

Spațiul european al educației: informatizarea învățământului



pag. 2

Considerații conceptual-metodologice cu privire la dezvoltarea competențelor didactice prin e-learning

Tendențele actuale în formarea continuă a cadrelor didactice întru ameliorarea calității educației, în special asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic, dezvoltarea carierei didactice ...

pag. 13

Digitalizarea învățământului: politici naționale și europene

În contextul societății informaționale actuale, digitalizarea învățământului a devenit o prioritate strategică la nivel național și european. Integrarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor (TIC) în procesul educațional are potențialul de a revoluționa modul în care elevii/studenții învață ...

pag. 38

Rezumarea: trama unei competențe transdisciplinare

Examinând competențele transdisciplinare/transversale fără de care este imposibil să ne imaginăm un tânăr format intelectual, am ales pentru ilustrare competența de a rezuma: a prezenta pe scurt, concis, esențialul dintr-o expunere orală sau scrisă. ...

pag. 43

Deprinderile de muncă intelectuală și procesarea articolului lexicografic

Aplicarea *Standardelor de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar)* începând cu 01 septembrie 2025 este chemată să alinieze procedura de autoevaluare a profesorilor la practicile internaționale și să accentueze rolul unor aspecte semnificative ...

pag. 47

Aspecte ale pregătirii profesionale a cadrelor didactice de sprijin pentru instruirea individualizată a elevilor cu CES

Educația incluzivă se referă la un sistem de educație deschis tuturor copiilor, indiferent de dezvoltarea lor fizică și psihică, reprezentând un proces de identificare, de diminuare și de eliminare a barierelor ...



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (149) 2025

ISSN 1810-6455
Categorie B

Revista apare din anul 2000.

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
Adrian GHICOV
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PĂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU

Redactori:
Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 250 ex.

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

Adresa redacției:

str. Petru Rareș, 36, of. 146 B, mun. Chișinău

MD-2005, Republica Moldova

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

e-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Vasile COJOCARU, Elena-Gabriela ȘTEFAN

Considerații conceptual-metodologice cu privire la dezvoltarea competențelor didactice prin e-learning
(Conceptual-Methodological Considerations Regarding the Development of Teaching Skills Through E-Learning) 2
Miluța URSU

Inteligența emoțională: o perspectivă pedagogică
(Emotional Intelligence: a Pedagogical Perspective) 9

EDUCAȚIE DIGITALĂ

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Ludmila CUROȘ

Digitalizarea învățământului: politici naționale și europene
(Digitalization of Education: National and European Policies) 13
Tatiana ȘOVA, Aurelia BEȚIVU

Analiza potențialului instrumentelor digitale în promovarea valorilor la adolescenți: implicații pentru stilul existențial și dezvoltarea durabilă
(Analyzing the Potential of Digital Tools in Promoting Values in Adolescents: Implications for Existential Style and Sustainable Development) 19
Vera ROTARI

Specificul psihopedagogic al evaluării informatizate
(Psycho-Pedagogical Specifics of Computerized Assessment) 23

DOCENDO DISCIMUS

Ioana-Corina GEORGESCU

Reactualizarea teoriilor privind prevenirea și diminuarea bullyingului în instituțiile de învățământ
(Update of Theories on Preventing and Reducing Bullying in Educational Institutions) 29
Maria BOB, Natalia SEMENIUC

Aspecte privind participarea elevilor în procesul decizional în cadrul instituțiilor școlare
(Aspects of Student Participation in School Decision-Making) 33

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU

Rezumarea: trama unei competențe transdisciplinare
(Summarizing: The Development of a Transdisciplinary Competence) 38
Olga COSOVAN

Deprinderile de muncă intelectuală și procesarea articolului lexicografic
(Intellectual Work Skills and Processing a Lexicographic Article) 43

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

Florin CHEIA

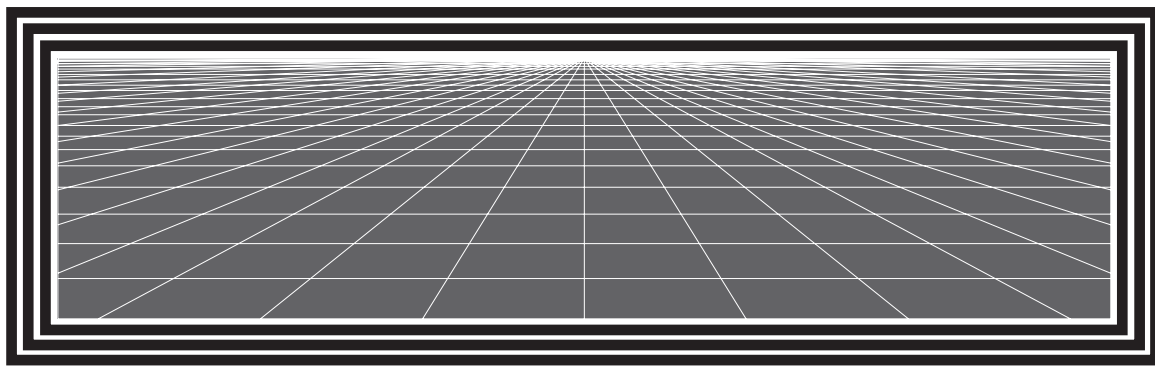
Aspecte ale pregătirii profesionale a cadrelor didactice de sprijin pentru instruirea individualizată a elevilor cu CES
(Aspects of Professional Training for Teaching Support Staff for the Individualized Education of Students with SEN) 47
Elena CRIȘAN

Abordarea softului educațional în remediarea tulburărilor de limbaj la elevii cu dizabilități de intelect
(Applying the Educational Software Approach to Remediate Language Disorders in Students with Intellectual Disabilities) 49

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Spațiul european al educației ca model pedagogic
(The European Education Area as a Pedagogical Model) 53



EX CATHEDRA



dr. hab., prof. univ., Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Vasile COJOCARU

Considerații conceptual-metodologice cu privire la dezvoltarea competențelor didactice prin e-learning

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14965014



Elena-Gabriela ȘTEFAN

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău

Rezumat: Problematika abordată privind dezvoltarea competențelor didactice în sistemul de formare continuă prin e-learning este susținută de elucidarea reperelor conceptual-teoretice ale învățării/instruirii în mediile virtuale, specificarea conceptului „profil de competență didactică” și a condițiilor de funcționare a platformelor educaționale. În context, se prezintă exemple de dezvoltare a competențelor didactice în conformitate cu Modelul conceptual-metodologic al dezvoltării competențelor didactice prin e-learning, conceptul de activizare a cunoștințelor (conceptuale, procedurale, atitudinale) care urmează a fi integrate, însușite/formate prin crearea de situații de învățare în procesul de formare/dezvoltare a competenței didactice, demonstrându-se, astfel, veridicitatea modelului elaborat și dreptul, libertatea de alegere de către cadrele didactice a metodei e-learning de învățare/instruire continuă.

Cuvinte-cheie: formare continuă, competențe didactice, platforme educaționale e-learning, model, învățare în medii virtuale, situații de învățare, integrarea cunoștințelor.

Abstract: The topic addressed, concerning the development of teaching skills within the continuous development system through e-learning, is supported by an analysis of the conceptual-theoretical foundations of learning/training in virtual environments, the definition of the concept of “teaching competence profile,” and the operational conditions of educational platforms. In this context, examples of teaching skill development are presented in alignment with the Conceptual-Methodological Model for Developing Teaching Skills through E-Learning. This includes the concept of activating knowledge (conceptual, procedural, attitudinal), which is to be integrated, acquired, or developed by creating learning situations during the process of training and skill development. The veracity of the proposed Model is thus demonstrated, along with teachers’ right and freedom to choose the e-learning method for continuous learning and training.

Keywords: teaching skills, educational platforms, e-learning, conceptual-methodological model, continuing education.

Tendințele actuale în formarea continuă a cadrelor didactice într-o ameliorare a calității educației pun accentul pe asigurarea unei dimensiuni europene a proceselor de formare a personalului didactic, dezvoltarea carierei didactice prin intermediul proceselor evolutive de formare continuă/perfecționare/dezvoltare profesională, orientarea siste-

melor de formare către competența pedagogică și performanță educațională, calitate și formare – standarde pentru pregătirea personalului didactic, trecerea „de la instruirea asistată de calculator la formarea asistată de calculator sau formarea pentru utilizarea calculatorului”, introducerea e-learning-ului/învățământului deschis la distanță ca suport pentru sistemul de formare continuă a cadrelor didactice. Această din urmă tendință este conceptualizată în *Modelul de formare continuă a cadrelor didactice prin e-learning*, care are menirea să asigure dreptul și libertatea de alegere a metodei de învățare/instruire continuă din perspectiva educației pe parcursul întregii vieți și a profesionalizării carierei didactice (Figura 1).

Dezvoltarea competențelor didactice prin e-learning implică: specificarea conceptului de *profil de competență didactică* a profesorului; conceptualizarea procesului de învățare în mediile virtuale; crearea/utilizarea platformelor educaționale e-learning și a suportului de curs; managementul sistemelor/programelor de dezvoltare a competențelor didactice în sistemul de formare continuă prin e-learning. Ne vom referi succint la aceste di-

recții complementare de importanță majoră în atingerea scopului preconizat.

