile întâmpinate de preșcolari. Greutățile de comunicare ale preșcolarului necesită mult suport din partea cadrului didactic, care trebuie să fie atent la toate reacțiile și semnele preșcolarului” [3, p. 145].

Pentru a soluționa problemele sau blocajele apărute în procesul de comunicare, cadrul didactic va recurge la o serie de metode și tehnici didactice, care vor corespunde obiectivelor activității și le vor fi plăcute, interesante preșcolarilor. Metodele de învățământ (din gr. ”metha” – către, spre; ”odos” – cale, drum) reprezintă căile folosite de către profesor/educator în a-i sprijini pe elevi/preșcolari să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința. Totodată, ele sunt mijloacele prin care se formează și se dezvoltă priceperile, deprinderile și capacitățile de acțiune asupra naturii, de a folosi roadele cunoașterii, transformând exteriorul în facilități interioare, cei educați formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea [5].

Metodele interactive presupun o participare activă atât din partea cadrului didactic, cât și din partea preșcolarilor. Necunoscutul, noul, căutarea de idei prin metodele interactive îi conferă activității didactice o notă de mister. Preșcolarul

este un participant activ, pentru că întâlnește probleme, situații, trăiește evenimente, iar în grup, prin analiză, dezbateri, experimente, descoperă răspunsurile la întrebări, simțindu-se responsabil, mulțumit de realizările sale.

Preșcolarii primesc diverse informații din Internet și din alte canale și nu știu să le selecteze, dar prin metodele interactive de grup învață să aleagă, să combine, să identifice și să învețe lucruri de care vor avea nevoie în viitor.

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

După o lungă perioadă de activități în format online, s-a revenit la cele față în față. Pentru ca activitățile să le fie interesante și plăcute preșcolarilor și pentru a-i integra în grupul din care făceau parte înainte de a intra în pandemie, am încercat să aplicăm metode adecvate particularităților lor de vârstă. Vom prezenta în continuare câteva din metodele utilizate la grupă, care fac activitățile mai creative, eficiente, atractive, diverse, diferențiate, interesante și distractive, în același timp.

Predarea-învățarea reciprocă este o strategie de învățare prin studiu pe text, imagine sau imagine-text, pentru dezvoltarea comunicării copil-copil și experimentarea rolului educatoarei. Obiectivele urmărite vizează: înregistrarea performanțelor individuale prin exersarea capacității de a-și valorifica experiența de învățare, învățându-i pe alții; implicarea activ-participativă la activități de grup și frontale; dezvoltarea încrederii în posibilitățile proprii de relaționare și de asumare a responsabilităților [1].

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

1. Rezumatorii – fac rezumatul textului, povestesc, elaborează, formulează, descriu, analizează, sintetizează, expun, prelucrează, structurează textul citit (fiecare preșcolar poate spune câte o propoziție);
2. Întrebătorii – formulează, analizează răspunsurile, chestionează, pun întrebări bazate pe text despre personaje, spațiu, timp, acțiune;
3. Clarificatorii – clarifică problema, identifică cuvintele, expresiile noi și frumoase, comportamentele care sunt neclare pentru ei și pentru ceilalți și găsesc împreună răspunsurile corecte; explică, selectează, precizează, dezbate, soluționează, solicită sprijin. Educatoarea ajută, îndrumă, sfătuiește, pentru a răspunde corect și a clarifica ceea ce este neclar, demonstrează, motivează, direcționează, monitorizează, atribuie roluri;
4. Prezicătorii – fac predicții, analizează și prezic ce s-ar putea întâmpla în continuarea poveștii, prognozează, reflectează, anticipează, propun, urmăresc. Aici preșcolarii dau frâu liber imagina-

ției, își expun ideile neașteptate, creează propriul final al poveștii.

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

Beneficiile acestei metode sunt numeroase. Copiii învață: să analizeze un text pe baza unei strategii exacte; să asculte activ textul; să asculte ideile principale; să adreseze întrebări; să explice pentru a clarifica aspectele noi, pentru sine și pentru grup; să facă predicții; să coopereze în cadrul echipei, îndeplinind același rol; să cedeze, să argumenteze și să susțină o idee, o părere. De asemenea, "se responsabilizează implicarea individuală și de grup. Fiecare preșcolar luat în parte obține propriile performanțe, care îl vor motiva să învețe pentru a-i învăța pe alții" [1, p. 38].

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

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

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

Clarificatorii: cuvinte, expresii, proverbe: "Pereții au urechi și ferestrele ochi", poznă, glas subțire și frumos, "Tace ca peștele și tremură ca varga de frică", chersin, tace ca pământul, "Fuga-i rușinoasă, da-i sănătoasă", sfârâia gâtlejul de flămând ce era, înșfacă, mare urgie, bocește, lacrimi de sânge, holbând ochii, văduvă sâr-

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

Prezicătorii: ”Capra și-a luat iedul și a plecat departe, să nu mai fie aproape de lup”; ”Capra s-a dus la vânători și aceștia l-au împușcat pe lup”; ”Ursul s-a deghizat în lup și a mâncat iezi”.

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

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

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

Printre acțiunile pe care le fac preșcolarii, se numără: observă, reprezintă, întreabă, răspund, aleg, apreciază, văd, aplaudă, ajută, colaborează; printre acțiunile educatoarei, se numără: privește, citește, se adresează, formulează, ajută, îndrumă.

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

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

Cine este Cenușăreasa?; Cine își bătea joc de Cenușăreasa?; Cine îi îndeplinea dorințele?; Cine a ajutat-o să aleagă rochia de bal?; Cine a ajutat-o să meargă la bal?; Cine o iubea pe Cenușăreasa?

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

Când și-a luat altă nevastă tatăl Cenușăresei?; Când a reușit Cenușăreasa să îndeplinească poruncile mamei

vitrege?; Când a recunoscut-o prințul pe Cenușăreasa?

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

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

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

Aceste instrumente de lucru îi ajută pe preșcolari să comunice, să interacționeze, să-și exprime propriile păreri, să gândească și să fie atenți, în același timp, la răspunsurile date de ceilalți copii.

Metodele interactive de grup sunt modalități moderne de stimulare a învățării experiențiale, de exersare a capacităților de analiză, de dezvoltare a creativității copiilor. Specific le este faptul că ele favorizează interacțiunea dintre preșcolari, schimbul de idei, de cunoștințe, asigurând un demers interactiv al actului de predare-învățare-evaluare. Prin folosirea metodelor respective, preșcolarii depun un efort intelectual, de exersare a proceselor psihice, de abordare a altor demersuri interdisciplinare prin studiul mediului concret și prin corelațiile elaborate interactiv, în care își asumă responsabilități, formulează și verifică soluții. De asemenea, acestea îi înviorează și le dezvoltă comunicarea, creativitatea, independența în gândire și acțiune, îi ajută să ia decizii corecte și să argumenteze deciziile luate. Ele presupun respectarea particularităților de vârstă, utilizarea diferitelor forme de activitate, combinarea muncii individuale cu lucrul în echipă și activitatea frontală, evaluarea corectă a rezultatelor obținute și reconstituirea relației educatoare-copil.

Metodele interactive de grup cer mult tact din partea dascălilor, deoarece aceștia trebuie să-și adapteze stilul didactic în funcție de tipul de copil: timid, pesimist, agresiv, acaparator, nerăbdător, pentru fiecare găsind gestul, mimica, interjecția, întrebarea, sfatul, orientarea, lauda, reținerea, aprecierea, entuziasmul, în concordanță cu situația de moment.

Grădiniței i-au fost atribuite roluri variate, de la protejarea copiilor din medii socioculturale defavorizate, până la statutul de adevărată ”pre-școală”, pe care îl are această instituție azi, când finalitatea declarată a celor două niveluri de instruire și formare ale grădiniței este pregătirea pentru integrarea socială – respectiv, școlară. Asumarea acestui rol complex nu poate fi făcută, desigur, decât în condițiile optimizării permanente a calității programelor de instruire și formare și racordării

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

CONCLUZIE

Beneficiile metodelor interactive de grup sunt numeroase. Situațiile de învățare rezolvate cu ajutorul lor dezvoltă spiritul democratic și exersează gândirea critică; copiii înțeleg că, atunci când analizează un personaj, un comportament, o faptă, o idee, un eveniment, ei critică comportamentul, ideea, fapta și nu personajul din poveste sau copilul, adultul. Asemenea metode îi învață că un comportament întâlnit în viața de zi cu zi poate fi criticat, pentru a-l evita. Ei aduc argumente, găsesc soluții, dau sfaturi din care învață cu toții. Este însă importantă alegerea momentului din lecție, dintr-o zi, a personajului-copil și a faptei lui, deoarece ele reprezintă aspectul-cheie pentru succesul aplicării metodei și nu trebuie să afecteze

copilul. Tocmai acesta este punctul forte al metodelor care introduc în dezbateri comportamente reale, cotidiene.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Breben S. et al. Metode interactive de grup. Ghid metodic. București: Arves, 2002. 425 p.
2. Glava A. Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Note de curs. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, 2019. 136 p.
3. Orțan F. Comunicare interpersonală în mediile școlare. Oradea: Universitatea din Oradea, 2005. 229 p.
4. Pânișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2015. 478 p.
5. [https://seminarulagapia.ro/Documente/metode și tehnici interactive de grup.pdf](https://seminarulagapia.ro/Documente/metode_si_tehnici_interactive_de_grup.pdf) (Accesat la 11.02.2021)



This project is funded by the European Union



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

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

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

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

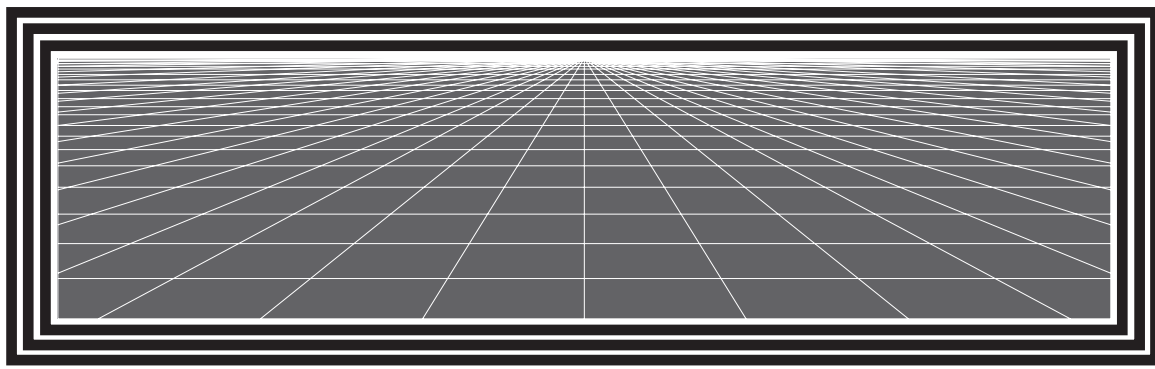
parcursului de formare profesională a tinerilor care vor activa în sectorul vitivinicol.

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

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

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

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



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Mihaela DĂNĂILĂ-MOISĂ

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol;
gr. did. I, Școala Gimnazială Dr. Alexandru Șafran,
Bacău, România

De la școala față în față la școala online: metode interactive aplicate în contextul educației digitalizate

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

Rezumat: Noul context educațional presupune schimbare, adaptare și inovare din partea tuturor factorilor educaționali.

Această nouă fațetă a educației poate conduce către o formare temeinică a elevilor doar prin inovarea și reinventarea metodelor didactice. Trei dintre metodele consacrate ce pot fi utilizate și în timpul lecțiilor online sunt Cubul, Diagrama Venn și Piramida.

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

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

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

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

Orele de limbă și literatură română s-au dovedit a fi o adevărată provocare în mediul online. Or, aceste

lecții vizează nu doar simpla transmitere a unui conținut informațional, ci au drept scop dezvoltarea abilităților de comunicare scrisă și orală, de consolidare a limbajului literar și, nu în ultimul rând, de dezvoltare a competenței de scriere a unui text – competență care, inițial, părea greu de dezvoltat în noul context educațional.

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

1. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și producerea textului oral;

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

Aspectele legislative au menirea de a ghida pașii cadrului didactic în pregătirea lecțiilor, iar acesta își asumă misiunea de a dezvolta la elevi competențele-cheie vizate de documentele normative. Tocmai de aceea am încercat să mă adaptez noilor cerințe, astfel încât să nu periclitez educația copiilor și să nu îi privesc de o formare lingvistică temeinică, întrucât s-a demonstrat că „formarea conștiinței lingvistice a elevilor constituie o condiție esențială în formarea vorbitorului cult de limba română” [1, p. 47], vorbitor de care societatea are atâta nevoie. Pentru a realiza aceste aspecte, este necesar ca profesorul să selecteze metodele de lucru astfel încât elevul să învețe cu dăruire și implicare emoțională, să fie motivat atât intrinsec, cât și extrinsec.