Profilul de competență al cadrului didactic poate fi descris ca domeniu de convergență dintre statut/rol și personalitate, fiind reprezentat de macro-competențele: *competența psihopedagogică*, *competența de specialitate*, *competența sociomanagerială*, *competența de formare continuă*. C. Glava definește conceptul de *profil de competență didactică* drept „ansamblu integrativ flexibil de cunoștințe, abilități, atitudini, valori și capacități de aplicare și transfer diferențiat al acestora, care creează premisele realizării cu succes a rolurilor și atribuțiilor specifice profesiei didactice și care sunt obiectul unor recristalizări, precizări și evoluții permanente în funcție de achizițiile și experiențele practice și reflexive ulterioare” [5].

Dezvoltarea competențelor reprezintă un proces continuu, datorat, pe de o parte, evoluției seturilor de cunoștințe și abilități ale individului și, pe de altă parte, capacității sale sporite de a reorganiza, recristaliza în ansambluri integrative din ce în ce mai complexe achizițiile în funcție de experiența acumulată, demers care semnifică în fapt procesul de profesionalizare pentru cariera didactică.

În context, setul competențelor pentru cariera didactică stabilit în România cuprinde: a) competențe de specialitate, se definesc potrivit Metodologiei CNCIS pentru descrierea calificării, sunt descrise de standardul ocupațional; b) competențe profesionale, prevăzute de standardul profesional privind evoluția în cariera didactică: proiectarea activității profesionale; conducerea și monitorizarea procesului educațional; evaluarea activităților educaționale; integrarea și utilizarea TIC în educație; cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată a elevilor; managementul clasei/grupeii de elevi/copii; c) competențe transversale, prevăzute de standardul profesional privind evoluția în cariera didactică, care conține și descrie următoarele competențe transversale: dezvoltarea instituțională a școlii și a parteneriatului școală-societate; managementul carierei și al dezvoltării personale; cercetarea educațională aplicativă [11].

Sunt recunoscute, apreciate investigațiile unor cercetători consacrați care conturează profilul de competență didactică al profesorului modern: D. Houpert (*modelul profesorului profesionist*), E. Păun (*profesorul expert și reflexiv*), Anca Dragu (*Structura personalității profesorului*), C. Glava (*profilul de competență al cadrului didactic*), E. Joița (*profilul profesionistului axat pe 3 dimensiuni*), V. Mândăcanu (*pedagogul creștin*), S. Sanduleac (*portretul profesorului cu gândire avansată*), precum și setul de competențe didactice pe care trebuie să le dețină profesorul în perspectiva profesionalizării și asigurării calității educației.

Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în tehnologia învățământului la distanță are drept repere teoretice perspectiva cognitivă și perspectiva constructivistă asupra învățării.

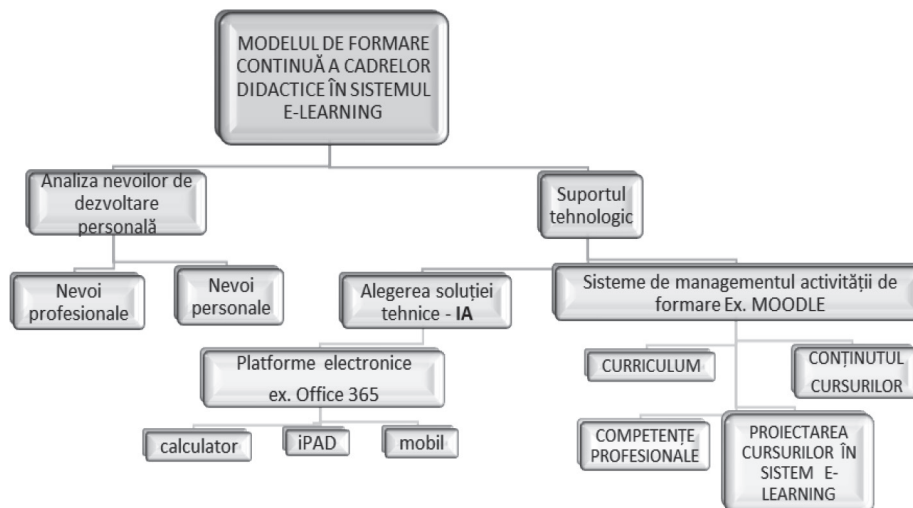


Figura 1. Modelul de formare continuă a cadrelor didactice prin e-learning

Teoriile cognitiviste asupra învățării (Ausubel, Bruner și Gagné) susțin că subiectul procesează activ informația și că învățarea are loc prin efortul acestuia de a organiza, a stoca și a găsi relațiile dintre informații, de a lega noile cunoștințe de cele vechi, de a realiza scheme cognitive și scenarii de învățare. Teoriile cognitiviste accentuează importanța procesului activ de prelucrare a informației. TIC oferă o perspectivă de ansamblu în acest sens, solicitându-i celui care învață performarea comportamentelor de învățare, căutarea informațiilor necesare pe Internet. Cunoașterea este însă privită ca fiind dată și absolută, în aceeași manieră ca în teoriile behavioriste.

Teoriile constructiviste asupra învățării se concentrează, spre deosebire de cele cognitiviste, pe subiectul uman implicat în procesul de învățare. Individul își construiește, de-construiește și re-construiește activ propria înțelegere și cunoaștere asupra lumii prin intermediul experienței și a reflecției asupra acesteia. Perspectiva constructivistă utilizând TIC pentru dezvoltarea competențelor didactice în procesul de formare continuă oferă condiții pentru realizarea cerințelor pedagogice ale învățării colaborative, sprijinite de noile tehnologii (interdependența pozitivă, autocontrolul, interacțiunea față-în-față, feedbackul, analiza, discuțiile, încurajarea) [2; 5]. Sunt importante în acest sens și *principiile pentru învățarea multimedia eficientă* (R. E. Mayer), dar și diverse *modele de învățare/metoda instruirii programate; învățarea autoreglată; învățarea situațională*, precum și tipurile de interacțiune specifice într-un curs online.

Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în tehnologia învățământului la distanță se realizează pe *platforma de învățământ electronic*. O *platformă e-learning* este un produs program având un set de cerințe care permit: asigurarea procedurilor privind instalarea, configurarea și administrarea; utilizarea unei interfețe prietenoase adaptabilă dinamicii procesului educațional; utilizarea de suport logic de comunicare sincronă și asincronă; administrarea și monitorizarea informațiilor; un management accesibil al conținutului educațional; utilizarea de module de editare de conținut educațional sub diverse formate; facilitarea autoevaluării offline prin proceduri asincrone și a evaluării online prin proceduri sincrone privind cunoștințele asimilate; un program de pregătire continuă cu verificări parțiale pe tot parcursul procesului educațional; asistarea utilizatorilor în utilizarea software-ului educațional; înregistrarea feedbackului privind calitatea serviciilor educaționale oferite, precum și a platformei educaționale [Apud 3].

De exemplu, *Moodle*. Este o platformă de e-learning, un sistem de management al învățării, un produs complex care oferă servicii și module de dezvoltare a unui mediu de învățare și evaluare de tip e-learning. Este un set de componente și module, instrumente de comunicații, clasă virtuală și bibliotecă digitală, utilizând standarde și siste-

me de tip LMS/LCMS SCORA. Permite administrarea, documentarea, urmărirea și monitorizarea (susținută de un sistem de raportare) a programelor de instruire, claselor (grupe), activității formatorilor, a evenimentelor online care intervin într-un calendar/scenariu de curs obligatoriu, a programei e-learning. *Moodle* ajută să construim și să facem managementul conținutului digital al cursurilor sau al altor categorii de resurse și activități.

Dezvoltarea competențelor didactice în sistemul de formare continuă utilizând platforme educaționale e-learning se realizează conform programelor elaborate în contextul nevoilor sociale și individuale, care necesită asigurarea acestora cu componentele pachetelor educaționale care vizează elementele educaționale de bază – *resurse* (resurse informaționale/obiectele educaționale), *activități* (descrierea activităților de învățare și instrumentele pentru urmărirea activităților cursanților, comunicarea electronică), *suport* (suport online pentru cursanți, accesul la resurse curriculare externe-resurse media sau link-uri pe internet), *evaluare* (instrumente de evaluare cu referire la un obiect sau grup de obiecte).

Structura conținutului suportului de curs e-learning pe platforma *Moodle*, precum și ordinea plasării elementelor lui pot varia în funcție de domeniul modulului. Spre exemplu, în cursurile de pe platforma *Moodle-formare continuă* sunt evidențiate următoarele resurse: 1. Titlul cursului; 2. Cerințele față de desfășurarea cursului; 3. Resursele de ordin general: Planul de învățământ cu numărul de ore și programa cursului, resursele bibliografice, monografiile, articole etc.; 4. Glosarul principal cu termeni/concepte-cheie (în baza căruia sistemul poate elabora automat rebusuri și jocuri didactice); 5. Calendarul activităților și datelor marcante cu patru tipuri de evenimente; 6. Notele de curs (*partea teoretică*)/e-prelegerile; 7. Sarcinile practice (*partea aplicativă*); 8. Seminarele tutoriale (*individuale sau în grup*); 9. Evaluarea formativă și finală (*reflecții sau itemi de testare*); 10. Activitățile colaborative generale sau, altfel spus, comunicarea prin *rețele sociale și forumuri virtuale de discuții, chat-uri* etc.; 11. Sondajele; 12. Chestionarele; 13. Conținutul probei de examinare [3].

În această perspectivă, privind formarea competențelor didactice în sistemul de formare continuă prin utilizarea platformelor e-learning, având drept reper teoriile învățării în mediul virtual, principiile pentru învățarea multimedia, finalitățile așteptate, a fost conceput *Modelul conceptual-metodologic al dezvoltării competențelor didactice prin e-learning* (Figura 2) – un model deschis, sistemic, funcțional și integrativ, care explică întreg procesul de formare/dezvoltare a competențelor didactice prin e-learning.

Importantă este diagnosticarea nevoilor de formare/dezvoltare a competențelor raportate atât la cerințele sociale/standardele de competență ale cadrului didactic,

cât și la interesele, opțiunile sale și oferta de formare/dezvoltare, însă esența o reprezintă managementul resurselor pedagogice, criteriile (formativ, temporal, valoric) determinate, referința la conceperea *profilului de competență*, *conceptualizarea conținuturilor de formare*, *strategii de formare*, *reflecție*, dar și *specificațiile învățării online*, utilizând *platforme e-learning*.

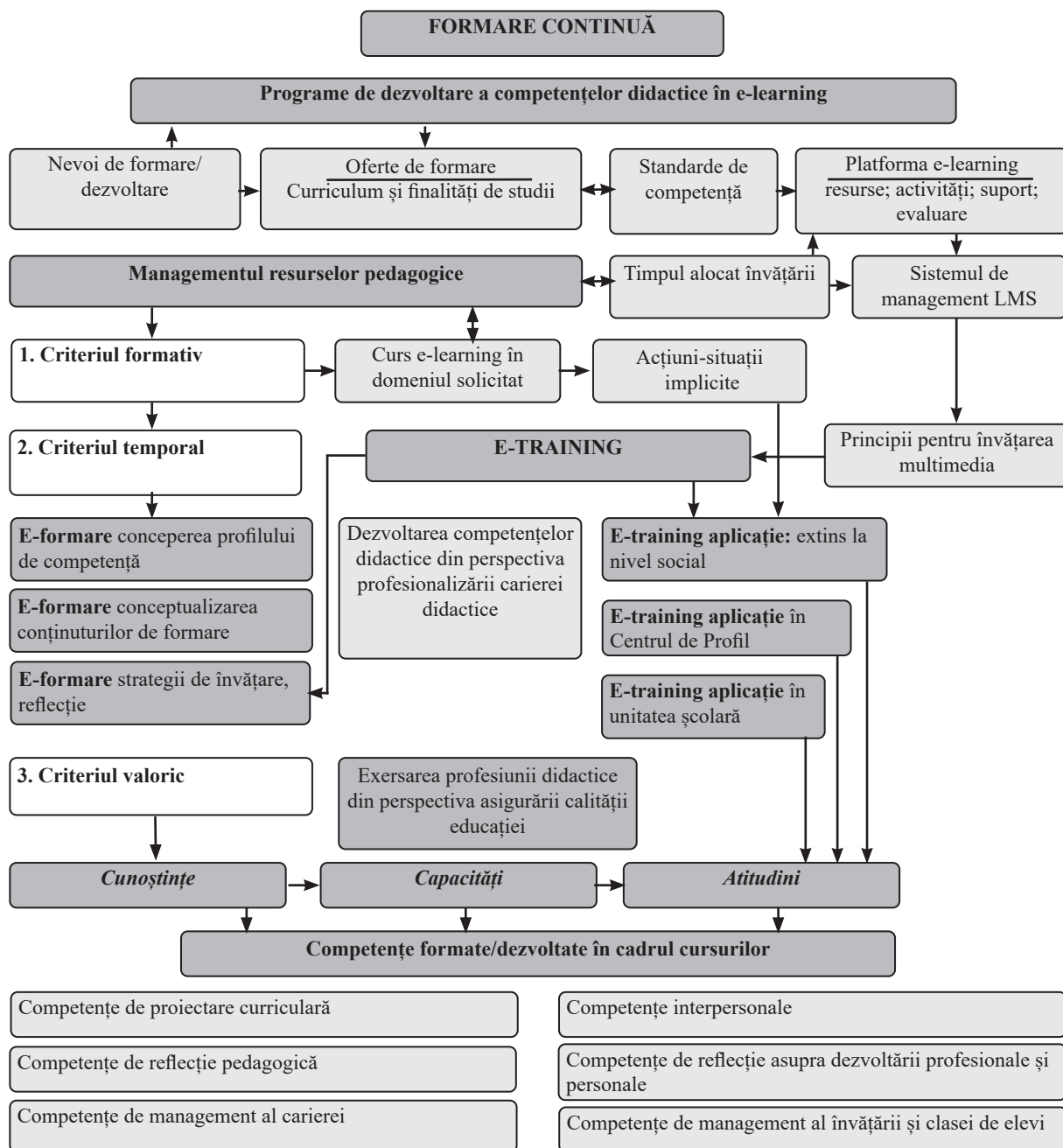


Figura 2. Modelul conceptual-metodologic al dezvoltării competențelor didactice prin e-learning

Metodologia formării/dezvoltării competențelor didactice în conformitate cu modelul elaborat, utilizând platforme e-learning, necesită o reprezentare a competențelor didactice solicitate de către profesori în structura acestora. Or, competența de rând cu alte atribuții pe care le are, precum, relația cu un ansamblu de situații, caracterul său adesea disciplinar, acțiunea, mobilizarea unui ansamblu de resurse, structura flexibilă, dinamică, evolutivă, implică și integrarea cunoștințelor, abilităților, experiențelor. Integrarea noilor achiziții se realizează, în special, în procesul de învățare, de formare/dezvoltare a competenței.

În context, o persoană care dispune de *competența de proiectare curriculară* didactică activează *cunoștințe* (*declarative, procedurale, atitudinale*), precum cele specificate în Tabelul 1, acestea fiind integrate, însușite/formate prin crearea de situații de învățare în procesul de formare/dezvoltare a competenței respective.

Tabelul 1. *Cunoștințele integrate competențelor de proiectare curriculară didactică*

Cunoștințe declarative	Competențe specifice și cunoștințe procedurale	Cunoștințe atitudinale
<i>Concepte:</i> - Curriculum și competențe; - Curriculumul la decizia școlii; - Didactica axată pe competențe; - Proiectare curriculară, obiective generale, operaționale; - Managementul curricula; - Monitorizare; - Evaluare; - Performanțe școlare; - Calitate.	- Caracteristici ale curriculumului școlar; - Semnificațiile competenței, competențelor didactice, competențelor-cheie adoptate de UE; - Proiectare didactică în perspectiva competențelor; - Specificarea obiectivelor operaționale; - Tehnologia construirii activităților de învățare (harta tehnologică); - Specificarea managementului lecției: proiectare, realizare, analiză; - Proiectarea Curriculumului la decizia școlii (CDS); - Elaborarea metodologiei implementării competențelor-cheie în curriculumul școlar; - Construirea metodologică și asigurarea creșterii performanțelor elevilor după <i>Modelul teoretic de construire și de atingere a unei competențe-cheie în timp</i>; - Proiectarea situațiilor de învățare și situațiilor de integrare pentru formarea competențelor; - Integrarea TIC în procesul educațional, utilizarea softurilor educaționale; - Monitorizarea activității de formare a competențelor la nivel instituțional, de clasă, proces/cadru didactic; - Identificarea criteriilor de evaluare a competențelor, performanțelor școlare; - Compararea rezultatelor învățării la clasă la nivel național, internațional.	- Acceptarea pedagogiei competențelor ca viziune integratoare asupra educației; - Responsabilizarea pentru formarea personalității elevului; - Analizarea corectă, complexă a caracteristicilor curriculumului școlar din perspectiva formării competențelor; - Interpretarea completă a semnificațiilor didacticii axate pe competențe; - Perceperea corectă a situațiilor de învățare, selectarea lor din viață în perspectiva formării competențelor; - Regândirea stilului managerial-didactic în contextul competențelor; - Înțelegerea și interpretarea corectă a paradigmei învățării în actualitate; - Promovarea unui nou tip de management al lecției în contextul formării de competențe; - Aplicarea de softuri educaționale, TIC în procesul educațional și de conducere; - Instituirea unui sistem de monitorizare-evaluare privind formarea/evaluarea competențelor elevilor la nivel de cadru didactic, proces; - Luarea măsurilor pentru a preveni/combate consecințele negative ale unor procese.

În cadrul dezvoltării de competențe didactice prin e-learning, ne ghidăm de cele trei logici, articulate între ele: a acțiunii în situație, curriculară și a învățării [6]. Astfel, din punctul de vedere al logicii curriculare, vizăm competențe curriculare (dezvoltarea competențelor curriculare în termeni de finalități, conținutul și forma programelor de studii), iar în ceea ce privește logica învățării, ne referim, de regulă, la așa-numitele *competențe construite* (demersurile de management al învățării vizează *construirea* competențelor de către subiecții acțiunii didactice), și din perspectiva logicii *acțiunii în situație*, avem în vedere competențe acțional-situaționale, care se construiesc din *acțiuni în situație*.