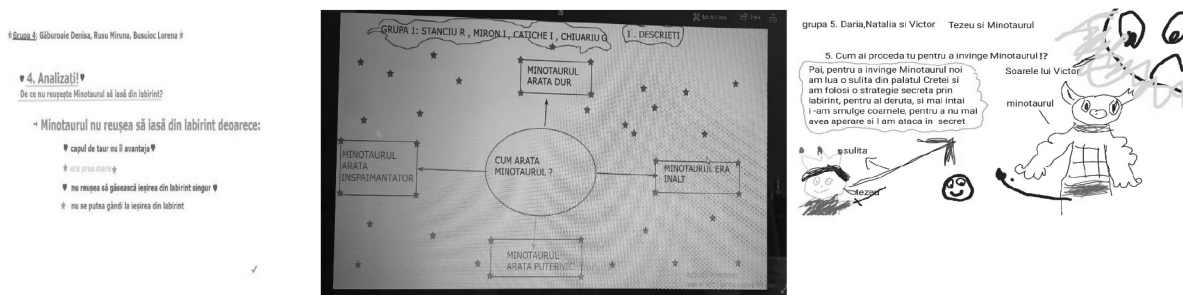
Alegând dintre numeroasele metode didactice utilizate în cadrul orelor online de limbă și literatură română, am constatat că cel mai bine își ating obiectivele *Cubul*, *Diagrama Venn* și *Piramida*. Sunt metode aparent simple, care au reușit însă să răspundă nevoii de a implica elevii activ în procesul didactic și, mai ales, de a le trezi interesul din spatele monitoarelor, așa cum reușeam și când eram în sala de clasă. Este cunoscut faptul că lucrul de acasă creează o stare de moleșală, o atitudine adesea întâlnită la elevii noștri. Pentru a verifica validitatea acestor metode, am decis să le aplic în mod repetat la clase diferite și pe conținuturi variate. Am constatat că, odată familiarizați cu această manieră de lucru, elevii reușesc să-și dezvolte cu ușurință cele 5 competențe-cheie vizate de curriculum, să fie creativi și, în special, să manifeste interes față de conținuturile transmise. Am remarcat la elevi creșterea dorinței de

comunicare, de exprimare orală, de implicare activă în timpul lecțiilor.

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

Plecând de la afirmația Emanuelei Ilie, potrivit căreia „elevii pot dobândi atât competențe cognitive propriuzise, cât și competențe metacognitive” [3, p. 130] atunci când sunt antrenați în procesul instructiv-educativ cu ajutorul acestei metode didactice, am conștientizat importanța lucrului în echipe și am ales să utilizez cât mai frecvent metoda dată. Una dintre lecțiile la care am aplicat-o și la care s-a dovedit a fi cu adevărat benefică elevilor, ajutându-i în atingerea obiectivelor vizate, a fost *Tezeu și Minotaurul* de Florin Bican – *descifrarea textului literar* (clasa a V-a). Elevii erau familiarizați cu fațetele cubului și cuvântul-cheie al sarcinii de lucru, iar acest aspect mi-a facilitat atingerea obiectivelor și a condus la elaborarea unor materiale care să ghideze înțelegerea textului literar și să dezvolte competența de comunicare în limba literară. Rezultatele colaborării și ale lucrului în echipă pot fi observate în figurile de mai jos. Acestea demonstrează implicarea activă a echipelor și creativitatea elevilor, care depășesc barierele educației online și își asumă cu devotament fiecare sarcină de lucru.

Figura 1. Exemple de lucrări ale elevilor



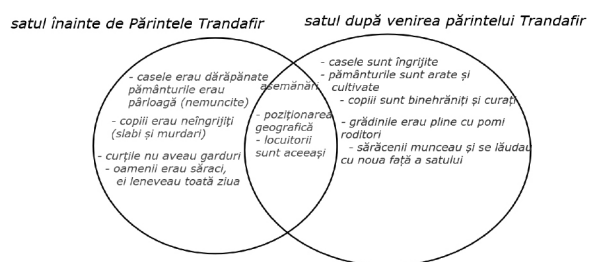
Așadar, „dacă sarcinile sunt explicit trasate, iar momentul lecției este bine ales, această metodă activ-participativă poate avea numai beneficii, căci ajută atât la aplicarea cunoștințelor deja dobândite, cât și la asimilarea de noi cunoștințe și, de ce nu, la dezvoltarea abilității de a comunica (mai ales dacă elevii au de rezolvat sarcinile de

lucru de pe fațeta *argumentează*” [4, p.26], facilitând consolidarea abilităților de comunicare, interrelaționare și scriere creativă.

Diagrama Venn este o altă metodă interactivă ce a fost de real folos în cadrul orelor online. Aceasta presupune împărțirea clasei de elevi în echipe, apoi li se cere să „facă o reprezentare grafică a două elemente în ceea ce au asemănător și diferit” [5, pp. 272-273]. Astfel, în cadrul echipei se pot realiza adevărate brainstorminguri utile descifrării mesajului unei opere literare, acestea susținând, așa cum am menționat inițial, consolidarea conștiinței lingvistice și confirmând spusele Veronicăi Bălici, potrivit căreia „gândirea reflexivă este un antidot împotriva învățării superficiale” [1, p. 48]. A compara două aspecte, găsindu-le asemănările și deosebirile, presupune un proces cognitiv ce stimulează utilizarea limbajului literar în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română; în acest mod elevii își dezvoltă competențele lingvistice.

Studiind cu clasa a VII-a povestirea lui Ioan Slavici *Popa Tanda*, am împărțit elevii în trei echipe a câte șase și i-am rugat să compare satul Sărăceni înainte și după venirea părintelui Trandafir, folosind *Diagrama Venn*. Elevii erau familiarizați cu această metodă de lucru. Rezultatul unei echipe rezultatul mi-a depășit așteptările, căci elevii au utilizat eficient limbajul literar și au fost extrem de coerenți.

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

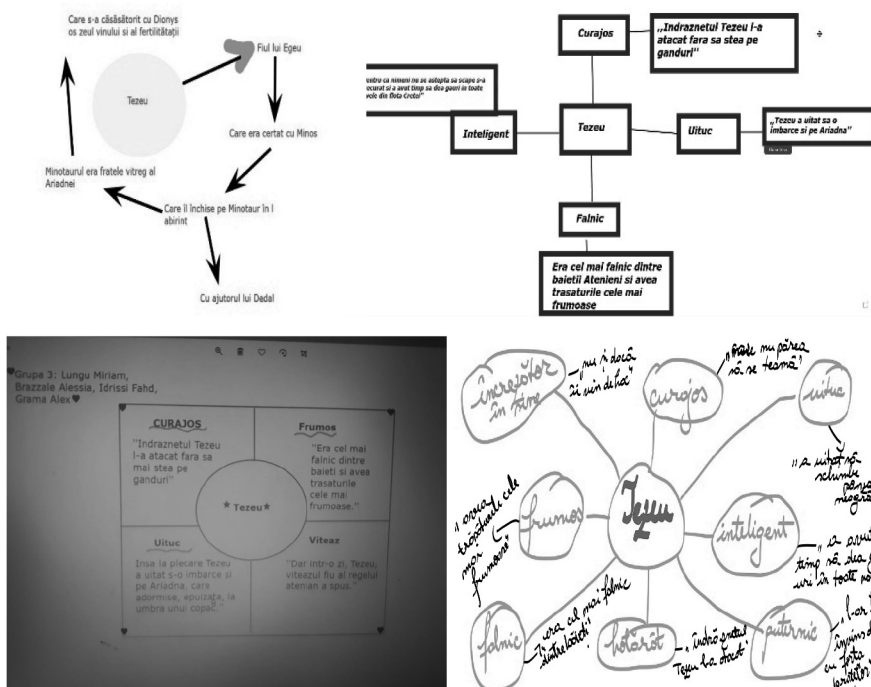


Și prin această metodă, apărută la mijlocul secolului al XX-lea, care ar putea fi considerată tradițională, am reușit să mențin vie implicarea activă a elevilor și să continui o formare temeinică a competențelor vizate de curriculum, demonstrând că educația nu are bariere, dacă îți dorești cu adevărat să înveți și să fii învățat.

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

Figura 3. *Mostre de lucrări ale elevilor*

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



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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bâlici V. Conștiința lingvistică. O viziune teoretico-aplicativă. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 60 p.
2. Anexa 2 la Ordinul ministrului educației naționale nr. 3393/28.02.2017. București, 2017.
3. Ilie E. Didactica limbii și literaturii române. Iași: Polirom, 2014. 336 p.
4. Dănăilă-Moisă M. Creativitatea de la teorie la practică. Bacău: Docucenter, 2020. 84 p.
5. Secrieru M. Didactica limbii române. Botoșani: Ovi-art, 2004. 410 p.



Crina-Ramona ANTIP

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

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

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

Rezumat: Modul în care elevii gândesc despre învățare va avea un impact semnificativ asupra performanței lor în timpul învățării. Cercetările arată că atunci când elevii sunt capabili să dezvolte o mentalitate flexibilă, sunt mai predispuși să se angajeze într-o gândire reflexivă despre modul în care pot învăța și pot crește, ceea ce servește drept motivație pentru a face acest lucru. Modalitatea de a pune întrebări este chiar o artă, iar flexibilitatea este esențială în experimentarea de noi strategii, atât pentru profesor, cât și pentru elevi.

Cuvinte-cheie: artă, strategie, metacogniție, educație, întrebări.

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

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

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

Așa se explică orientarea didacticii moderne către dezvoltarea unei metodologii centrate pe elev, pe demersuri interactive ce respectă profilul psihologic de vârstă și individual al elevului, trebuințele și ritmul propriu de învățare al fiecărui individ.

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

Profesorul trebuie să-și pună în joc toate cunoștințele și întreaga sa pricepere, nu pentru a transmite pur și simplu cunoștințe care urmează a fi însușite, ci pentru a le însuși elevilor dorința de a le dobândi, prin ei înșiși, printr-un studiu cât mai activ și mai intens. Rolul profesorului este de a organiza învățarea, de a susține efortul elevilor și de a nu lua asupra lui, integral sau parțial, această strădanie.

Când învățarea are loc în formatul față în față este mai ușor de realizat, dar este această premisă valabilă și în contextul învățării online? Poate o interfață să țină locul unui dascăl cald, care își iubește cu pasiune disciplina pe care o predă și interacțiunea cu educabilii? Va fi învățarea vizibilă în aceste condiții?

Tot mai mult se vorbește despre profilul absolventului de gimnaziu, care ar trebui să *atingă un nivel intermediar de deținere a competențelor-cheie*; acesta se poziționează logic în continuarea profilului de formare al absolventului de clasa a IV-a și deschide perspectiva către profilul de formare al absolventului de clasa a IX-a.

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

Însă se pot ele obține și în predarea online? Este acest tip de remote-teaching un context adecvat în care să se dezvolte competențele în cauză? Prin urmare, este învățământul online o alternativă viabilă la învățământul tradițional? Ce metode și procedee putem aplica pentru ca se producă învățarea? Sau metaînvățarea?

Începând timid să predăm online, oare nu dezvoltăm la elevii noștri, pe lângă competențele obligatorii, și alt tip de competență, pe care, în învățarea dirijată din clasă, nu o puteam dobândi? Obținem un tip de educație care implică dezvoltarea metacogniției, atât la educator, cât și la educabil.

Încercând să continuăm predarea, am realizat două deziderate: am dezvoltat și metacogniția și competențele digitale la cei doi actori ai actului educațional, la elevi în mod conștient și voit, la dascăli, în mod inconștient și nevoit/ne-voit. Predând online, nu ați simțit că timpul e, în sfârșit, de ajuns, că ora de curs nu mai are acea presiune, că elevii sunt un pic mai prezenți? Că ceea ce era tratat cu frică a devenit o discuție lejeră despre verb, personaje, unghiuri..., că toată lumea are curajul de a avea o opinie?

Așadar, fiind puși față în față cu contextul la care nu s-au așteptat, cei doi actori s-au întrecut pe ei înșiși, descoperindu-și metacompetențele, cum ar fi cele elaborate la Conferința Internațională a UNESCO, în septembrie 2001, care includ cele patru scopuri definitorii ale educației în secolul al XXI-lea:

- *a învăța să înveți* – a ști să acumulezi pe parcursul întregii vieți cunoștințele și informațiile necesare;
- *a învăța să faci* – a obține abilități profesionale, dar și competențe necesare adaptării la condițiile schimbătoare ale lumii moderne;
- *a învăța să fii* – capacitatea de autoedificare a personalității în baza valorilor morale și sociale, capacitatea de a evalua propriile acțiuni și de a fi responsabil;
- *a învăța să trăiești cu alții* – comprehensiunea

celuilalt din punctul de vedere al toleranței, pluralismului și al respectului [2].

Învățând copiii să devină metacognitivi, îi ajutăm să treacă de la o mentalitate care lasă puțin loc pentru schimbare la una care promovează conștiința de sine și reziliența. Acest lucru nu e valabil oare și pentru adultul pus în aceeași situație? Cine sunt, ce caut în viața mea, ce ar trebui să fac cu ea? Sunt tot atâtea întrebări la care orice răspuns este construit în oglindă, prin prisma reflexivității.

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

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

Întrebările puse la lecție ar trebui să fie:

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

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

Figura 1. Metoda cadranului

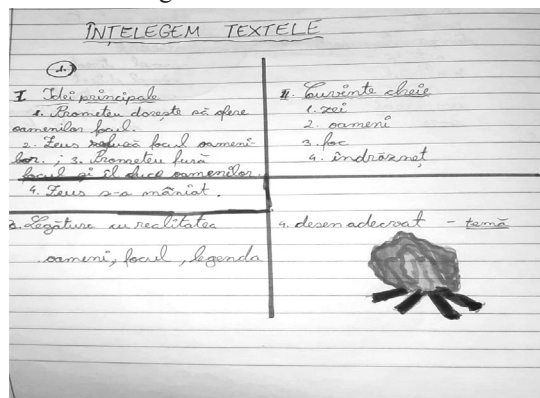


Figura 2. Metoda benzilor desenate clasic



Figura 3. Metoda benzilor desenate în aplicația Toontastic



4. **Orientate spre proces.** Se pot pune întrebări care să ajute elevii să-și facă o idee mai bună despre modul în care ei gândesc: *Cum veți ști când se termină acest desen legat de textul dat?*
5. **Întrebările trebuie să fie însoțite de răbdare:**

„Când îi înveți pe copii să se gândească la comportamentul lor diferit, ei încep să se comporte diferit”, precizează Tamara Rosier. Dar avertizează că este important să nu ne așteptăm la rezultate instantanee. Învățarea de a gândi metacognitiv este un proces de durată, iar profesorii ar putea fi nevoiți să accepte că o muncă intensă se petrece în culise, în dialogul cu sinele.

Dar arta punerii întrebărilor face ca munca metacognitivă să funcționeze intern, chiar dacă nu este vizibilă pentru ochiul vreunui dintre actorii implicați.