Un rol aparte în asigurarea calității demersului didactic aparține determinării de *situații de învățare și situații de integrare* pentru formarea competențelor, fapt care necesită o atenție sporită în cadrul pregătirii cadrelor didactice. Din aceste considerente, valorificând experiențele avansate în domeniu [4], programele respective de formare vizează acțiuni menite să se înțeleagă mai întâi conceptele-cheie, precum: *unitate de învățare, situație de învățare, secvență de învățare, activitate de integrare*, și formarea de competențe specifice: *caracterizarea situațiilor de învățare; caracterizarea situației de integrare pentru formarea competențelor; clasificarea situațiilor de învățare; proiectarea situațiilor de învățare; proiectarea situațiilor de integrare pentru formarea competențelor*. În atingerea acestor competențe, **obiectivele** pentru curanți prevăd [4; 11; 3]: să definească unele concepte: *unitate de învățare, situație de învățare, secvență de învățare, situație de integrare pentru formarea competențelor*; să clasifice situațiile de învățare după diferite criterii; să stabilească materialele didactice necesare într-o situație de învățare; să selecteze conținuturile adecvate pentru o situație de învățare în funcție de obiectivele operaționale și competențele vizate; să proiecteze situații de învățare de diferite tipuri și situații de integrare pentru formarea competențelor.

În contextul obiectivelor generale, sunt stabilite *obiective operaționale*, precum: formularea unui model intuitiv

al cursanților despre componentele de conținut al programului și implicit a profilului de formare, realizarea intervenției în procesul de formare prin mijloace specifice e-learning, alcătuirea modelului construit al cadrului didactic de succes la care s-a ajuns după intervenție pe direcția *cursului formativ* (studiul noțiunilor, conceptelor de bază...) și *acțiuni de realizare a sarcinilor/problemelor în diverse situații*, care, luate împreună, integrează procesul de formare a competențelor preconizate. În funcție de obiectivele operaționale, se realizează *Matricea de specificații* (Tabelul 2).

Tabelul 2. Matricea de semnificații

Niveluri taxonomice/ conținuturi	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Rezolvare de probleme	Total % (număr de itemi)
Proiectarea finalităților pedagogice	10 (1)			10 (1)
Proiectare curriculară didactică	10 (1)	10(1)		20 (2)
Proiectarea situațiilor de învățare/ integrare	10 (1)	10 (1)		20 (2)
Managementul lecției: proiectare, realizare, evaluare		10 (1)	10 (1)	20 (2)
Monitorizarea activității de formare a competențelor		10 (1)	10(1)	20 (2)
Evaluarea competențelor		10(1)	10 (1)	20 (2)
Total:	30 (3)	50 (4)	20 (3)	100 (10)

Rezultatele evaluării competențelor didactice de proiectare curriculară dezvoltate prin utilizarea platformei e-learning în cadrul cursurilor de formare continuă sunt prezentate în Figura 3.

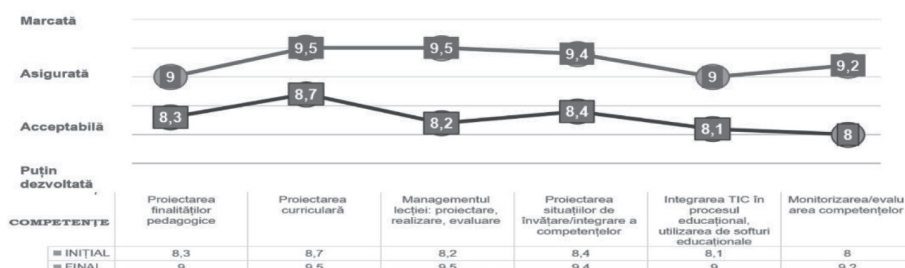


Figura 3. Rezultatele evaluării competențelor didactice de **proiectare curriculară** dezvoltate prin utilizarea platformei e-learning în cadrul cursurilor de formare continuă

Metodologia expusă de dezvoltare a competențelor didactice în sistemul de formare continuă prin e-learning a fost aplicată la cursurile de formare continuă în jud. Galați și R.Moldova în anii 2022-2024, acțiune solicitată de către cadrele didactice, îndeosebi în condițiile provocărilor apărute. Prezentăm în continuare doar rezultatele evaluării cadrelor didactice care au parcurs programele de dezvoltare a unor competențe didactice prin e-learning.

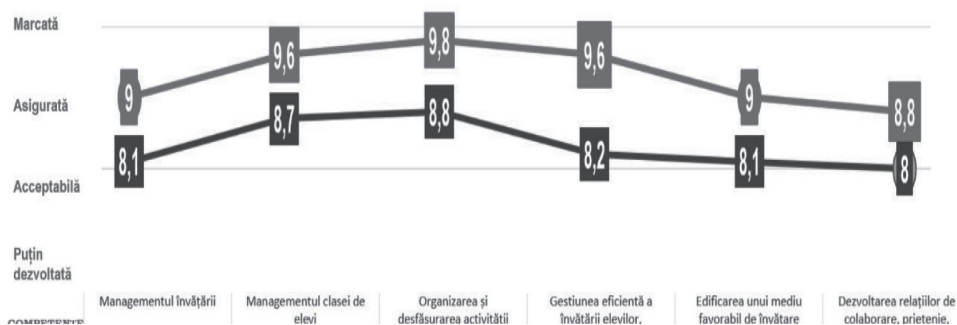


Figura 4. Rezultatele evaluării competențelor didactice **managementul învățării și al clasei de elevi** dezvoltate prin utilizarea platformei e-learning în cadrul cursurilor de formare continuă

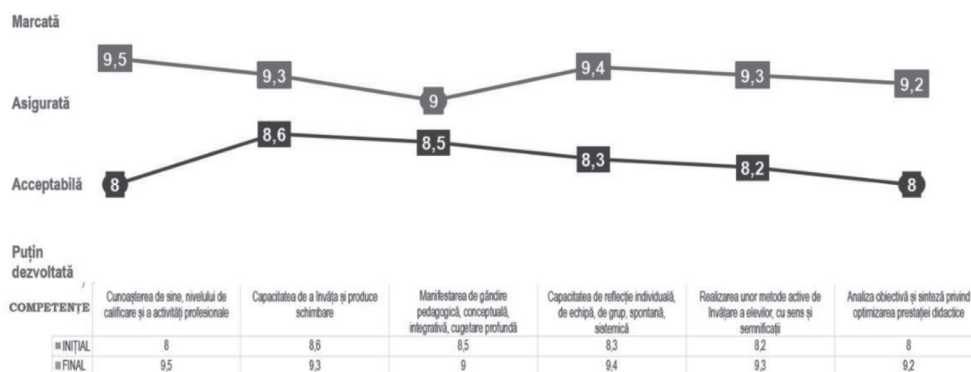


Figura 5. Rezultatele evaluării competențelor didactice de **reflecție pedagogică și didactică** utilizând platforme e-learning în cadrul cursurilor de formare continuă

Deși se observă o dinamică pozitivă în procesul de dezvoltare a competențelor didactice respective la cadrele didactice implicate în experiment, diferențele dintre evaluarea inițială și evaluarea finală sunt ne semnificative, deoarece este un proces de dezvoltare a competențelor și nu de formare inițială. Astfel, este justificată metodologia respectivă de dezvoltare a competențelor didactice în sistemul de formare continuă prin e-learning, oportunitate evidentă în actualitate.

CONCLUZII

1. Investigația a arătat că profilul de competență didactică în viziunea cadrelor didactice converge cu tendințele specificate de către specialiști consacrați ai domeniului, iar în topul nevoilor de formare/dezvoltare a competențelor didactice se regăsesc: *managementul învățării și al clasei de elevi, proiectare curriculară și formare de competențe la elevi, managementul propriei cariere didactice, competența digitală*, majoritatea respondenților și-au exprimat opțiunea pentru asigurarea posibilității *e-learning formare continuă*.

2. Se constată că rezultatele preconizate pot fi obținute în cazul *posedării de competențe digitale, cunoașterii specificului învățării în mediile educaționale virtuale, asigurării unui management eficient al programelor elaborate* în contextul nevoilor sociale și individuale, care necesită asigurarea acestora pe platformă cu componentele pachetelor educaționale care vizează elementele educaționale de bază – resurse, activități, suport online, evaluare.

3. S-a dovedit că dezvoltarea competențelor didactice în sistemul de formare continuă utilizând platforme educaționale e-learning poate fi realizată prin aplicarea unui *Model conceptual-metodologic de dezvoltare a competențelor didactice prin e-learning*, cu specificarea traseului de formare a competențelor didactice solicitate conform programelor elaborate, conceperii procesului de formare cu accent pe situații de învățare și integrare a cunoștințelor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Brut M. Instrumente pentru e-learning: ghidul informatic al profesorului modern. Iași: Polirom, 2006.
2. Ceobanu C. Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație. Iași: Polirom, 2016.
3. Cojocaru V., Cojocaru V., Postica A. Dezvoltarea competențelor didactice și manageriale prin e-learning în sistemul de formare continuă. Chișinău: Tipografia Centrală, 2017.
4. Dulamă M.-E. Didactica axată pe competențe. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
5. Glava C. Formarea competențelor didactice prin intermediul e-learning. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2009.
6. Jonnaret Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe. Cluj-Napoca: ASCRD, 2010.
7. Rey B. et al. Competențele în școală: formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012.
8. Roșca I. Gh., Apostol C. G., Zamfir G. E-learning – paradigma instruirii asistate. În: Informatica Economică, nr. 2, București, 2002.
9. Standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice. (SCCD-TIC). Module de standarde de competență. București: UNESCO, 2008. 14 p.
10. Ștefan E. G. Importanța platformei e-learning în formarea profesorului modern. În: Școala de ieri, copilul de azi și lumea de mâine, nr. 11. Botoșani. 2018. ISSN 2559-740X.
11. Șerbănescu L., Bocoș M., Ioja I. Managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020. 280 p. ISBN: 978-973-46-8245-4.