Punerea de întrebări îi va ajuta pe copii să înceapă să folosească și strategii metacognitive în activitatea lor școlară. Dacă elevii noștri nu înțeleg anumite lucruri la ora de curs, profesorul ar trebui să le pună întrebări care să-i ajute să-și folosească abilitățile metacognitive pentru a încerca o abordare diferită. Spre exemplu: *De ce credeți că vă este greu să rezolvați aceste întrebări acum? Care sunt strategiile care v-au ajutat să le rezolvați mai ușor și mai bine, pe lucrări similare în trecut? Puteți folosi aceste informații pentru a vă ajuta cu munca pe care o faceți acum?*

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

Cu cât elevul este mai capabil să-și înțeleagă procesul de învățare, cu atât îi va fi mai ușor să-și dea seama de strategiile și suporturile ce funcționează cel mai bine pentru el – cunoștințe care îl vor ajuta să reușească – atât acum, cât și pe măsură ce se dezvoltă sau pe măsură ce complexitatea noțiunilor predate crește.

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

Metacogniția este un cuvânt important, însă este ceea ce facem majoritatea dintre noi în fiecare zi, fără să observăm. Reflectând asupra propriilor noastre gânduri, obținem o perspectivă asupra sentimentelor, nevoilor și comportamentelor noastre și a modului în care învățăm, gestionăm și ne adaptăm la noi experiențe, provocări și contrarări emoționale. Este conversația pe care o avem în cap, care ne sună bine mental și ne facem planuri inspirate de aceasta.

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

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

abilitate valoroasă pentru toată lumea, ea devine din ce în ce mai esențială pe măsură ce copilul accede în clasele mai mari. Cu toate acestea, nimeni nu învață în mod formal, deci este esențial ca măcar un singur profesor să ia inițiativa și să-și învețe elevii cum să o facă singuri, pentru ca apoi, dobândind capacitatea de a învăța cum să învețe la o disciplină, să se obișnuiască să o aplice și la celelalte.

”Consider metacogniția ca pe un scop”, susține Marc Gladstone, un specialist în învățare. ”Obișnuința utilizării devreme a strategiilor metacognitive îi ajută pe copii să devină cursanți mai independenți și să consolideze abilitățile de auto-advocacy” [3].

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

Cu toate acestea, învățarea copiilor să devină mai metacognitivi îi ajută să dezvolte o mentalitate care lasă mai mult spațiu pentru creștere și adaptare, promovând conștiința de sine și rezistența.

Aceasta nu este doar o bănuială, există multe studii care dovedesc valoarea învățării metacogniției copiilor. Cercetările sugerează că, pe măsură ce abilitățile metacognitive ale elevilor cresc, acestea ating și niveluri superioare. Chiar și dincolo de învățarea academică, metacogniția îi poate ajuta pe tineri să conștientizeze propriile stări mentale, astfel încât să poată începe să răspundă la întrebări importante, de exemplu, *Cum trăiești o viață fericită?* și *Cum mă simt bine cu mine?*

Modul în care elevul gândește despre învățare va avea un impact semnificativ asupra performanței lui în timpul învățării. Cercetările arată că atunci când elevii sunt capabili să dezvolte o mentalitate de creștere (în comparație cu o mentalitate fixă), sunt mai predispuși să se angajeze într-o gândire reflexivă despre modul în care pot învăța și crește, ceea ce servește drept motivație pentru a face acest lucru [5].

Potrivit *Edutopia*, abilitățile de gândire de ordin superior pot fi încurajate atunci când elevii își recunosc propria creștere cognitivă. Întrebări simple precum „înainte de acest test, am crezut că Prometeu era un antierou, dar acum înțeleg că era, de fapt, eroul oamenilor, nu al zeilor”, pot face diferența și pot demonstra creșterea capacității de autoînvățare.

Acest tip de gândire promovează ideea că elevii au învățat un fapt nou sau au dobândit o nouă abilitate. O modalitate foarte simplă de a face acest lucru ar putea fi ca ei să țină un jurnal de educație în care urmăresc lucruri, cum ar fi ce sarcini le-au fost ușoare în fiecare săptămână

la școală, ce sarcini le-au fost cele mai dificile și ce lucruri noi au învățat ca urmare a studiilor lor [6].

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

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

Această activitate prilejuiește ascultarea activă și manifestarea abilităților de monitorizare metacognitivă în același timp.

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

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română*. Clasele V-VIII. București, 2017.
2. Butnari N. Noile educații. Chișinău, 2017.
3. Gladstone M. Pe: <https://becominghumanpodcast.com/episodes/2018/4/2/52-marc-gladstone-metacognition-learning-strategies>
4. Jacobson R. A powerful skills for building resilience. Pe: <https://childmind.org/article/how-metacognition-can-help-kids/>
5. <https://bigthink.com/mind-brain/metacognitive-strategies-children?rebellitem=1#rebellitem1>
6. <https://www.edutopia.org/article/effective-instructional-models-hybrid-schedule>



Simona **STOICA**

gr. did. I, Colegiul Economic Virgil Madgearu,
Galați, România

Sign in. Proiect eTwinning

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

Rezumat: Lectura conferă echilibru emoțional și prospețime conceptuală. Ea este modul firesc de salvare a normalității într-o perioadă dificilă de pandemie, iar școala nu trebuie să fie victima acestor vremuri, ci să ofere soluții. În acest sens, proiectul eTwinning Bookland4Teens a avut o dimensiune interdisciplinară care a permis corelarea mai multor limbaje artistice și a propus un model de readaptare a activităților școlare și extrașcolare la noile condiții, pornind de la aptitudinile digitale ale reprezentanților generației Z.

Cuvinte-cheie: lectură, scriere creativă, ilustrare, atelier

de improvizație dramatică, interdisciplinaritate.

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

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

CONTEXT ȘI PRETEXT

Septembrie 2020. Multă frustrare, dezamăgire și cădere liberă în abisul realității digitale. Nu-mi stă în fire să mă lamentez și nici să renunț. Încerc să mă concentrez pe ceea ce ne încarcă pozitiv în activitatea didactică, atât pe mine, cât și pe elevi. Avem nevoie de interacțiune creativă, să stabilim ținte și să ne depășim limitele. Poate că tocmai acesta este singurul lucru bun al perioadei pandemice. De curând, participasem la ediția online a Lecturii elevilor susținută de Asociația Națională a Profesorilor din România Ioana Em. Petrescu și am văzut că se poate.

În aceeași perioadă, o altă provocare. Proiectul Erasmus KA201 Parteneriate școlare strategice 4Teen. *Writing, Acting and Playing*, coordonat de Colegiul Economic Virgil Madgearu, Galați, din a cărei echipă de management fac parte, a fost aprobat de Agenția Națională pentru Programe Comunitare în domeniul Educației și Formării Profesionale și a primit finanțare suma de 273 417 euro și începe să se deruleze. Partenerii sunt școli din România, Turcia, Italia, Macedonia, Polonia, Portugalia, Croația. Discuțiile cu aceștia scot la iveală aceeași realitate. În acest context, mi-am propus să lansez un proiect paralel eTwinning *Bookland4Teens*, care să anticipeze tematic proiectul *Erasmus* și să mă apropie de partenerii europeni, și din dorința de a afla soluțiile găsite de ei în aceasta situație de criză.

Proiectul eTwinning *Bookland4Teens* a avut 9 școli partener: Colegiul Economic Virgil Madgearu, Galați, România, în calitate de coordonator; I.M.K.B. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ortahisar, Turcia; Liceo Scientifico

Statale N. Copernico, Bescia Italia; Riste Risteski Richko, Prilep, Macedonia de Nord; Medicinska scola Osijek, Croația; Associacao Torrejana de Ensino Profissional, Torres Novas, Portugalia; Adem Tolunay Anadolu Tisesi, Merkez, Trabzon, Turcia; IISS *Evanghelistia Toricelli* Roma, Italia. A început în octombrie 2020 și a durat aproximativ patru luni, dar a dăruit toate prejudecățile și limitele impuse de pandemie. A beneficiat de un calendar foarte strict al activităților, desfășurate din două în două săptămâni, atât asincron, cât și sincron, prin întâlnire online. Întru a accesa sarcinile de lucru pentru parteneri, am postat odată cu acestea și modele de produse variate ca mod de realizare, pe care le-am lucrat anticipat la clasă cu elevii mei, arătând tuturor că obiectivele sunt realizabile. Temele de lucru au presupus plimbări, exerciții de observație a mediului, interiorizarea detaliilor și imortalizarea acestora prin limbajul fotografic, grafic-pictural, activități de documentare, realizare de reportaje sau scrieri creative. Nu a fost ocolit nici lucrul în echipă sau vizitele la obiectivele culturale sau discuțiile de tip interviu, dar cu limitarea la maxim a riscurilor de îmbolnăvire. În acest sens, interacțiunile au fost fie în mediul online, unde elevii s-au organizat prin diviziunea sarcinilor, fie prin întâlniri față în față programate dinainte, cu strategie foarte clară de realizare a unor obiective și cu implicarea a maxim 2-3 participanți. Activitățile au fost proiectate în interdependență și consecutivitate, în sensul că produsele de la o activitate au fost punctul de plecare în realizarea celei de-a doua, fiind preluate de către partenerii.

DERULAREA PROIECTULUI

Ghidul turistic al cititorilor împătimiți de lectură a

fost prima activitate realizată în timp ce granițele tocmai se închiseseră, iar mobilitatea turistică se limitase. Locul acestora a fost luat de tururi virtuale și hărți atipice ale celor mai bune locuri de citit din orașul participanților, pe care le-au imortalizat în fotografii artistice, pentru a promova lectura în spațiul public prin exemplul personal. Pe lângă telefonul pe care oricum generația tânără îl are la îndemână, tinerii s-au accesoriizat și cu o carte preferată. Am urmărit să le permitem elevilor să desfășoare activități firești, precum o plimbare în aer liber, atât de necesară pentru păstrarea echilibrului emoțional într-o perioadă dificilă. Tema a fost relaxantă, mai ales că i-a scos din clasă sau i-a smuls din fața monitorului, și le-a permis elevilor să-și exerseze simțul estetic și deprinderile digitale. Fotografiile au fost încărcate pe Padlet-uri și au permis itinerarii imaginative ale colegilor din celelalte țări în așteptarea momentului când viața de dinainte de pandemie poate fi reluată.

Fotopovești. Pornind de la premisa că ficțiunea își are rădăcinile în viața reală, am valorificat fotografiile realizate la activitatea precedentă, pentru atelierul de scriere creativă a unor texte, ca răspuns la călătoria imaginară a unui personaj dintr-o carte pe care elevii l-ar vedea transpus în acea imagine. Au privit cu atenție detaliile. Ce a simțit personajul sau dacă s-a acomodat ușor în cotidian, oricât de bine a reușit realitatea să fuzioneze cu ficțiunea sunt aspecte care și-au găsit răspunsul în textele care au intrat într-o antologie publicată în Croația.

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

Am anticipat posibile dificultăți de interacțiune, accesul restricționat la obiective culturale sau teama expunerii la îmbolnăvire și am propus ca activitatea să ofere modalități alternative de lucru, pentru atingerea aceluiași obiective: lucrul în echipă, cunoașterea și aprofundarea informațiilor despre o realitate locală, stimularea spiritului de observație și, mai ales, valorificarea acestor aspecte în realizarea unui produs prin abilități tehnice. Pentru a preîntâmpina aceste dificultăți, în prima parte a perioadei de lucru, participanții au putut opta să

scrie o legendă locală, pornind de la realitate. Ulterior, textele creative au fost ilustrate sau transpuse în bandă desenată, de către partenerii din celelalte țări, prin metode clasice sau digitale, ceea ce a permis receptarea și reconstituirea personală a realității.

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

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

Talking Book Cafe a fost activitatea cu cel mai mare impact, judecând după chestionarul de feedback de la finalul proiectului, care a constatat într-o întâlnire online pe Zoom a partenerilor. Elevii și profesorii au participat la un atelier de improvizație dramatică pentru care am pregătit o surpriză. L-am invitat pe Alfred Harrington, student la Facultatea de Drept la Sorbona, Franța, care și-a făcut prelansarea cărții *Atunci când mă vei privi*. L-au cunoscut atât în postura de scriitor, cât și de ilustrator și am comentat felul în care schițele sale grafice sunt simboluri și chei pentru înțelegerea lecturii. Aptitudinile sale actricești i-au permis să joace rolul scriitorului generic, în timp ce toți ceilalți participanți au renunțat la identitatea reală și și-au împrumutat vocea unui personaj dintr-o carte preferată, pentru a realiza o bibliotecă vie. Din această postură, i-au putut adresa „scriitorului” o întrebare sau o rugămintă. Exercițiul a fost provocator și a demonstrat că jocul este cel mai firesc mod de învățare. Cărțile alese și întrebările formulate au fost, de fapt, un autentic mod de prezentare și intuire a profilului psihologic al vorbitorilor și a scos la iveală emoțiile, gândurile și neliniștile lor. Răspunsurile au presupus referințe istorice, culturale și chiar psihanalitice, pentru a ajunge la înțelegerea și interiorizarea condiției unui personaj, a unui aspect dintr-o carte sau a mesajului acesteia. Participanții au apreciat oportunitatea exersării limbii engleze, a discursului public, dar, mai ales, oportunitatea integrării într-o comunitate virtuală europeană deschisă, care le-a oferit o altă perspectivă reală a nivelului dezvoltării personale. Apreciez că discuția profundă, lipsită de formalism între elevi a fost un mijloc mai eficient

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

Ultima activitate, *Pașaport literar*, a fost biletul de călătorie spre mobilitățile fizice din cadrul proiectului *Erasmus 4Teens* și a constatat în realizarea unei cărți poștale cu un fragment dintr-o carte pe care l-au convertit într-un mesaj personalizat pentru un viitor cititor.