Miluța URSU

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Inteligența emoțională: o perspectivă pedagogică

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.14965166

Rezumat: Problema inteligenței emoționale este abordată pe larg în științele educației. În articol sunt analizate: cadrul general al problemei, care evidențiază și fixează dimensiunile conceptului psihologic de „inteligență”, evidente la nivel de aptitudine generală și de aptitudini specifice; specificul inteligenței emoționale, care trebuie înțeles și delimitat de inteligențele intrapersonală și interpersonală, situate în zona

„inteligențelor multiple”; inteligența emoțională ca model managerial, de „leadership”, care susține competența emoțională ca „deprindere profesională” structurată la nivelul interdependenței dintre: conștiința de sine, conștiința socială, gestionarea sinelui și gestionarea relațiilor; inteligența emoțională ca model cultural, care pune accentul pe „cultura emoțională a profesorului”, bazată pe „valori emoționale pedagogice reflectate în comportamentul deontologic”; inteligența emoțională ca model pedagogic, proiectat în școlile inovatoare, având în programele lor „studiarea unor calități umane inestimabile: conștiința de sine, autocontrolul și empatia, arta de a asculta, de a rezolva conflicte și de a coopera.

Cuvinte-cheie: cultură emoțională, inteligență generală, inteligențele multiple, inteligență emoțională, leadership.

Abstract: The problem of emotional intelligence is widely addressed in educational sciences. In this context, in our article we analyse: the general framework of the problem which emphasises and sets out the dimensions of the psychological concept of intelligence, evident at the level of general ability and specific abilities; the specificity of emotional intelligence, which must be understood, but also delimited from the intrapersonal and interpersonal intelligences, situated in the area of “multiple intelligences”; emotional intelligence as a managerial model, of “leadership” which supports emotional competence as a “professional skill” structured at the level of interdependence between four generic domains: self-awareness, social awareness, self management, relationship management; emotional intelligence, as a cultural model that focuses on the “emotional culture of the teacher”, based on “emotional pedagogical values reflected in deontological behaviour”; emotional intelligence, as a pedagogical model designed in innovative schools that include in their programmes “the study of invaluable human qualities such as self-awareness, self-control and empathy, as well as the art of listening, conflict resolution and cooperation”.

Keywords: emotional culture, general intelligence, multiple intelligences, emotional intelligence; leadership.

Inteligența emoțională reprezintă un concept psihologic operațional cu implicații pedagogice multiple în învățământul de toate gradele, în perfecționarea relației socioafective dintre profesori și preșcolari, elevi etc. La acest nivel, problema inteligenței emoționale este inclusă în cursurile de *pedagogie generală*, dar și de *pedagogie aplicată* în învățământul primar și preșcolar. Este analizată în mod explicit în cadrul teoriilor psihologice ale învățării implicate direct și indirect în perfecționarea procesului didactic la toate treptele și disciplinele de învățământ [8, pp. 311-350; 9, pp. 319-345].

În psihologie, problema inteligenței emoționale trebuie integrată în cadrul general delimitat în raport de conceptul psihologic fundamental ce definește inteligența ca aptitudine generală care susține dezvoltarea complexă a personalității în plan cognitiv, socioafectiv și motivațional, volitiv și caracterial. *Calitatea inteligenței generale de aptitudine și de trăsătură generală a personalității*, privită în evoluția sa pe vârste psihologice și școlare și pe domenii experiențiale și curriculare, permite analiza

inteligenței emoționale la nivel de model social (managerial și cultural) și pedagogic (instituțional și didactic).

În definirea inteligenței nu există un consens absolut. Dar se acceptă ideea că „gândirea este modul de manifestare și exprimare a inteligenței” [11, pp. 370, 373, subl. ns.]. Ca aptitudine generală a personalității, ea îndeplinește funcția psihologică și pedagogică de înțelegere a problemelor cu care ne confruntăm în viață și în școală. Ea este realizată prin valorificarea informațiilor logice (noțiunilor, judecăților și raționamentelor proprii fiecărei științe transpuse didactic în disciplinele de învățământ) și a operațiilor gândirii, fundamentale (analiza și sinteza, abstractizarea și generalizarea; clasificarea și sistematizarea, comparația și reordonarea logică; inducția și deducția, concretizarea logică – implicată în final în rezolvare de probleme, de diferite tipuri și grade de complexitate) și instrumentale (algoritmizarea și euristica) [10, p. 509].

În procesul didactic, la toate treptele și disciplinele de învățământ, este important să realizăm saltul de la forma de înțelegere spontană, determinată bio-psihologic, la

forma de *înțelegere conștientă*, „discursivă”, susținută pedagogic prin „activitate mentală de durată, ce dobândește structura specifică a unui proces de rezolvare de probleme complexe” [10, p. 515]. La acest nivel, apelăm la metodele didactice centrate pe *demonstrație*, bazată pe raționament inductiv, deductiv și analogic (*învățare prin descoperire, demonstrație, modelare*) și pe resursele inovative ale gândirii critice (*problematizare*) [1, pp. 132-133, 214-241, 261-270].

Cadrul general în care evoluează inteligența include tipurile de inteligență, „la care participă toate procesele psihice cognitive” (percepția, reprezentarea, memoria, gândirea și limbajul, imaginația), dezvoltate permanent prin „corelația cu gândirea”: *inteligența generală* – capacitatea de abordare și rezolvare a unei game vaste de sarcini și solicitări, de cerințe și probleme existente în viața cotidiană, în varii domenii și activități sociale; *inteligența particulară* – „capacitatea de rezolvare a situațiilor problematice dintr-un anumit domeniu”, acționând ca: *inteligență teoretică* și *practică*; *inteligență verbală*, *inteligență matematică*, *inteligență socială* etc. La nivel normativ, în plan psihologic, dar și pedagogic, *inteligența generală* – în calitate de aptitudine și trăsătură generală a omului ca personalitate – „este o rezultantă a interacțiunii diferitelor componente ale inteligențelor particulare” (subl. ns.) [7, p. 83].

În ultimele decenii, *inteligențele particulare* au fost reconstituite special în teoria inteligențelor multiple, care „înmulțește fațetele conceptului tradițional” (de *inteligență generală*), identificând, definind și analizând inteligența: muzicală, corporală (fizico-kinestezică), logico-matematică, lingvistică, spațială, intrapersonală, interpersonală (socială); naturalistă și existențială (spirituală) [4, pp. 106-129]. Pe o altă coordonată, este promovată *inteligența emoțională*, aflată în legătură cu *inteligențele intrapersonală* și *interpersonală*, privite însă într-o perspectivă specifică, elaborată și argumentată psihologic și pedagogic [6, pp. 87-88].

Specificul inteligenței emoționale. Din anii 1990, *inteligența emoțională* (IE) a constituit un domeniu de cercetare aflat în plină expansiune, care a beneficiat de o mare popularizare, dar care a întâmpinat și o rezistență acerbă din rândul acelor care consideră că IQ reprezintă unica măsură acceptabilă a aptitudinilor umane [Ibidem, p. 15]. Din perspectivă istorică, sunt prezentate trei modele de definire și analiză a inteligenței emoționale, care scot în relief specificul ei, cu argumente susținute din perspective diferite:

1. Modelul propus de P. Salovey și J. Mayer – se bazează pe tradiția studiilor rezervate inteligenței generale, la care se raportează și inteligența emoțională.
2. Modelul propus de Reuven Bar-On – se referă la starea de bine personală pe care o poate provoca inteligența emoțională, confirmată pe parcursul unei sau mai multor activități.

3. Modelul propus de D. Goleman – „se concentrează la un nivel comportamental pe performanță la locul de muncă și pe leadership organizațional, combinând teoria despre IE cu decenii de cercetări despre modelarea competențelor care îi disting, de medie, pe mai toți performerii de top” [5, p. 11].

Modelul propus de Goleman definește *inteligența emoțională* ca *aptitudine sau abilitate de bază utilă în orice activitate umană*. Valoarea sa practică extinsă, confirmată inclusiv în *management*, în *leadership* (economic, sanitar, medical, pedagogic) și în *viața comunitară* (de familie etc.), este determinată de structura sa complexă, multidimensională, situată la nivelul interdependenței dintre patru componente, definite în termeni de „competență sau deprindere profesională”: conștiința de sine; gestionarea sinelui; gestionarea relațiilor (bazată pe gestionarea conflictelor și munca în echipă); conștiința socială [5, pp. 16-17].