PRIVIRE RETROSPECTIVĂ

Nu a existat o etapă introductivă de socializare. Prezentările au fost implicite și au permis relaționarea prin valorificarea reciprocă a produselor, care aveau și o componentă identitară a spațiului din care provin autorii, ceea ce a fost mai mult decât o carte de vizită pentru participanți. Produsele fiecărei activități au fost reunite în antologii, fie în portofolii digitale, prin montaje audio-video originale, ca suport pentru alcătuirea unui imn al cărții sau alte realizări asociate proiectului, care au întărit coeziunea echipei. Rezultatele au fost făcute publice pe site-ul școlilor implicate sau au fost postate pe canal public, devenind modele de bună practică pentru cei interesați. Este adevărat că au existat câțiva parteneri mai puțin activi, dar chiar și accesul

la rezultatele proiectului sau asistarea la etapele de derulare au rol formativ, fiind un stagiul firesc de învățare.

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

Rezultatele proiectului s-au materializat în două antologii cu scrieri creative ale participanților, publicate în Croația, clipuri care reunesc fotografii, propuneri de logo, imagini ale proiectului care promovează lectura, montaje video. Prezentarea produselor reunite din activități s-a realizat prin aplicațiile Sway, Calameo, Genial.ly, dar și prin platforma de lucru colaborativ Padlet.

Deși școala românească a fost întotdeauna Cenușareasa învățământului european, am avut sentimentul că vraja s-a rupt și am demonstrat valoarea de fond: putem oferi modele creative de lucru cu elevii și avem atât capacitatea de reinventare și adaptare, dar și disponibilitatea de a face față unui efort susținut.



Primele seminare online pentru beneficiari de pe ambele maluri ale Nistrului

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

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

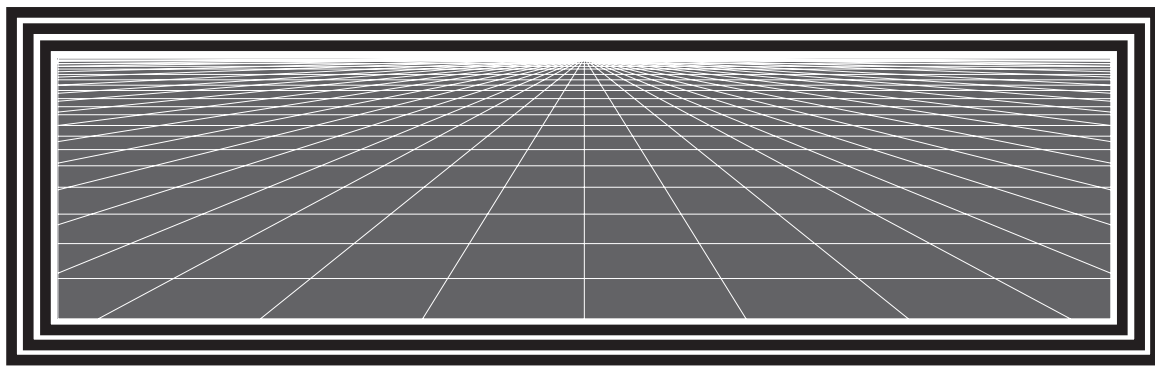
scenariu de lecție predată după modelul hibrid etc.

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

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

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

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect



EX LIBRIS

Potențialități comunicativ-lingvistice și estetic-literare ale culturii teatrale

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

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

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

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

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

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

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

Actualitatea unei cărți, în care este prezentată o cercetare a ludicului, teatralității și educației teatrale (ET) a elevilor – în epoca TV-Internetului! – ar putea fi suspectată, nu însă și neglijată. Fie din prezumția unui lucru făcut ca trebuință de afirmare a binelui, fie din cea a principiului Păsării Phoenix, care ilustrează, confirmând, natura ondulatorie a lumii și cunoașterii: părănd că dispar, lucrurile se retrag în sine ca să renască, îmbogățite, la o nouă amplitudine. Căci oricât de mult s-ar juca copiii și adulții la computer, ei revin la formele clasice ale ludicului – de la jocurile pornite instantaneu în colbul din ulița satului sau în cutia cu nisip de la grădiniță, până la sofisticatele forme ale jocurilor nașterii, nunții și înmormântării. Deoarece jocul, insistă autoarea, nu e doar o zăbavă copilărească sau de petrecere a timpului, ci una din cele trei activități fundamentale ale omului, alături de

învățare și muncă, care ne definesc existența, formarea și personalitatea. Prin urmare, se constată în lucrare, jocul nu a fost înlocuit de TV-Internet – acestea i-au adăugat doar noi forme și valențe. Cu atât mai mult, jocul n-a fost eliminat din cultura teatrală (CT) a copiilor, ci, mai degrabă, este fortificat de noi mijloace de îmbogățire a imagisticii teatrale, preluate de la TV-Internet.

În același context, actualitatea cercetării CT a copiilor moderni este imperativă, în spațiile educaționale românești și occidentale cercetările ludicului, teatralității și culturii teatrale fiind modeste sau lipsind cu desăvârșire! Or, o astfel de neglijență în stabilirea teleologiei educației moderne și a direcțiilor de cercetare pedagogică națională nu poate fi nici argumentată, nici tolerată.

Golurile, sau ”petele albe”, în educație și cercetarea acesteia, nu pot dura însă prea mult, deoarece educația ca

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

Conceptele teoretice invocate de A. Bejan, ca să adeverească actualitatea cercetării, sunt originea comună, a ludicului, teatralității și educației, ca tipuri de activitate de cunoaștere; caracterul predominant al ludicului în activitatea elevilor din clasele primare; sincretismul ludicului, teatralității și personalității educabilului.

Drept premise praxiologice pentru actualitatea cercetării, autoarea indică "rolul și importanța ludicului pentru formarea-dezvoltarea generală și artistic-estetică a elevilor din clasele primare" și "tendința de corupere a caracterului colectiv al jocului la vârsta copiilor din clasele primare de către oferta jocurilor electronice, care solicită copilului un joc cu un singur rol, a cărui valoare socială, afectivă și cognitivă este substanțial redusă față de jocurile tradiționale, la care participă doi și mai mulți copii" (p. 7).

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

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

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

Premisele epistemice și teoretice – care vor genera

mai târziu și baza conceptuală pentru o metodologie a educației teatrale a elevilor, sunt explorate, ontologic și diacronic, în primul capitol, care tratează amply despre ontologia culturii umane, originile culturii teatrale, definind termenii-cheie *teatralitatea*, *cultura teatrală*, *educație teatrală*, *elev teatral*, examinați în raportul datul și educabilul. Dezvoltată din mimesis, care este "un dar înăscut" (Aristotel), teatralitatea, conchide autoarea, "este congenitală ființei umane", ea zăcând "latent în ființa umană ca potențialitate până la valorificarea adecvată, fiind dezvoltată în valoroase finalități ale educației" (p. 20).

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

În concluzie, se constată că abordarea istorică-teoretică a formării la elevi a CT a confirmat existența problemei științifice identificate, a conturat ipoteza soluționării problemei pe dimensiunea semiotic-hermeneutică, însăși opera de artă, inclusiv opera dramatică, deschizându-se cunoașterii "atât prin caracteristicile sale imanente, cât și prin cele adăugate de activitatea receptorului" (p. 32).

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

Avantajele actului semiotic și modelele comunicative drept componente ale procesului de educație teatrală constituie descifrări ale limbajului teatralității mai puțin sau deloc cunoscute cadrelor didactice școlare și universitare (excepție – specialiștii în domeniul teatrului), care descifrări însă sunt indispensabile și fiecărui pedagog, căci, așa cum menționează autoarea în primul capitol, ludicul, ca fenomen generic pentru teatralitate, este activitatea principală pentru copiii de

vârstă școlară mică și una din activitățile de bază ale omului pe parcursul întregii vieți.

Decodările descoperă potențialitățile educative ale abordării semiotice a actului teatral: combinarea câtorva coduri artistice și tipuri de semne (lingvistic, iconic, muzical, chinestezic, pictural, retoric), crearea de condiții de manifestare a intuiției, existența teatrului exclusiv în formă de act comunicativ, crearea de mesaje prin ființa actorului, calitatea de agenți ai sensului a elementelor teatrale *in absentia* (tăcerea – absența vorbirii), gradul înalt de verosimilitate a teatrului.

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

Printre conceptele aferente cercetării, antrenate de autoare în constituirea propriului concept de ET, se remarcă cel al lui L.S. Vîgotski despre natura procesuală a cunoașterii artistice, conform căruia, spre deosebire de procesul de cunoaștere științifică, a cărei valoare este certificată de finalitățile ei, în artă valorează nu finalitatea, ci procesul cunoașterii/receptării. Autoarea a dezvoltat teza cu trimiteri la autori de referință, menționând că aceasta a fost avansată, înainte de Vîgotski, de către filosoful francez de origine basarabeană Ștefan Lupașcu.

Psihologia artei/teatralității, care marchează mecanismele apariției și dezvoltării valorii estetice, este complementată în continuare cu valori ale pedagogiei artei, care construiește sisteme concrete de activitate cu educabili concreți într-o spațio-temporalitate concretă. Studiul A. Bejan, pentru prima oară în istoria pedagogiei teatralității, structurează un concept curricular de educație teatrală, indicând pentru fiecare din componentele de bază ale curriculumului (teleologie, conținuturi educaționale, metodologie) valorile educației teatrale, necesare proiectării curriculare a oricărei activități teatrale, prezența acestora fiind argumentată cu trimiteri la idei și concepte de referință.

Conceptul științific al A. Bejan cu privire la educația teatrală este sintetizat deplin de concluziile la Capitolul 2 – o valoare științifică de bază a monografiei recenzate, care integralizează natura (originea) epistemică și cea axiologică a teatralității și operei de teatru, complexul epistemic-teoretic-metodologic ET, caracteristicile de fond ale activității teatrale a copiilor, le descifrează pe cele ale metodologiei ET, menționându-se că ansamblul componentelor integralizate de concluzii reprezintă baza conceptuală pentru conformarea și soluționarea problemei științifice identificate.

Respectând logica cercetării pedagogice, autoarea pornește în continuare la elaborarea metodologiei ET a elevilor de vârstă școlară mică (Capitolul 3). Elementele

CT stabilite anterior sunt relaționate într-un sistem metodologic de învățare-manifestare a teatralității, care depășește cadrul propriu-zis teatral, materializându-se în valori cognitive, tehnologice și atitudinale generale – cea mai populară formă de validare a unor activități educative.

Autoarea abandonează categoric conceptul de *metode-tehnici*, înzestrate generos (de către autorii și practicienii superficiali) cu valoare și existență *sui generis*, și construiește o metodologie de formare a CT fondată epistemic, în care metodele-procedeele/tehnicele-formele-mijloacele sunt determinanții obiectului de cunoaștere – cultura teatrală, așezate pe principii metodologice specifice raportului ludic-teatral-receptor.

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

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

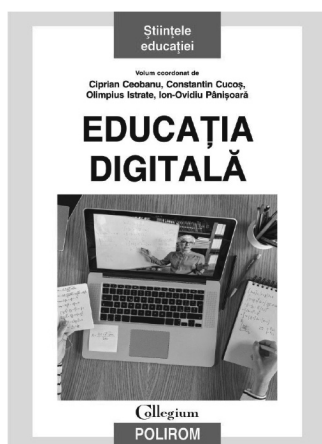
Aplicarea experimentală a metodologiei elaborate de ET a elevilor a constituit conținutul Capitolului 4. Filonul epistemic al experimentului este conceptul lui L.S. Vîgotski cu privire la ”prioritatea procesuală în activitatea teatrală față de finalitate”, elevului actor și elevului spectator declarându-i-se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

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

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

Concluziile generale sunt relevante și decurg din conținutul lucrării. Bibliografia este adecvată cercetării, iar anexele concretizează desfășurarea și rezultatele ei.

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



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

Coordonatorii acestei lucrări sunt personalități de renume în domeniul științelor educației, cu experiență vastă, cu viziune și spirit inovator, autori de cărți, studii și cercetări apreciate și premiate de comunitatea academică, actori cu rol important în procesul de elaborare de politici educaționale la nivel național și vectori ai promovării și realizării calității în educație: prof. univ. dr. Ciprian Ceobanu (Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași); prof. univ. dr. Constantin Cucos (Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași); conf. univ. dr. Olimpiu Istrate (Departamentul pentru Formarea Profesorilor, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București); prof. univ. dr. Ion-Ovidiu Pânișoară (Departamentul pentru Formarea Profesorilor, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București).

După cum mărturisesc coordonatorii încă din *Introducere*, volumul *Educația digitală* reprezintă „concretizarea unui proiect mai vechi privind impactul și funcționalitatea noilor tehnologii asupra parcursurilor de formare, dar, în același timp, și un răspuns la o presiune urgentă de a găsi soluții la situația de criză din ultimele luni” (referindu-se la momentul de impas generat de pandemie în educație).

Educația digitală

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

Coordonatori: Ciprian Ceobanu, Constantin Cucos,
Olimpiu Istrate, Ion-Ovidiu Pânișoară
(Iași: Polirom, 2020. 374 p.)

Elena-Ancuța SANTI,
dr., lect. univ., Universitatea Valahia din Târgoviște

În acest context, lucrările integrate în volumul de față devin adevărate repere orientative și formative pentru cadrele didactice, contribuind la înțelegerea schimbărilor, a provocărilor, a limitelor, dar și a oportunităților survenite odată cu integrarea noilor tehnologii de informare și comunicare în educație și pot facilita tranziția către digitalizarea și modernizarea sistemului de învățământ.