Inteligența emoțională constituie „un alt fel de inteligență”, după cum o caracterizează Goleman [6, pp. 80-85]. Deși pare apropiată de două tipuri de inteligență incluse de Gardner în categoria inteligențelor multiple – *inteligența intrapersonală* și *inteligența interpersonală* (socială) – IE are o bază de fundamentare și de exprimare specifice. Inteligențele *intrapersonală* și *interpersonală* „sunt abordate de Gardner din perspectivă cognitivă, concentrându-se mai mult pe metacunoaștere” și pe „conștientizarea procesului mintal al altcuiva”. *Inteligența emoțională* face apel prioritar la capacitatea socioafectivă de abordare a propriei realități în condiții de activare și aprofundare psihologică a conștiinței de sine și a conștiinței sociale (de grup, microgrup etc.) [Ibidem, p. 87]. Explorarea atentă a inteligenței emoționale permite sublinierea unor caracteristici specifice, fixate de Goleman în funcție de baza lor de formare și de exprimare:

1. Este determinată de „arhitectura emoțională a creierului, care oferă o explicație pentru momentele cele mai nefavorabile din viața noastră, acelea când sentimentele copleșesc rațiunea”; în această perspectivă, trebuie să cunoaștem „structura creierului care comandă momentele de furie și frică – sau de pasiune și bucurie”.
2. Evoluează în măsura în care „suntem capabili să ne stăpânim un impuls emoțional, să ghicim sentimentele cele mai ascunse ale celui alt, să tratăm cu cel mai mare tact o relație”.
3. Oferă „un model largit a ceea ce înseamnă să fii „inteligent”, care plasează emoțiile în centrul aptitudinilor necesare pentru viață”.
4. Face apel la un cadru organizațional care să valorifice „lecțiile emoționale pe care le învățăm în copilărie, acasă și la școală, care ne modelează circuitele emoționale, făcându-ne mai capabili sau incapabili să ne însușim fundamentele inteligenței emoționale”.

Inteligența emoțională „explorează primejdiile care îi așteaptă pe cei ce au eșuat în stăpânirea domeniului emo-

țiilor” pentru a organiza „școli care îi învață pe copii ce înseamnă capacitățile emoționale sociale de care au nevoie pentru a rămâne pe calea cea mai bună”, capacități umane „inestimabile, cum ar fi conștiința de sine, autocontrolul și empatia, precum și arta de a asculta, de a rezolva conflicte și de a coopera [5, pp. 29-31].

Inteligența emoțională, ca model managerial. *Inteligența emoțională* a devenit un *model managerial* adoptat de „companii din întreaga lume, care și-au făcut o obișnuință din a privi prin lentilele IE atunci când fac angajări, își promovează sau își pregătesc angajații” [6, p. 14]. Mai mult decât atât, IE constituie o calitate esențială a liderilor, necesară și recunoscută în orice domeniu social (economic, financiar-bancar, comercial, sanitar, pedagogic, sportiv, artistic, comunitar etc.). IE afirmată ca *model managerial*, de leadership, susține *competența emoțională* ca „deprindere profesională” structurată la nivelul interdependenței dintre „patru domenii generice”: conștiința de sine (a propriilor emoții și stări afective); gestionarea sinelui (bazată pe autocontrol emoțional, adaptabilitate, influență și perspectivă pozitivă); gestionarea relațiilor (bazată pe gestionarea conflictelor și munca în echipă); conștiința socială (bazată pe aptitudini sociale: empatie, responsabilitate socială etc.) [5, pp. 16-17, 35-52; 6, cap. 9-11, 15-16].

În viața socială, inclusiv în cadrul școlii, IE susține efectiv realizarea aceluia „leadership care produce rezultate” probate prin: 1) „măsurarea impactului exercitat de lider”, la nivel de: „viziune clară în privința misiunii și a valorilor organizației”; climat pozitiv creat în organizație; motivare a subordonaților (raportată la indici de calitate superioară a activității și a relațiilor interumane); simț al responsabilității față de organizație, validat în condiții de feedback (evaluare continuă a performanțelor raportate la competențele vizate pe termen mediu/lung) [5, p. 57]; 2) Stilurile manageriale adoptate prioritar sau în formule combinate, în raport de context – *vizionar, sfătuitor, colegial, democratic, promotor, dominator* [5, pp. 57-76].

Inteligența emoțională ca *model managerial* promovează principiul „liderilor autentici” care au capacitatea de a adopta mai multe stiluri, în funcție de situațiile anticipate/existente/intervenite pe parcurs etc., cu precizarea valorii superioare pe care o deține efectiv *stilul vizionar, stilul democratic, stilul colectiv și stilul sfătuitor* [5, p. 76]. IE ca *model managerial*, de leadership, este realizată pe baza unor competențe generale și specifice, necesare în orice activitate socială eficientă, confirmate inclusiv în domeniul managementului pedagogic (al sistemului de învățământ, al organizației școlare, al clasei de elevi etc.).

Tabelul 1. *Inteligența emoțională ca model managerial, de leadership* [5, pp. 143-148]

Competențele generale ale liderului	Competențele specifice ale liderului
Conștiința de sine (autocunoașterea)	• Autocunoașterea emoțională; autoevaluarea corectă; încrederea în sine.
Gestionarea sinelui (conducerea vieții personale, prin „conversație interioară”)	• Autocontrolul emoțional; transparența – deschidere afectivă față de ceilalți; adaptabilitatea la situații/stări emoționale noi; ambiție, inițiativă, optimism – la nivel emoțional.
Conștiința socială (cunoașterea societății)	• Empatia/„înțelegerea punctului de vedere al celuilalt”; conștiința organizațională – detectează relațiile sociale; solitudinea – favorizează un climat emoțional pozitiv.
Gestionarea relațiilor (conducerea la nivel de grup)	• Inspirația care mobilizează, influența prin persuasiune; dezvoltarea celorlalți; facilitarea schimbărilor; gestionarea conflictelor; spiritul de echipă.

Inteligența emoțională, ca model cultural. Inteligența emoțională este implicată în formarea și dezvoltarea comportamentului deontologic propriu oricărei profesii. La nivel de sistem de învățământ, promovată ca model cultural, pune accentul pe cultura emoțională a profesorului, bazată pe „valori emoționale pedagogice reflectate în comportamentul deontologic”, validat în mediul școlar și în societate [2, pp. 137-154].

Modelul teoretic (pedagogic) care analizează „cultura emoțională a cadrelor didactice, subcomponentă a culturii profesionale de natură psiho-pedagogică” și socială (managerială), este structurat la nivelul interdependenței dintre două dimensiuni fundamentale: 1. *dimensiunea intrapersonală*, ce include: *imaginea de sine*, susținută în plan motivațional (intern, intrinsec) și normativ, prin „principii, reguli, funcții ale expresiilor emoționale didactice”; *latura cognitivă* („cunoștințe și experiențe emoționale”); *latura conotativă* („semnificații atribuite conduitelor emoționale”); 2. *dimensiunea comunicativ-relațională*, ce include: *componenta conștientă, discursivă*, care „vizează funcționalitatea strategiilor discursive aplicate” în procesul de învățământ, organizat formal și nonformal; *componenta managerială*, care exersează și perfecționează „arta gestionării emoțiilor”; *componenta integratoare*, care valorifică „ingineria emoțională, declanșând premise ale inteligenței sociale”, bazată pe „aptitudini sociale de autorealizare, autonomie și inserție maximă”; *componenta axiologică*, bazată pe valori emoționale reflectate în conduita didactică și extradidactică a profesorului, susținută prin statutul său de specialist în educație și instruire, realizat printr-o multitudine de roluri (profesor de specialitate, profesor-diriginte, profesor-consilier, profesor-manager al clasei, profesor-cercetător, profesor-mentor, profesor-tutore etc.). Exercițarea optimă a acestor *roluri didactice și extradidactice*, din ce în ce mai complexe, solicită o multitudine de variabile socioafective (stil carismatic, participativ; metode de instruire eficiente în condiții de stare de bine, asertivitate,

diversificare emoțională, toleranță comunicativă, rezistență afectivă etc.), care consolidează cultura emoțională integrată în teoria și practica pedagogiei moderne și contemporane [Ibidem, pp. 144, 145; 155-157].

Inteligența emoțională, ca model pedagogic. La nivel de principiu, Goleman proiectează *un model de educație* bazat pe *transa învățatului*, creată „în zona în care o anumită activitate îi provoacă pe oameni (n.n. elevi) să acționeze la capacitate maximă pe măsură ce aptitudinile lor cresc”, prin „puterea emoției, care constă în ghidarea unui efort eficient” [6, pp. 167, 169]. Un astfel de model propune practic „școlarizarea emoțiilor”, care promovează: 1. *Lecția despre cooperare*, bazată pe tehnici specifice muncii în echipă, susținută în context socioafectiv pozitiv, în cadrul căreia în momentul reușitei finale „se pornesc aplauze spontane”; 2. *ABC-ul inteligenței emoționale*, inclus în „Programa Științei Sinelui”, un model de predare a inteligenței emoționale, cu teme care se referă la: „conștientizarea de sine, în sensul recunoașterii sentimentelor și al construirii unui vocabular pentru ele”; „determinarea legăturilor dintre gânduri, sentimente și reacții”; descoperirea gândurilor sau sentimentelor hotărâtoare în luarea unei decizii cu impact pozitiv; „prevederea consecințelor alegerilor alternative” necesare pentru rezolvarea cazurilor speciale care apar în arealul școlar și extrașcolar (violența, fumatul, consumul de droguri etc.) [Ibidem, p. 419].