Realizate într-o manieră științifică, riguroasă, realistă și abordând fiecare problematică într-un mod complex, studiile și cercetările integrate în volum oferă puncte de plecare atât în cercetarea ulterioară, deschizând direcții de gândire și de acțiune educațională, cât și în practica aplicată, concretă din spațiul școlar. Interogațiile și reflecțiile de la care pornesc autorii sunt obiective și pertinente, fără a oferi însă o perspectivă negativă asupra subiectului abordat, deși mediul nou în care educația s-a mutat pentru o perioadă – mediul online – necesită ajustări și regândiri ale întregului proces educațional, de la competențele pe care trebuie să le aibă un cadru didactic, la curriculum, la strategiile folosite, la managementul resurselor și al timpului și până la modul în care elevul poate fi motivat și implicat cât mai bine în propriul proces de formare și dezvoltare:

- Cum și cât de mult se va regăsi educația tradițională în cea la distanță?
- Cum va arăta *noua normalitate* educațională (având în vedere că unele tipuri de activități pot fi mutate permanent în regim online și altele nu)?
- Cum eliminăm sau atenuăm inegalitățile – de acces sau de întrebuințare a tehnologiei – dintre diferite categorii de elevi: supradotați, cu nevoi speciale, defavorizați etc.?

Competențele digitale devin esențiale, iar curriculumul ”trebuie să suporte redefiniri și redimensionări de ordin tehnic și pedagogic, ținând cont atât de caracteristici intrinseci noului cadru de învățare (delocalizarea formării, asincronicitate, autonomia sporită a educatului),

cât și de o serie de parametri ce caracterizează contextul mai larg, de ordin sociocultural, în care se realizează educația”, afirmă prof. C. Cucoș (p. 260).

În Partea I a volumului sunt descrise *Perspectivile socioculturale privind utilizarea tehnologiei în educație*. Astfel, prof. univ. dr. Ciprian Ceobanu deschide seria articolelor cu lucrarea *Reconfigurări educaționale în era tehnologiei digitale*; lect. univ. dr. Simona Adam abordează tema *Generații în schimbare în sistemul de învățământ. Competențele digitale ale imigranților și nativilor digitali*; conf. univ. dr. Silvia Făt realizează o sinteză centrată pe efectele educaționale ale rețelelor sociale asupra elevilor și asupra profesorilor; conf. univ. dr. Roxana Ghiațau prezintă aspectele de *etică și tehnologie în context educațional*. Alte teme care se regăsesc în această parte sunt: *Riscurile și siguranța utilizării tehnologiilor informatice în contexte educaționale* (lect. univ. dr. Andrei-Lucian Marian), *Protecția și securitatea datelor personale în educația digitală* (drd. Adriana-Maria Șandru și Daniel-Mihail Șandru, expert și formator în drept).

Cea de-a doua parte a volumului – *Forme și ipostaze ale învățării asistate de tehnologie* – aduce în atenția cititorului *Procesul de învățământ în perspectiva digitalizării*, temă pe care prof. univ. dr. Ion-Ovidiu Pânișoară o dezbate din perspective multiple și în care regăsim idei valoroase despre școala de mâine, care trebuie să țină pasul cu schimbările din viața socială, despre profilul elevului de astăzi, curios, deschis la schimbare, despre „cetățenia digitală”, cyber-bullying, despre realitățile din școala actuală și lipsa de motivație a elevilor și profesorilor, despre modalitățile și practicile de predare de calitate și despre cum resursele digitale susțin acest proces, concluzionând că „școala trebuie să rămână permanent un loc de experimentare, de reglementare și de reconsiderare a tehnologiei și pedagogiei din spatele demersului didactic”, pentru a oferi stabilitate și echilibru.

Despre *Ameliorarea procesului de educație și a performanței școlare prin utilizarea instrumentelor și resurselor digitale*, conf. univ. dr. Olimpiu Istrate realizează o analiză bazată pe studii de specialitate, ilustrând importanța e-learning-ului în creșterea șanselor de inserție pe piața muncii a absolvenților, precum și o serie de rezultate ale introducerii TIC în procesul didactic. Alte subiecte abordate în această parte: *Modele explicative ale învățării cu ajutorul tehnologiilor informaționale și de comunicare* (lect. univ. dr. Ruxandra Chirca); *Modificarea profilului învățării individuale în era tehnologiilor digitale* (lect. univ. dr. Cornelia Măirean); *Învățarea autoreglată în mediul virtual* (lect. univ. dr. Versavia Curelaru); *Învățarea bazată pe investigație cu ajutorul calculatorului* (lect. univ. dr. Roxana Apostolache); *M-learning și u-learning* (lect. univ. dr. Dana Crăciun).

În Partea a III-a a volumului – *Tehnologia în profila-*

rea inovației pedagogice – conf. univ. dr. Cătălin Glava dezbate o temă legată de *Platforme de învățare online*; dr. Simona Velea, cercetător științific gradul I la Institutul de Științe ale Educației, abordează *problematica parteneriatelor școlare europene prin eTwinning*: ce este comunitatea eTwinning, despre motivația pentru învățare a elevilor și îmbunătățirea rezultatelor școlare, despre învățarea în grupe sau clase transnaționale cu ajutorul tehnologiei digitale etc.; prof. univ. dr. Carmen Holotescu și conf. univ. dr. Gabriela Grossec vorbesc despre *Educația deschisă. Resurse educaționale deschise și cursuri online masive deschise*, iar prof. univ. dr. Emil Stan propune o temă despre *Joc și gratuitate*.

Partea a IV-a este denumită *Specificitatea procesului didactic în era tehnologică* și reunește sub acest titlu teme precum: *Educația digitală: pentru o didactică funcțională și inovativă* (prof. univ. dr. Ioan Neacșu); *Medierea pedagogică în era digitală* (prof. univ. dr. Dorina Sălăvăstru); *Generarea conținuturilor școlare/suporturilor de învățare de tip e-learning* (prof. univ. dr. Constantin Cucoș); *Manualele digitale și formarea competențelor la elevi* (dr. Iuliana Lazăr și conf. univ. dr. Georgeta Pânișoară); *Evaluarea performanțelor școlare și academice în medii educaționale digitale* (prof. univ. dr. Nicoleta Laura Popa) și *Formarea profesorilor pentru educația din zilele noastre* (conf. univ. dr. Marian D. Ilie).

„Informatizarea învățământului – afirmă prof. Constantin Cucoș (p. 257) – constituie o axă a modernizării și înnoirii educației”. În raport cu acest mediu tehnologic, școala trebuie să realizeze o serie de acțiuni: să și-l asume, să-l exploateze didactic, transformându-l într-un suport și o cale suplimentară de învățare, să îl ”încerce” cu stimuli educogeni, să îi învețe pe tineri cum să ”locuiască” în acest mediu nou, să ”devină critici și autonomi în raport cu acest imens suvoi în care totul este amestecat: valoarea cu nonvaloarea, necesarul cu accesoriul, beneficul cu maleficul, confortul cu primejdia etc.”. De asemenea, școala este chemată să „umanizeze acest mediu, să îl umple cu valori perene și folositoare nu numai pentru cei prezenți, ci și pentru cei care vor veni după noi” (p. 258).

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

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

Noile tehnologii au schimbat lumea, modul în care comunicăm, interacționăm, colaborăm, lucrăm, ne informăm și învățăm, iar școala trebuie să se adapteze, să integreze și să valorifice mijloacele e-learning ca instrument fundamental, care contribuie la formarea unor deprinderi de muncă eficiente și necesare elevilor, în viitor. Lucrarea *Educația digitală* prezintă, din perspective multiple, avantajele și limitele, provocările și oportunitățile apărute odată cu necesitatea translocării educației în mediul online, contribuind la dezvoltarea unei noi paradigme, care va genera schimbări importante și ireversibile în procesul educațional. Teoriile și conceptele prezentate în aceste studii pot constitui punctul de plecare în practica educațională a profesorilor. Limbajul științific, clar, comprehensibil, sursele de documentare, reflecțiile și ideile pedagogice de

mare valoare pot fi suport de bază în activitatea oricărui cadru didactic preocupat de propria formare și de realizarea unui proces educațional de calitate.

Cu expertiza și viziunea deschisă, autorii lucrărilor cuprinse în acest volum, sunt deschizători de drumuri și de minți și, totodată, stâlpi puternici ai edificiului educației românești, contribuind la înțelegerea modului în care școala trebuie să se adapteze, să înglobeze noul și să regăsească calea cea mai bună prin care poate răspunde nevoilor de formare ale viitorilor cetățeni ai unei lumi digitalizate.

În concluzie: Ceea ce caracterizează volumul *Educația digitală* este, fără îndoială, valoarea sa pedagogică, întrucât reușește să cuprindă sub aceeași copertă nume mari ale domeniului științelor educației, specialiști uniți într-un demers inovator și necesar, de maxim interes în raport cu nevoile actuale ale școlii românești.

With funding from

Austrian
Development
Cooperation



MINISTERUL
EDUCAȚIEI, CULTURII
ȘI CERCETĂRII

ProDidactica
CENTRU EDUCACIONAL

shiftedu

Shift Edu: cadre didactice cu competențe digitale îmbunătățite

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

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

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

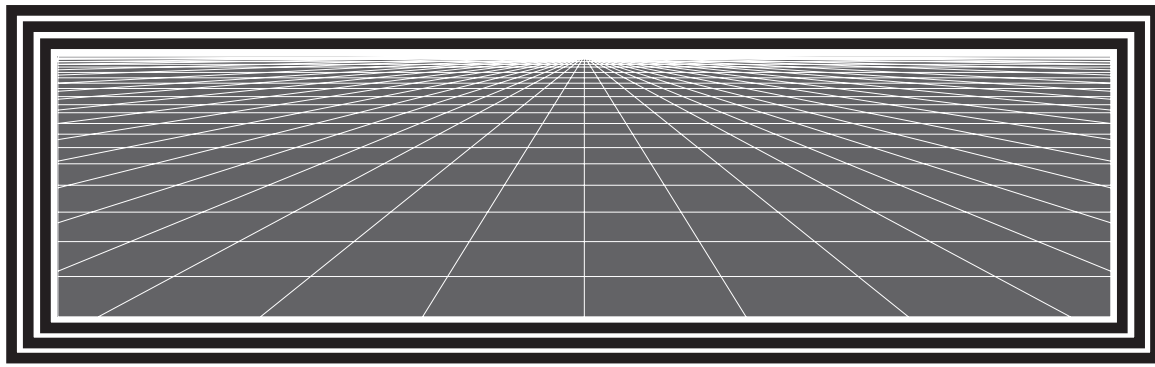
- grupul I: Elena Nicolaev, Gheorghe Timofciță și Sergiu Coceaș (Centrul de Excelență în Construcții) și Valeria Ciobanu (Colegiul Pedagogic *Alexei Mateevici*);
- grupul II: Olga Jumbei, Eugenia Covali, Adrian Corasevici și Andrian Golub (Centrul de Excelență în Informatică și Tehnologii Informaționale).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

Cursanții, 44 manageri și cadre didactice de la diferite dis-

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

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

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



EDUCAȚIE DIGITALĂ*



gr. did. I, Centrul de Excelență în Construcții,
Chișinău

Gheorghe TIMOFTICĂ

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

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

Rezumat: În cadrul modelului de instruire online, o mare provocare pentru profesorii din instituțiile ÎPT, în contextul pandemiei, este formarea abilităților practice ale elevilor, care presupune atât utilizarea unor instrumente, mecanisme, cât și stăpânirea softurilor de specialitate. Secvențele video, prezentările, imaginile pe suport digital, precum și secvențele audio în predare pot valorifica competențele personale și profesionale ale elevilor.

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

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

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

INTRODUCERE

Situația de criză din primăvara anului 2020, provocată de pandemia COVID-19, a scos la iveală problemele existente în societate, generând acțiuni și demersuri multidimensionale. În acest context, se resimte necesitatea producerii unei schimbări radicale în sistemul educațional, cu scopul de a-i face pe educabili să devină mai conștienți, mai flexibili și mai bine pregătiți pentru viața de mâine cu surprizele sale [1, p. 4]. Cu certitudine, pandemia a afectat profund educația și a perturbat procesul de dezvoltare a competențelor personale și profesionale la elevi. În același timp, ea a creat, într-o anumită măsură, perspective noi de organizare a activităților de învățare la distanță și de dezvoltare a competențelor digitale, în paralel cu celelalte competențe transversale.

Provocarea cea mai mare rămâne însă demonstrarea practică a priceperilor, un element esențial pentru formarea competențelor la elevi. Transmiterea acestor abilități a devenit aproape imposibilă, pentru că elevii nu au fost prezenți în sălile de curs, ateliere și laboratoare decât parțial, iar deseori au lipsit cu desăvârșire. Așadar, prezentarea informației necesare pentru studierea softurilor, a utilajului și a instrumentelor în scopul formării și dezvoltării competențelor profesionale la elevi a constituit o piatră de încercare pentru dascăli.

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

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

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

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

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

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

STUDIUL DE CAZ

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

Cadrelor didactice de la CEC au experimentat di-

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

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

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

Provocarea cea mai mare a constituit-o demonstrarea practică a priceperilor, un element esențial pentru formarea competențelor la elevi. La specialitatea *Cadastru și organizarea teritoriului* se întrebuintează utilaje moderne de măsurare (Figura 1), cu ajutorul cărora se formează deprinderile necesare pentru efectuarea măsurătorilor terestre, trasarea axelor și elaborarea materialelor grafice (schite, planuri topografice și cadastrale).



Figura 1. Utilaj geodezic de măsurare

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

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



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

Pentru efectuarea captărilor video de ecran, pot veni în ajutor o multitudine de softuri, atât gratuite (oCam, OBS Studio), cât și licențiate (Bandicam, Camtasia). Prelucrarea videoclipurilor rezultante s-a efectuat cu ajutorul programului Camtasia, care asigură o mai bună facilitare a materiei predate. Camtasia deține opțiuni variate de redactare a videoclipurilor: înregistrarea, editarea și partajarea acestora, adnotări, înștiințări și titluri în tutorial, editare audio. Înregistrările video elaborate (în jur de 45) sunt deja valorificate la orele de teorie și practică la disciplinele de specialitate *Automatizarea proceselor cadastrale*, *Topografie inginerescă* și *Metode moderne de măsurare*. Un aspect important ce ține de produsele digitale este depozitarea lor, deoarece necesită un spațiu mult mai mare decât

prezentările sau documentele în diferite formate, limitând memoria oferită de Google Drive. În acest caz, crearea unui cont pe YouTube și depozitarea acestor tutoriale a constituit soluția cea mai bună. Astfel, am obținut un spațiu virtual de stocare fără consum de memorie internă.

CONCLUZII

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerbușcă P. Învățământul general în mod online: eficacitate și eficiență. Analiză a politicilor educaționale în condițiile stării de urgență. Chișinău, 2020. Pe: https://ipp.md/wp-content/uploads/2020/05/Studiu_Invatamantul_Online_202-04-29.pdf
2. Gremalschi A. Lecții învățate pe timp de pandemie. Pe: <https://ipp.md/wp-content/uploads/2021/02/Prezentare-Lectiile-Invatare.pdf>
3. Studiu de evaluare inițială a utilizării TIC în învățământul profesional tehnic. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2019. Pe: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2019/06/TIC-in-VET-FINAL-.pdf>



Sergiu COCEAȘ

gr. did. I, Centrul de Excelență în Construcții, Chișinău

instruirea online în învățământul profesional tehnic.

Cuvinte-cheie: învățământ profesional tehnic, competențe digitale, instruire online, TIC.

Trecerea rapidă la studii la distanță: dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice din ÎPT

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

Rezumat: Articolul abordează aspecte ale instruirii la distanță și importanța formării competențelor digitale. Autorul propune un studiu de caz cu privire la experiența trecerii la

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

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

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

(Victor Hugo)

ACTUALITATEA TEMEI

Secolul alXXI-lea a demonstrat cu prisosință că a deține competențe digitale și a fi capabil să utilizezi tehnologiile digitale într-un mod sigur, critic și responsabil este esențial pentru profesori, care reprezintă modele de conduită și acțiune pentru generațiile viitoare.

Pandemia COVID-2019 a determinat sistemul de învățământ, în general, și profesorii, în particular, să se adapteze noilor condiții, în care procesul dezvoltării competențelor digitale s-a produs într-un ritm alert.

Competențele digitale sunt competențe-cheie atât pentru profesori, cât și pentru elevi/studenți, iar achiziția acestora este un factor important în contextul aplicării unor metode pedagogice moderne și al educației tinerei generații. Competența definește caracteristica unei persoane, marcată prin ansamblul de informații teoretice și practice aplicate cu atitudine și autonomie. Acestea se formează/dezvoltă pe tot parcursul vieții, în cadrul învățământului formal, profesional, dar și al programelor de pregătire profesională continuă, în contexte informale și nonformale.

În mod evident, profesorii au nevoie de un set de competențe specifice, care să le permită să valorifice potențialul tehnologiilor digitale, pentru a-și adapta și transforma modalitățile de predare-învățare-evaluare. Competența digitală a cadrelor didactice este o competență interdisciplinară, poziționată la intersecția dintre cunoașterea obiectului/disciplinei, competențele pedagogice, competențele tehnologice.

Competențele digitale specifice se extind în toate domeniile de activitate ale profesorului, inclusiv în predare-învățare-evaluare, comunicare și colaborare cu colegii și părinții, precum și în procesul de creare și de schimb de conținut și resurse.

Tehnologiile digitale aplicabile în procesul educațional oferă noi oportunități de învățare creativă, de consolidare a predării inovatoare și de îmbunătățire a rezultatelor învățării. Totodată, pentru ca acestea să demonstreze un impact pozitiv, cadrele didactice trebuie să își formeze atât competențele solicitate, cât și atitudini pozitive, pentru a efectua schimbările necesare în activitatea la clasă.

Eficiența actului educațional bazat pe TIC depinde, în mare măsură, de modul în care noua tehnologie este implementată în procesul de predare-învățare-evaluare. Astfel, utilizarea resurselor digitale de către profesorii care dispun de slabe abilități digitale poate avea un impact negativ asupra rezultatelor învățării. Pentru a

asigura un nivel satisfăcător de deținere de către profesori a competențelor digitale, se propune:

- înțelegerea modalităților de prezentare a conceptelor prin utilizarea TIC;
- însușirea metodologiei pedagogice privind aplicarea TIC în predarea constructivă a conținuturilor;
- înțelegerea motivelor de ce unele concepte sunt învățate mai ușor/dificil și a modului în care tehnologiile pot redresa problemele elevilor;
- însușirea cunoștințelor despre modul de utilizare a TIC în procesul de evaluare a performanțelor elevilor.

STUDIUL DE CAZ

În luna martie a anului 2020, odată cu declanșarea pandemiei, elevii și cadrele didactice din Centrul de Excelență în Construcții au trecut la instruirea la distanță. Majoritatea cadrelor didactice posedau un nivel nesatisfăcător al competențelor digitale, ceea ce periclita buna derulare a procesului educațional.

Pentru a diagnostica calitatea desfășurării orelor în mediul online și dispoziția de a învăța la distanță a elevilor și cadrelor didactice, a fost realizat un studiu în baza unui chestionar, după o lună de lecții online, cu participarea a 746 de elevi (49% din numărul total) și 51 de profesori din 120. Au fost cercetate următoarele subiecte:

- Cum apreciați calitatea studiilor la distanță?
- Cu ce dificultăți v-ați confruntat în procesul de învățare?
- Care dintre metodele de predare în regimul online sunt mai productive?
- În baza experienței de instruire la distanță, care dintre instrumentele utilizate de către profesori sunt cele mai eficiente?
- Care materiale de predare aplicate de profesori în timpul orelor le considerați cele mai productive?

În urma analizei rezultatelor chestionării, am constatat:

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

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

În această ordine de idei, profesorii au beneficiat de cursul de formare profesională continuă pentru facilitarea trecerii la învățământul la distanță a instituțiilor de învățământ profesional tehnic, în cadrul proiectului Shift Edu, implementat de C.E. PRO DIDACTICA. De asemenea, formatorii Centrului de Excelență în Construcții au adaptat componentele acestui program la necesitățile cadrelor didactice. Totodată, conținutul programului de formare a fost completat cu abilitățile și cunoștințele obținute de formatori în cadrul altor proiecte, precum Twinning, CONSEPT, META etc.

Cursul a durat 12 sesiuni sincrone, concentrându-se pe următoarele aspecte: metodologia de predare la distanță; instrumente pentru educația la distanță; managementul clasei și managementul documentelor; instrumente de evaluare online; elaborarea materialelor digitale; portofoliul etc. La acest curs de formare continuă au participat peste 80 de cadre didactice din Centrul de Excelență în Construcții, dar și din alte instituții ÎPT (școli profesionale, colegii, centre de excelență).

La finele instruirii, s-a aplicat în mod repetat chestionarul de evaluare a calității studiilor la distanță, la care au participat 1053 de elevi (70%) și 67 de cadre didactice (56%). Conform datelor obținute, s-a observat o creștere considerabilă a calității orelor, indiferent că sunt desfășurate sincron sau asincron. Cadrele didactice au dobândit competențe și mai multă încredere în procesul realizării orelor la distanță, pregătirii materialelor interactive și proiectării demersurilor conform metodologiei specifice educației la distanță. Lecțiile au căpătat un caracter interactiv și atractiv, asigurând participarea activă a elevilor în toate etapele procesului de predare-învățare-evaluare.

Periodic, administrația centrului realizează monitorizări, asistări la ore, cu scopul de a diagnostica calitatea procesului instructiv-educativ la distanță. În urma instruirii, s-a observat o tendință de creștere semnificativă a acesteia.

CONCLUZII

- Competențele digitale constituie unul din vectorii competenței profesionale a viitorului specialist.
- Evaluarea în dinamică a elevilor descrie nivelul de pregătire pentru integrarea lor în activitatea profesională.
- Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice depinde de calitatea procesului de predare-învățare-evaluare.
- Calitatea instruirii la distanță depinde, în mare parte, de calitatea materialelor digitale distribuite și plasate.
- Implicarea elevilor în procesul de instruire la distanță depinde de gradul de interactivitate a lecțiilor, în special a materialelor digitale utilizate.

- Elevii apreciază mai mult materialele didactice digitale vizuale, cum ar fi: videoclipuri scurte, imagini și grafice relevante și de calitate înaltă.
- Realizarea sarcinilor în mediul online solicită mai mult timp de pregătire pentru elevi și cadre didactice.
- Procesul de evaluare online pune la dispoziție opțiuni de verificare automată a răspunsurilor, dar necesită și feedback din partea profesorului.
- Instrumentele digitale oferă oportunitatea de a folosi diverse materiale digitale, astfel încât fiecare elev are posibilitatea să studieze în funcție de ritmul și capacitățile sale.

RECOMANDĂRI

- Aplicarea metodelor alternative sau complementare de evaluare va încuraja crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat, elevii fiind evaluați în mediul obișnuit de învățare, prin sarcini contextualizate: realizează experimente, elaborează proiecte, alcătuiesc portofolii, acestea fiind în același timp sarcini de instruire și probe de evaluare.
- Evitarea evaluării elevilor unui în raport cu ceilalți, scopul urmărit fiind cel de a stabili evoluția, progresul, achizițiile.
- Modalitățile alternative de evaluare favorizează manifestarea unicității elevului, cultivarea aptitudinilor creative, flexibilitatea și originalitatea.
- În procesul de studii la distanță se vor utiliza instrumente disponibile pe diferite dispozitive, care consumă mai puțin trafic Internet.
- Se vor utiliza doar materiale digitale relevante, actuale și de calitate, această caracteristică fiind una dintre cele mai importante pentru menținerea interesului elevilor în timpul orelor la distanță.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Scifos L., Goraș-Postică V., Cosovan O. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2010.
2. Goraș-Postică V. Competența acțional-strategică. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2012.
3. Din nou despre competențe. În: *Didactica Pro...* nr. 2 (66). Chișinău, 2011.
4. https://ipp.md/old/public/files/Standarde_Competente_digitale_-_Cadrele_didactice_-_Dumbraveanu_Roza.pdf
5. <https://epale.ec.europa.eu/ro/blog/competente-digitale-pentru-profesori>
6. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/eos_cadrul_european_pentru_competenta_digitala_a_profesorilor_digcompedu_fin_002.pdf



Valeria CIOBANU

gr. did. II, Colegiul Pedagogic Alexei Mateevici,
Chișinău

Impactul pandemiei COVID-19 asupra sistemului educațional

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

Rezumat: Pandemia COVID-19 a modificat radical starea normală de derulare a vieții sociale, inclusiv în domeniul educațional. Ca urmare, acesta a răspuns rapid la provocările și factorii excitanți, prin modificări esențiale în procesul de predare-învățare-evaluare. În acest studiu ne propunem să cercetăm consecințele produse de criza pandemică în sistemul educațional, atât negative, cât și pozitive. Observațiile de rigoare vor servi drept temelii pentru recomandări constructive. În acest context, sub egida Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, au fost lansate proiecte în scopul susținerii actorilor educaționali. Autoarea analizează resursele, suportul oferit de partenerii naționali și internaționali, care au susținut cadrele didactice, elevii și studenții.

Cuvinte-cheie: pandemie, învățământ, oportunitate, rezultate, eficiență.

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

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

INTRODUCERE

Pandemia COVID-19 a reprezentat mai mult decât o criză de sănătate globală, întrucât a adus implicații fără precedent atât în plan economic, politic, cât și social. Atât în Republica Moldova, cât și peste hotarele acesteia, pandemia a reușit să debusoleze sistemul de învățământ la toate nivelurile, începând cu educația timpurie și terminând cu educația adulților.

În acest context, conform cercetărilor realizate de UNICEF [1, p. 4], circa 434 000 de elevi din toate instituțiile academice de toate nivelurile au fost nevoiți să stea acasă, ceea ce a generat consecințe indezirabile. La nivel de sistem, această criză, fiind abordată ca și oportunitate, a fortificat și a dezvoltat spectrul de instrumente utilizate în procesul educațional, însă la nivel de relaționare interpersonală și atingere a finalităților educaționale a produs anumite daune.

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

Analizând datele statistice, putem menționa că accesul redus la tehnologiile informaționale și capacitatea de continuare a procesului de învățământ la distanță a provocat diminuarea calității predării-învățării-evaluării și a interacțiunii, influențând în mod direct rezultatele învățării elevilor. Mai întâi de toate, învățarea la distanță a reprezentat o provocare din punctul de vedere al organizării și gestionării timpului elevilor și profesorilor, limitând parțial sau chiar total timpul liber, ceea ce a predispus apariția stresului nu doar la elevi, dar și la profesori, părinți și îngrijitori. Stresul, la rândul său, cauzează probleme de sănătate mintală, de ardere profesională în rândul profesorilor, dar și de creștere a nivelului de violență în familie.

Desfășurarea în mod preponderent a activităților asincron a diminuat din interacțiune și feedback în relația profesor-elev, căci circa 50% din elevii din ÎPT au declarat că au primit mai puține comentarii constructive din partea profesorilor, dintre care 16% vorbesc despre comentarii foarte limitate, iar 7% – chiar despre absența acestora [1, p. 5].

Asigurarea conexiunii inverse și a modelului interacționist în procesul instructiv-educativ ar putea preveni considerabil demotivarea elevilor și sporirea nivelului de neîncredere și frustrare, ceea ce, în unele contexte educaționale, a fost mai puțin posibil, datorită oportunităților reduse ale actanților educaționali de

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

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

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

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

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

- menținerea confidențialității celor care solicită asistență medicală și a celor care pot face parte din orice investigație de contact;
- corectarea limbajului negativ care provoacă stigmatizarea prin schimbul de informații exacte despre modul în care virusul se răspândește;
- asigurarea că imaginile utilizate în comunicații

prezentate comunității sunt diverse și nu întăresc stereotipurile;

- folosirea canalelor media pentru a diminua stereotipurile despre oamenii care suferă de stigmatizare din cauza COVID-19;
- sugerarea de resurse virtuale pentru sănătate mintală sau alte servicii de sprijin social, psihologic pentru persoanele care au suferit de pe urma stigmatizării sau discriminării [3].