Programa *Științei sinelui*, aplicată de mai multe decenii în învățământul american, constituie un model de predare a inteligenței emoționale, construit curricular în funcție de cele patru obiective generale cu referință la formarea/dezvoltarea conștiinței de sine, a capacității de gestionare a sinelui, a capacității de gestionare a relațiilor și a conștiinței sociale, obiective generale care asigură cadrul competenței emoționale necesare în exercitarea profesiei de cadru didactic și a rolului de elev [5, p. 16].

Tabelul 2. *Știința sinelui ca model pedagogic de predare-învățare-evaluare a inteligenței emoționale, după Daniel Goleman [5, pp. 16-17, 35-52; 6, pp. 466-467]*

Obiective/Competențe generale	Obiective/Competențe specifice	Cunoștințe procedurale de bază
1. Conștiința de sine: „o înțelegere profundă a emoțiilor, punctelor tari, punctelor slabe, nevoilor și dorințelor proprii”	- Conștientizarea scopurilor și valorilor proprii; - observarea propriei persoane; - recunoașterea sentimentelor personale; - cunoașterea relației dintre gânduri, sentimente, acțiuni proprii.	- Examinarea propriilor sentimente și a consecințelor acestora; - administrarea sentimentelor; - stăpânirea stărilor/dispozițiilor negative; - inițierea, realizarea și controlul/supravegherea dialogului cu sine.
2. Gestionarea sinelui: „controlul de sine sau autoreglementarea, care seamănă foarte mult cu o conversație interioară”	- Autocontrolul emoțional; - adaptabilitatea la situații/stări socioafective noi; - împlinirea personală; - elaborarea și susținerea perspectivei proprii de evoluție.	- Reducerea tensiunilor prin controlul impulsurilor afective; - gestionarea emoțiilor pentru adaptarea la schimbări; - abilitatea de stăpânire a stresului. - abilitatea de stăpânire a temerilor.
3. Gestionarea relațiilor: aptitudinea socială, care oferă oamenilor „prietenia ca scop” cu valoare de ghid orientativ	- Prețuirea receptivității în grup; - comunicarea sentimentelor; - gestionarea conflictelor; - colaborarea și cooperarea pentru îndeplinirea sarcinilor colective.	- Abilitatea persoanei de a gestiona relațiile cu ceilalți; - abilitatea de a descoperi „numitorul comun pentru persoane de diferite tipuri”; - „negocierea unui compromis”.
4. Conștiința socială: ansamblul aptitudinilor empatic reflectate în organizarea grupului etc.	- Cultivarea empatiei; - formarea conștiinței de grup; - aprecierea modului diferit în care oamenii simt, trăiesc afectiv.	- Abilitatea înțelegerii sentimentelor altora; - abilitatea asumării răspunderii colective, la nivel de grup etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Ed. a IV-a, revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.
2. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia UPS Ion Creangă, 2010.
3. Gardner H. Inteligențele multiple. Noi orizonturi. Ed. a III-a, trad. București: Sigma, 2015.
4. Gardner H. Inteligențele multiple. Noi perspective. București: Curtea Veche, 2022.
5. Goleman D. Leadership: Puterea Inteligenței Emoționale. Selecție de texte, trad. București: Curtea Veche, 2016.
6. Goleman D. Inteligența Emoțională. Ed. a IV-a, revizuită, trad. București: Curtea Veche, 2018.
7. Golu M. et al. Psihologie. București: EDP, 1978.
8. Pânișoară I.-O., Manolescu M. (coord.) Pedagogia primară și preșcolară. Vol. I. Iași: Polirom, 2019.
9. Pânișoară I.-O., Cristea S. (coord.) Manual de pedagogie pentru profesori. Iași: Polirom, 2024.
10. Popescu-Neveanu P. Psihologie generală. București: Trei, 2013.
11. Șchiopu U. (coord.) Dicționar de psihologie. București: Babel, 1993.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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



Ludmila CUROȘ

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Digitalizarea învățământului: politici naționale și europene

CZU 37.0:004 | doi.org/10.5281/zenodo.14965237

Rezumat: Transformarea digitală a sistemelor educaționale reprezintă una dintre cele mai semnificative schimbări din ultimele decenii. Pandemia COVID-19 a accelerat acest proces și a evidențiat atât oportunitățile, cât și provocările implementării tehnologiilor digitale în educație. În acest context, analiza politicilor naționale și europene în domeniul digitalizării învățământului devine esențială pentru înțelegerea direcțiilor de dezvoltare și a impactului asupra procesului educațional. Articolul se concentrează asupra măsurilor întreprinse privind transformarea digitală a sistemului educațional și a perspectivelor ce derivă din aceste schimbări.

Cuvinte-cheie: digitalizare, învățământ, politici educaționale, TIC, competențe digitale, inovație.

Abstract: The digital transformation of educational systems and one of the most significant changes in the field in recent decades. The COVID-19 pandemic has accelerated this process and highlighted both the opportunities and challenges of implementing digital technologies in education. In this context, the analysis of national and European policies in the field of digitalization of education becomes essential for

understanding the development directions and the impact on the educational process. The article focuses on the measures taken regarding the digital transformation of the educational system and the perspectives deriving from these changes.

Keywords: digitalization, education, educational policy, ICT, digital skills, innovation.

În contextul societății informaționale actuale, digitalizarea învățământului a devenit o prioritate strategică la nivel național și european. Integrarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor (TIC) în procesul educațional are potențialul de a revoluționa modul în care elevii/studentii învață și profesorii predau, deschizând noi oportunități pentru personalizarea învățării, accesul la informație și dezvoltarea competențelor digitale esențiale pentru cetățenia activă și viața de calitate în secolul al XXI-lea. Ne propunem să analizăm politicile naționale și europene privind digitalizarea învățământului, evidențiind principalele direcții de acțiune, progresele înregistrate și provocările existente. De asemenea, se vor explora implicațiile digitalizării asupra calității educației, echității și incluziunii sociale.

Potrivit mai multor abordări în domeniul educațional, „Toate sistemele de predare și învățare ar trebui să fie construite din două puncte de vedere: nevoile educabililor vizați și rezultatele învățării preconizate ale cursului sau

programului – cunoștințele, abilitățile și atitudinile pe care elevii le vor câștiga”. Atât procesul de conceptualizare/elaborare a documentelor de politici educaționale în domeniul digitalizării, cât și implementarea acestora trebuie să se bazeze și să derive dintr-o înțelegere deplină a celor două fundamente menționate [1, p. 123].

Uniunea Europeană recunoaște importanța strategică a digitalizării învățământului pentru creșterea economică, competitivitatea și coeziunea socială. În acest sens, au fost elaborate și se află în proces de implementare extinsă o serie de politici și inițiative menite să sprijine statele membre în procesul de transformare digitală a sistemelor educaționale.

Planul de Acțiune pentru Educația Digitală (2021-2027) stabilește un cadru strategic comun pentru digitalizarea învățământului în UE, cu accent pe dezvoltarea competențelor digitale, utilizarea eficientă a tehnologiilor digitale în predare și învățare, și asigurarea unui acces echitabil și incluziv la educația digitală [4]. Acest plan este un factor principal de stimulare pentru realizarea viziunii de a obține un spațiu european al educației până în 2027. Acesta contribuie la atingerea obiectivelor *Agendei pentru competențe în Europa*, ale *Planului de acțiune privind Pilonul european al drepturilor sociale* și ale *Busolei pentru dimensiunea digitală 2030: modelul european pentru deceniul digital*. Planul pentru educația digitală stabilește două priorități strategice și paisprezece acțiuni de sprijinire a acestora (Figura 1).

Figura 1. *Prioritățile și acțiunile stabilite în Planul de Acțiune pentru Educația Digitală (2021-2027)* [4]

La nivel acțional, Programul Erasmus+ oferă finanțare pentru proiecte de mobilitate, cooperare și inovare în domeniul educației, inclusiv pentru proiecte care promovează utilizarea TIC în învățământ [5]. Analizând arealul acțiunilor-cheie ale programului, considerat pilonul principal în internaționalizarea învățământului, putem constata faptul că acesta reușește să acopere atât educația formală, cât și cea non-formală, cu oportunități multiple pentru variate categorii de beneficiari, precum: cadre didactice, tineri, antrenori, stagii, lucrători de tineret, formatori, cercetători și nu numai. Astfel, se adevărește faptul că se creează contexte prielnice pentru aplicarea inovației în procesul educațional și formarea specialiștilor competitivi pe piața muncii. Totodată, se oferă suficiente instrumente care să anticipeze eventuale riscuri, cum ar fi: asigurarea unor platforme online pentru facilitarea unor comunicări și colaborări, stabilirea de parteneriate eficiente, formarea rețelelor sociale întru realizarea schimbului de bune practici, dezvoltarea personală și socială a beneficiarilor implicați în procese de mobilitate academică. Se remarcă și o diversificare a mecanismelor implementate pentru atingerea finalităților scontate, inclusiv desfășurarea de experimente de politici europene, prin aplicarea testelor pe teren, facilitarea transparenței și recunoașterea competențelor și calificărilor, a transferului de credite, cooperarea cu organizații internaționale cu expertiză și capacitate analitică foarte recunoscute ș.a. De asemenea, se încurajează accesul tuturor factorilor interesați din domeniul educațional, dar și oferirea suportului ținând cont de experiența beneficiarului, prin fixarea sarcinilor, a