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

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

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

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

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

diseminăm bunele practice în rândul colegilor din instituțiile de învățământ profesional tehnic, stârnind curiozitatea și setea de cunoaștere a instrumentelor digitale ce facilitează interactivitatea, schimbul de informații, construirea învățării bazate pe probleme și investigație. De un interes aparte s-a bucurat elaborarea resurselor informaționale digitale deschise și a tutorialelor în format video și televizat pentru pregătirea de examenele naționale, dar și pentru lecții la diferite discipline și unități de învățare (www.educatieonline.md, <https://invat.online>, <https://studii.md>).

Totodată, această situație provocatoare a activat procesul de evaluare a necesităților de instruire și auto-dezvoltare a cadrelor didactice în raport cu dozarea instrumentelor digitale integrate în procesul de învățământ, dar și utilizarea acestora în funcție de niveluri de complexitate propuse în Taxonomia lui Bloom, pentru a culege efectele pozitive ale TIC, precum și pentru formarea și dezvoltarea a cunoștințelor, priceperilor, abilităților, atitudinilor. În tabelul de mai jos prezentăm gruparea instrumentelor digitale în funcție de operația de gândire antrenată [4].

Tabelul 1. Corelarea Taxonomiei lui Bloom cu instrumentele digitale

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

CONCLUZII

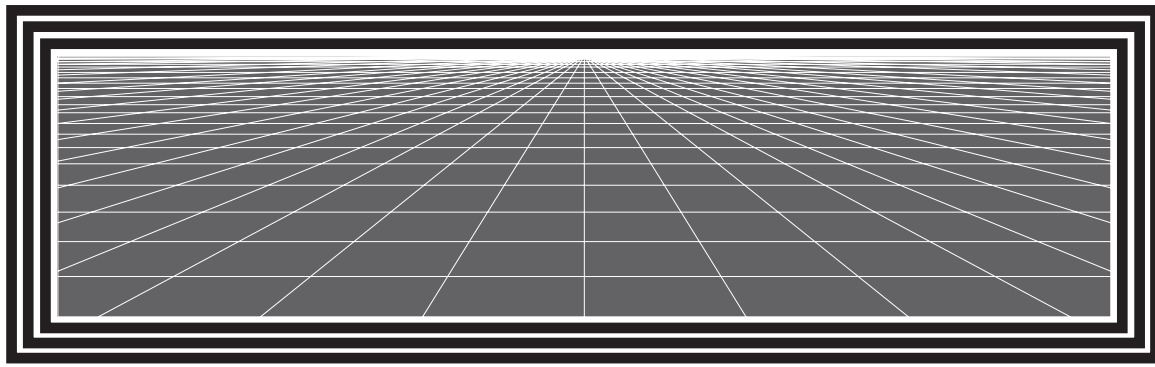
După cum precizează poetul Valeriu Butulescu, "orice evoluție are la bază un dezechilibru". Această situație de criză a provocat o zdruncinare din multe perspective, precum socială, economică, politică, însă cea mai valoroasă consecință pozitivă o reprezintă dezvoltarea competenței digitale în rândul cadrelor didactice de la toate treptele de învățământ, al elevilor, managerilor, metodiștilor și părinților sau reprezentanților legali ai copiilor. Astfel, învățarea digitală, prin intermediul platformelor și instrumentelor electronice a devenit mai atractivă și organizată, colaborativă și transparentă, datorită diversificării opțiunilor de predare-învățare-evaluare.

În acest context, recomandăm cadrelor didactice, care interacționează direct cu subiecții educației și contribuie la ghidarea în atingerea finalităților educaționale, următoarele:

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

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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



EVENIMENTE CEPD



Portofoliul – metodă eficientă de învățare și evaluare

În cadrul programului *Consolidarea sistemului de pregătire profesională tehnică în Moldova (CONSEPT IV)* a continuat seria de traininguri dedicate utilizării portofoliului și proiectului în formarea competențelor profesionale ale elevilor. Primul dintre acestea este *Portofoliul – metodă eficientă de învățare și evaluare*, iar runda a treia, desfășurată online, a întrunit 16 cursanți din centre de excelență, colegii și școli profesionale.

În debutul programului de formare s-a optat pentru abordarea portofoliului anume din considerentul că acesta sau piesele dispartate din componența lui sunt parte a activității cotidiene de predare-învățare-evaluare din învățământul profesional. Prima sesiune a confirmat din start faptul că toată lumea operează cu acest termen, îl cunoaște, dar experiența majorității cursanților se rezumă la alcătuirea propriului portofoliu de către cadrul didactic și nu vizează un sistem ghidat de acumulare a portofoliului profesional de către elevi. Or, finalitatea trainingului dat rezumă anume în înțelegerea importanței portofoliului individual al elevului, formării deprinderii de a-l completa și actualiza în vederea activității ulterioare, pentru promovarea sa ca meseriaș, meșteșugar.

Obiectivele trainingului au fost: determinarea relației

fiecărui cursant cu portofoliul ca metodă de învățare și de evaluare; elaborarea unor repere conceptuale comune versus utilizarea portofoliului de acumulare; stabilirea structurii obligatorii și a variabilelor pentru portofoliul aplicat în instruirea modulară; examinarea modalităților de evaluare a pieselor de portofoliu; extinderea repertoriului didactic personal al fiecărui cursant; motivarea pentru aplicarea (rațională) a portofoliului în procesul de învățare și evaluare.

Conținutul trainingului a vizat: formarea comunității dinamice de instruire; abordarea problemei portofoliului ca metodă și instrument de evaluare; tipuri de portofolii; argumentarea necesității aplicării portofoliului în formarea profesională; structura portofoliului; piesele de portofoliu versus instruirea modulară; portofoliul (de curs sau modul) profesorului; strategii de evaluare a portofoliului; referențialul de evaluare pentru portofoliu/pentru produse din portofoliu; soluționarea problemelor complexe de evaluare a portofoliului.

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

* * *

Gândire critică în învățământul profesional

Promovarea gândirii critice în învățământul profesional a continuat prin instruirea a 13 profesori și maiștri din diferite instituții. În perioada 24-26 martie curent, C.E. PRO DIDACTICA a oferit trainingul de inițiere *Gândire critică pentru formarea competențelor profesionale* (modulul I), acesta realizându-se la distanță.

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

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

* * *

Managementul calității versus calitatea managementului

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

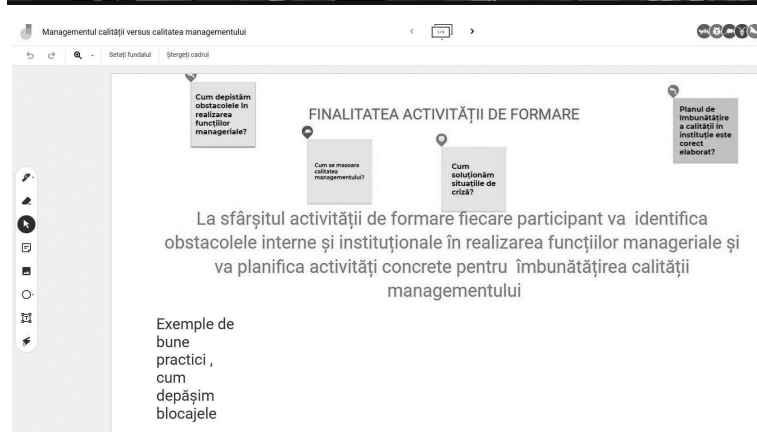
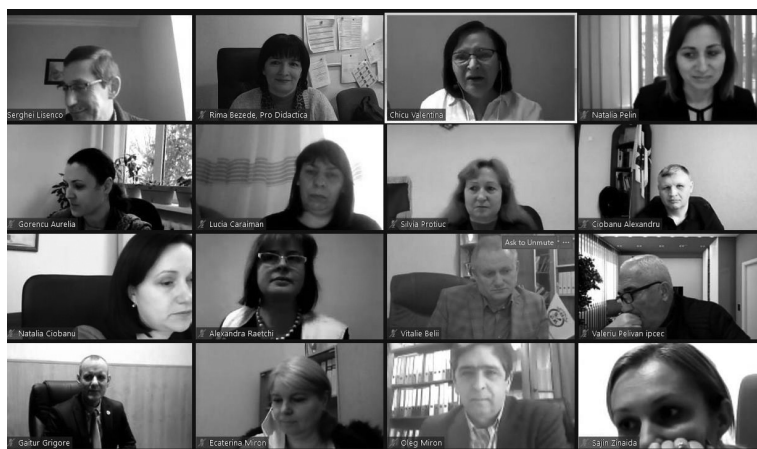
Activitățile de predare-învățare, structurate în baza cadrului ERRE și axate preponderent pe învățare prin descoperire, au respectat principiul valorificării experienței managerilor-cursanți. Deși s-a desfășurat online, au fost planificate și realizate cu succes activități în grupuri mici, în ateliere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

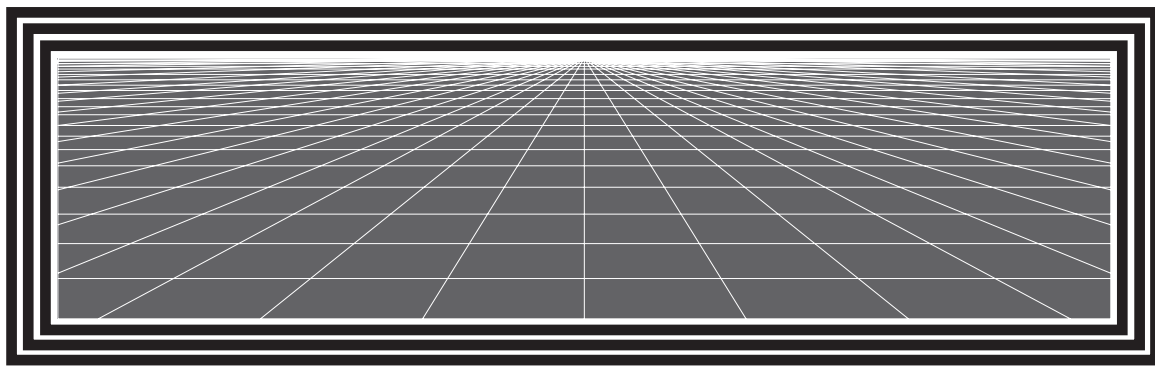
Participanții, directori și directori adjuncți din 15 instituții beneficiare ale proiectului, s-au implicat activ și au reușit:

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

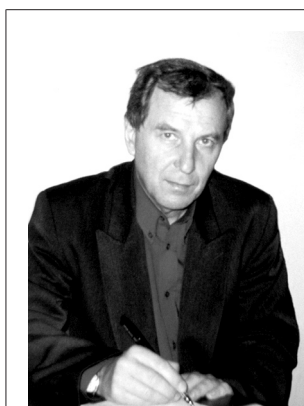
Aceste rezultate au creat condiții necesare și suficiente pentru desfășurarea în următoarele 6-8 săptămâni a activităților de autoevaluare, pentru elaborarea planului de îmbunătățire a calității managementului în instituție și inițierea implementării planului dat. Rezultatele individuale vor fi prezentate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

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect





DICTIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Competențe sociale în contextul învățării la distanță

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

Rezumat: Competențele sociale – raportate la conceptul pedagogic de competență – constituie o resursă psihologică importantă la scara întregului proces de învățământ, inclusiv în învățarea la distanță. Sunt necesare tuturor actorilor educației (profesori, elevi/studenti, manageri școlari etc.) și

implicate în managementul oricărei activități pedagogice (de educație, de instruire, de proiectare curriculară a educației și a instruirii etc.). La acest nivel, pot fi valorificate mai multe modele de analiză a inteligenței sociale. Competența socială a profesorului reflectă dimensiunea teoretică și practică a conștiinței sociale, bazată pe cultivarea inteligenței sociale. Proiectarea sa curriculară poate fi realizată în funcție de taxonomiile care definesc gradual obiectivele psihologice noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale). Proiectarea curriculară a lecției școlare și a cursului universitar, realizată în clasa virtuală, implică valorificarea în condiții speciale a competenței sociale care susține capacitatea elevului/studentului de învățare autonomă. La acest nivel, este necesară asamblarea a două procese complementare, de natură tehnologică (transformarea datelor în informație digitală) și pedagogică (esențializarea mesajului didactic la nivelul corelației optime dintre informare și formare-dezvoltare pozitivă).

Cuvinte-cheie: competență socială, competență pedagogică, inteligență socială, conștiință socială, taxonomia obiectivelor noncognitive, proiectare curriculară în clasa virtuală, concepte fundamentale ale informaticii.

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

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

În procesul de învățământ, competențele sociale constituie o resursă psihologică importantă, angajată în proiectarea și realizarea activității de instruire, inclusiv sau mai ales în contextul deschis al învățării la distanță. Analiza lor solicită raportarea la conceptul pedagogic de competență, care definește capacitatea actorilor educației de a acționa

eficient într-un domeniu general (educația/instruirea/proiectarea curriculară a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ) și particular (pedagogia pe trepte și vârste școlare, didactica diferitelor discipline de învățământ, pedagogia socială/a familiei, a muncii de diferite tipuri etc.), pe baza mobilizării și utilizării optime a cunoștințelor (teoretice și aplicative), susținute valoric și atitudinal, asimilate și interiorizate în timp determinat (un semestru/an de învățământ etc.).

Structura de funcționare a unei competențe pedagogice este activată eficient, la nivelul interdependenței dintre: a) cunoștințele teoretice/„declarative” – concepte, modele conceptuale, axiome, legi, principii, enunțuri, formule, date factuale/punctuale esențiale (*savoir* = a ști); b) cunoștințele aplicative: deprinderi/cunoștințe teoretice automatizate prin exercițiu; priceperi/strategii cognitive, care integrează un set de deprinderi și cunoștințe teoretice aplicate în rezolvarea de probleme și situații-problemă (*savoir-faire* = a ști să faci); c) cunoștințele condiționale: valorile de referință (raportate la conținuturile generale ale educației: binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific aplicat, frumosul, sănătatea psihică și fizică) și atitudinile (socioafective, motivaționale, volitive, caracteriale) față de cunoștințele teoretice și aplicative, care susțin interiorizarea și valorificarea lor deplină, durabilă (*savoir-être* = a ști să fii) [10, pp. 70-78; 12, pp. 16-22].

În proiectarea curriculară a educației și a instruirii, competențele pedagogice sunt definite la nivelul obiectivelor psihologice cognitive, noncognitive (din domeniul socioafectiv) și motorii (din domeniul psihomotor), integrate în taxonomiile obiectivelor psihologice (cognitive, afective, psihomotorii) [5, 6, 9, pp. 57-191]. În analiza noastră, obiectivele psihologice sunt exprimate gradual în termeni de competențe generale și specifice, operaționalizate la nivel de obiective concrete care implică atingerea unor performanțe observabile și evaluabile pe parcursul unei activități de instruire, determinată spațio-temporal (lecție etc.) [7, pp. 58-120].

Competența socială necesară tuturor actorilor educației (profesori și elevi, manageri școlari/directori, responsabili de comisii și catedre metodice, consilieri școlari, inspectori școlari etc., părinți, alți reprezentanți ai comunității educaționale locale) este proiectată special la nivelul obiectivelor din „domeniul afectiv”, care au o sferă de referință mai largă în măsura în care „descriu modificările intereselor, atitudinilor și valorilor, ca și progresul realizat în zona raționamentului și a capacității de adaptare a elevilor [5, p. 9; 9, p. 117].

În această perspectivă, *competențele sociale* proiectează formarea și dezvoltarea capacității elevilor de *adaptare superioară* la cerințele școlare și

extrașcolare, susținută cognitiv – prin cunoștințe sociale, teoretice și aplicative – și noncognitiv, prin valorile sociale ale binelui moral (moral-religios, civic, politic, juridic, profesional/deontologic) și noncognitiv, prin atitudinile sociale cultivate pozitiv la nivel afectiv, motivațional, volitiv și caracterial. Ele sunt produsul *inteligenței sociale*, cultivată ca *aptitudine specială*, cognitivă, dar și noncognitivă, implicată în rezolvarea unor probleme sociale complexe, identificate la nivel intrapersonal și interpersonal, în managementul oricărei activități sociale (comunitare, economice, politice, artistice, sportive, spirituale), în general, în managementul educației/organizației școlare, clasei de elevi, lecției, în mod special.

Competența socială, necesară în managementul oricărei activități pedagogice (de educație, instruire, proiectare curriculară a educației și a instruirii; de cercetare și perfecționare pedagogică, de orientare școlară și profesională, de consiliere în carieră; de inspecție școlară etc.), reflectă și integrează resursele inteligenței sociale, care pot fi analizate la nivelul mai multor modele teoretice, valorificabile pedagogic [16, pp. 45-60].

Modelul inteligenței sociale propus de Robert J. Sternberg (1985) este construit la nivelul corelației existente între inteligența: a) analitică (probată prin IQ); b) sintetică (intuitivă, creativă, exprimată prin produse originale, care trebuie evaluate social); c) practică (implicată în adaptarea persoanei la diferite situații existente apărute în contexte sociale deschise). Formarea inteligenței sociale devine, astfel, un obiectiv psihologic strategic, exprimat în termeni de *competență generală*, care trebuie dezvoltată prin *învățare mixtă*, formală și nonformală, realizată direct și „de la distanță” pe tot parcursul vieții [18, pp. 41-45].

Modelul inteligenței sociale propus de Karl Albrecht (2006) definește *inteligenta socială* ca aptitudine superioară – de „a te înțelege bine cu alții și de a-i face pe aceștia să coopereze bine cu tine” – studiată special de „noua știință a succesului”. Ea este reprezentată la nivelul „unui cub” al inteligenței generale, construit prin interacțiunea a șase tipuri de inteligență: a) abstractă; b) socială; c) practică; d) emoțională; e) estetică; f) kinestezică. În cadrul său, *inteligenta socială* îndeplinește funcția generală de integrare socială a celorlalte tipuri de inteligență, abordate la nivel de „competențe-cheie ale vieții”. Structura sa de bază include capacitatea de: a) *conștientizare* a comportamentelor necesare în diferite contexte sociale; b) *participare* la viața comunitară; c) *acțiune* realizată cu încredere în calitățile autentice ale persoanei/persoanelor care asigură adaptarea la mediul social; d) *exprimare clară, transparentă*, a *stărilor afective* interiorizate și a *intențiilor motivante*, argumentate social; e) *comunicare empatică* bazată pe încredere reciprocă între actorii sociali (ai educației)

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

Modelul inteligenței sociale propus de Daniel Goleman (2006) definește inteligența socială la nivel de aptitudine superioară, probată în managementul social prin eficacitate interpersonală și intrapersonală. Sfera sa de referință evidențiază diferența dintre inteligența generală – bazată pe aptitudini cognitive – și inteligența socială, care implică resurse psihologice tipice unor aptitudini cognitive, dar și unor aptitudini noncognitive. Funcția generală a inteligenței sociale vizează valorificarea optimă a tuturor resurselor aptitudinale cognitive și noncognitive, intrapersonale și interpersonale, angajate în construcția unei competențe sociale superioare, afirmată la nivelul conștiinței sociale, proprii fiecărei personalități umane, în context determinat. În consecință, structura de bază a inteligenței sociale, corespunzătoare funcției sale generale, este fixată în zona conexiunii dintre inteligența intrapersonală – interpersonală, reflectată și perfecționată la nivelul interdependenței dintre dimensiunea teoretică și practică a conștiinței sociale [13, pp. 102-116].

Conștiința socială teoretică definește ansamblul conceptelor care reflectă cognitiv, dar mai ales noncognitiv (afectiv, motivațional, volitiv, caracterial), realitatea socială, la nivel de:

- a. *Empatie primară* – „capacitatea imediată de a sesiza emoțiile” (și gândurile) partenerilor în condiții de „sensibilitate interpersonală”;
- b. *Rezonanță emoțională* – capacitatea de „a recepta și asculta sentimentele altei persoane”, în condiții de *sincronie* psihofiziologică și de *deliberare* sociocognitivă și socioafectivă;
- c. *Precizie empatică*, socioafectivă și sociocognitivă – capacitate bazată pe perfecționarea empatiei primare, care vizează „înțelegerea explicită a ceea ce simte și gândește altcineva”;
- d. *Cogniție socială* – capacitatea de „a ști cum funcționează lumea socială”, necesară în diferite situații sociale, pentru a putea elabora „soluții sociale la dileme sociale”.

Conștiința socială aplicată definește ansamblul obișnuințelor și atitudinilor sociale (comunitare, culturale, civice etc.) angajate în transformarea realității sociale prin acțiuni eficiente care probează dezinvoltura socială a actorilor sociali (actorilor educației), apți să realizeze

„interacțiuni fructuoase”, probate la nivel de:

- a. *Sincronie* – capacitate de „interacțiune fără probleme la nivel nonformal”;
- b. *Imagine de sine* – capacitate de autoreflexare a propriei personalități/expressie a inteligenței intrapersonale;
- c. *Influență* – capacitate de modelare a rezultatelor unei/unor interacțiuni prin tact și autocontrol, cu atenție și stăpânire de sine, care poate fi exercitată în sens pozitiv sau negativ;
- d. *Preocupare* – capacitate de „a simți nevoile celuilalt”, constituită ca „un îndemn la acțiune” eficientă, în condiții de perfecționare a empatiei în context social deschis (clasă de elevi, organizație școlară, comunitate educațională locală etc.).

Competența socială a profesorului reflectă activ dimensiunea teoretică și practică a conștiinței sociale, bazată pe inteligența socială, dezvoltată prin „educarea căii inferioare”, care asigură deschiderea spre „abilitățile căii superioare”.

Educarea/autoeducarea căii inferioare a inteligenței sociale permite exersarea competenței sociale a profesorului capabil: a) să descifreze emoțiile pe baza expresiilor faciale; b) să îmbunătățească empatia primară în pofida caracterului său instantaneu și inconștient; c) să detecteze microexpresiile din viață reală, utile pedagogic. Abilitățile care asigură calea superioară a inteligenței sociale consolidează competența socială a profesorului bazată pe *empatia cognitivă*. Aceasta permite (auto)perfecționarea comunicării pedagogice în funcție de gradul de receptare/asimilare/interiorizare a mesajului didactic la nivelul tuturor elevilor clasei, realizată în condiții de sincronizare psihologică, de ascultare atentă reciprocă, de precizie și preocupare empatică permanentă [Ibidem, pp. 118-122].

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

Analiza acestei „taxonomii”, consacrată istoric, evidențiază existența unor obiective psihologice noncognitive, care nu sunt doar afective, ci și motivaționale, volitive și caracteriale. Ele sunt definite în termeni psihologici de competențe sociale, care vizează gradual și cumulativ [7, pp. 79-86]:

1. Receptarea mesajului didactic, nu doar la nivel cognitiv, ci și noncognitiv, prin: a) participare socioafectivă (pozitivă) și motivațională (interiorizată); b) angajare volitivă (în depășirea obstacolelor identificate în acțiunea de învățare/

autoînvățare); c) dirijare/autodirijare a atenției, transformată în atitudine caracterială, pe tot parcursul activității;

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

Competențele sociale evidențiate sunt necesare, în mod special, în condiții de instruire online, în contextul învățării mixte, distanțată fizic, apropiată psihologic, prin angajarea pedagogică a empatiei cognitive și non-cognitive în construcția și reconstrucția permanentă a mesajelor didactice mediate și comunicate în regim tehnologic, informațional, special.

Valorificarea **pedagogică** a resurselor tehnologice specifice instruirii online solicită profesorului reconstrucția unităților de învățare la nivelul unor sinteze tematice deschise, realizate prin selectarea și articularea optimă (didactică și informatică) a conținuturilor de bază, puține, dar esențiale, durabile, flexibile, adaptabile la cerințele unor obiective/competențe care vizează nu doar stăpânirea materiei, ci și transferul operațional

(disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar/multidisciplinar, transdisciplinar) și exprimarea creativă superioară (inventivă, inovatoare), susținute atitudinal (afectiv, motivațional, volitiv, caracterial).

O astfel de abordare stimulează învățarea autonomiei în condițiile în care mesajele didactice, esențializate prin informatizare și comunicate eficient în condiții online, consolidează și dezvoltă competențele pedagogice: a) cognitive, de înțelegere, aplicare, analiză-sinteză, evaluare critică a mesajelor didactice, receptate și asimilate în timp; b) noncognitive, de susținere a mesajelor didactice interiorizate, prin organizarea și valorificarea lor în plan atitudinal socioafectiv (pozitiv), motivațional (intern), volitiv (consecvent), caracterial (echilibrat) [8, pp. 89-95].

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

Procesul de natură **tehnologică** implică transformarea informației, preluată din programa școlară, în informație digitală, necesară pentru a elimina tendința de: a) intoxicare sau manipulare informațională (întreținută prin interferență negativă între cunoștințele esențiale și neesențiale, care generează suprasolicitarea memoriei mecanice și a motivației externe); b) trunchiere sau diluare informațională (prin solicitarea predominantă a cunoștințelor aplicative fără raportarea acestora la cunoștințele teoretice de bază, esențiale, care susțin învățarea/autoînvățarea pe tot parcursul vieții/*savoir-être* = a ști să fii).

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

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

- 1) *Date* – elementele unei mulțimi (obiecte, acțiuni, persoane etc.), exprimate în diferite forme (logice, matematice, simbolice, faptice etc.);
- 2) *Informații* – date prelucrate și transmise cu sens, cu înțeles, interiorizat în context determinat, ca sferă de referință, condiționat din perspectivă epistemologică și praxiologică;
- 3) *Algoritmi* – „pași necesari pentru rezolvarea unei probleme logice (sau matematice) sau a unei sarcini”, dependenți de context, necesari la nivel de „algoritmi de căutare, de planificare, de sortare, de comprimare fără pierderi”;
- 4) *Grafuri* – „structuri de date (cu sens) formate din zero sau mai multe noduri – vârfurile unei probleme – și muchii” care asigură legăturile dintre noduri, care permit programarea și analiza unor modele de activitate ce descriu o buclă (desfășurată în funcție de un singur nod) sau un ciclu (desfășurat în funcție de mai multe noduri);
- 5) *Bază de date* – structură care valorifică informațiile procesate și asamblate prin algoritmi și grafuri (utilizați în funcție de specificul activității), construită la nivel de model (ierarhic – rețea/relațional, postrelațional – conceptual/pentru bazele de date relaționale), ordonat prin „constrângeri de integritate” de diferite tipuri (de comportament; de dependență între date, acțiuni, principii; de modelare prin tabele sau modele-ideale etc.);
- 6) *Rețea/Network* – conexiune funcțională între informațiile esențializate, integrate în baza de date, perfectibilă în context deschis, dependent de modelele teoretice adoptate și de sfera de reprezentare (locală, teritorială, națională, globală), reflectată pedagogic și la nivel de curriculum (local, național, european, internațional);
- 7) *Feedback* – conexiune inversă realizată între emițător și receptor, care orientează acțiunea de comunicare, integrată în structura oricărei activități sociale (în cazul nostru, pedagogice) la nivel de reglare-autoreglare: a) pozitivă (care implică perfecționarea continuă a operațiilor angajate în acțiunea de comunicare, integrate în „bucla pozitivă” a acesteia) – negativă (care solicită corectarea/modificarea/înlocuirea unor operații implicate în acțiunea de comunicare, integrate în „bucla negativă” a acesteia); b) externă (inițiată de emițător) – internă (inițiată de receptor, în condițiile în care acesta dobândește competența autoevaluării corecte a propriilor rezultate, eficiență în context deschis) [1; 4; 11; 14; 15].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Aiken P. et al. Microsoft Computer Dictionary,

Fifth edition, Microsoft Edition, Washington, 2002.

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