Prioritatea 1: Încurajarea dezvoltării unui ecosistem de educație digitală de înaltă performanță

- Acțiunea 1: Dialog structurat cu statele membre privind educația și competențele digitale.
- Acțiunea 2: Recomandare a Consiliului privind abordările bazate pe învățarea mixtă pentru un învățământ primar și secundar de înaltă calitate și incluziv.
- Acțiunea 3: Cadrul european privind conținutul educațional digital
- Acțiunea 4: Conectivitatea și echipamentele digitale pentru educație și formare
- Acțiunea 5: Planuri de transformare digitală pentru instituțiile de educație și formare
- Acțiunea 6: Orientări etice privind utilizarea IA și a datelor în procesul de predare și învățare pentru cadrele didactice

Prioritatea 2: Dezvoltarea aptitudinilor și competențelor digitale relevante pentru transformarea digitală

- Acțiunea 7: Orientări comune pentru profesori și formatori pentru a încuraja alfabetizarea digitală și pentru a combate dezinformarea prin educație și formare
- Acțiunea 8: Actualizarea Cadrului european al competențelor digitale în vederea includerii competențelor în domeniul inteligenței artificiale și al datelor
- Acțiunea 9: Certificatul european de competențe digitale (EDSC)
- Acțiunea 10: Recomandarea Consiliului privind îmbunătățirea ofertei de cursuri de dezvoltare a competențelor digitale în educație și formare
- Acțiunea 11: Colectarea de date la nivel transnațional și un obiectiv la nivelul UE privind competențele digitale ale elevilor
- Acțiunea 12: Stagiile „Oportunități digitale”
- Acțiunea 13: Participarea femeilor în științe, tehnologie, inginerie și matematică (STIM)
- Centrul european pentru educația digitală

obiectivelor pe niveluri de complexitate. Un exemplu relevant în acest sens îl constituie sub-acțiunile din *Acțiunea 3: Jean Monnet în domeniul învățământului superior*, care cuprinde:

- Jean Monnet. Modul: Programe de predare scurte la una sau mai multe discipline ale Uniunii Europene;
- Catedre Jean Monnet: posturi didactice pentru specialiști în studiile europene;
- Centrele de excelență Jean Monnet: puncte focale care adună cunoștințele experților de nivel înalt în diverse discipline de studii europene, precum și dezvoltarea activităților transnaționale și a legăturilor structurale cu instituții academice din alte țări [8, pp. 344-345].

Analizând evolutiv, atestăm o dinamică pozitivă a implicării universităților din țară, în special privind proiectele de mobilitate academică în KA1 (Tabelul 2), dar și creșterea fluxului de studenți și profesori către universitățile din Republica Moldova [7].

Tabelul 1. *Mobilitatea internațională Erasmus+, Acțiunea-cheie nr. 1: Mobilitatea creditară, KA1, anii 2017-2019*

Anul	Numărul proiectelor finanțate de UE (proiecte ICM în cadrul programului Erasmus+)		Gradul de valorificare a mijloacelor financiare alocate din fonduri europene**	Rezultatele obținute urmăre realizării acestor proiecte prin prisma implementării PNAAA	
	în derulare*	finisate		Planificat	Realizat
2017	0	506 mobilități 65 proiecte	100%	400 de mobilități; 50 de parteneriate inter universitare	506 mob.(126,5%) 65 proiecte (130%)
2018	545 mobilități 70 proiecte	0	cca 70%	400 de mobilități; 50 de parteneriate inter universitare	545 mob.(136,25%) 70 proiecte (140%)
2019	566 mobilități 134 proiecte	0	cca 30%	400 de mobilități; 50 de parteneriate inter universitare	566 mob.(141,5%) 65 proiecte (268%)

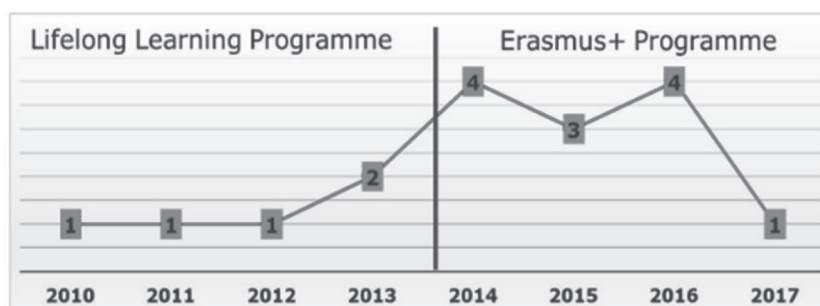
* Durata proiectelor ICM este de 24/36 luni
** Gradul de valorificare a mijloacelor financiare în cadrul proiectelor ICM Erasmus+ la etapa de finalizare este de cca 100%

În această ordine de idei, în perioada 2010-2018, în Republica Moldova au fost implementate 17 proiecte *Jean Monnet*, acestea având o importanță inestimabilă în aprofundarea cunoștințelor despre politica, viața economică, socială și culturală a Uniunii Europene (Figura 2).

Figura 2. *Dinamica proiectelor Jean Monnet din Republica Moldova, 2010-2017*

O altă inițiativă în direcția digitalizării la nivel european o constituie *Cadrul european al competențelor digitale*, care definește competențele digitale (22 de competențe organizate în șase domenii) esențiale pentru cetățenii europeni, inclusiv competențe de bază în utilizarea tehnologiilor digitale, competențe de comunicare și colaborare online, competențe de creare de conținut digital și competențe de siguranță online [3]. Acestea ghidează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și stabilesc standarde pentru integrarea tehnologiilor digitale în procesul educațional [21].

La nivel național, aprobat prin ordinul MEC nr. 1110 din 04.09.2023, a fost instituit *Cadrul de competențe digitale al cadrelor didactice din educație – DigCompEdu*, care se adresează profesorilor de la toate nivelurile și ciclurile de învățământ, de la învățământul preșcolar până la învățământul superior și educația adulților, inclusiv educația și formarea generală și profesională, educația adresată persoanelor cu nevoi speciale și educația în contexte de învățare nonformale.



Cadrul *DigCompEdu* pune la dispoziție un model de progres, pentru a ajuta profesorii să își evalueze și să își dezvolte competențele digitale. Acesta descrie șase niveluri, de la A1 la C2, prin a căror parcurgere se dezvoltă competențele digitale necesare. În primele două niveluri, Începător – A1 și Explorator – A2, cadrele didactice asimilează informații noi și își formează practici digitale de bază. În următoarele două niveluri, Integrator – B1 și Expert – B2, aplică, dezvoltă și își structurează practicile digitale. În nivelurile superioare, Lider – C1 și Inovator – C2, pot transmite cunoștințele către alți profesori, pot crea noi practici. Instituțiile prestatoare de servicii de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pot completa/dezvolta lista competențelor digitale specifice reieșind din noile tehnologii/inovații digitale [14].

De asemenea, evidențiem unele dintre prioritățile Ministerului Educației și Cercetării pentru anul 2025, care se referă la digitalizarea instituțiilor de învățământ, asigurându-se acces egal la tehnologie pentru toți elevii, indiferent de mediul din care vin, dar și formările pentru 6000 de profesori în domeniul competențelor digitale cu certificarea acestora [16].

Nu mai este o noutate nici faptul că, în ultimii ani, digitalizarea învățământului a progresat semnificativ, devenind unul dintre pilonii reflectați în documentele strategice, cum ar fi *Strategia Națională de Dezvoltare MOLDOVA 2030*, *Strategia sectorială de dezvoltare Educația 2030*, *Programul de implementare a Strategiei de dezvoltare EDUCAȚIA 2030* pentru anii 2023-2025, *Strategia națională de transformare digitală 2023-2030* și alte documente de politici relevante [9; 10; 20]. Aceste documente subliniază importanța integrării TIC în educație, pentru a îmbunătăți calitatea procesului educațional, a dezvolta competențele digitale ale elevilor și a crea un sistem educațional modern și performant.

Pe parcursul ultimelor decenii, Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova a implementat o serie de programe și proiecte ce derivă din politicile publice, menite să accelereze procesul de digitalizare a învățământului, precum:

- Programul de politici privind digitalizarea în domeniul educației pentru anii 2024-2027, care conține patru priorități strategice: dezvoltarea competențelor digitale, dotări cu echipamente TIC/tehnologii asistive, sisteme informaționale și resurse/conținuturi digitale, fiind aliniat la prioritățile educației digitale ale Uniunii Europene și făcând parte din programul *Inovații digitale ale sistemului educațional din Republica Moldova*, finanțat de Parteneriatul Global pentru Educație și implementat de UNICEF [17].

- Proiectul *Învățământului superior din Moldova*, care vizează modernizarea sistemului educațional, inclusiv prin dezvoltarea infrastructurii digitale, formarea cadrelor didactice în utilizarea TIC și crearea de resurse

educaționale digitale [19]. De exemplu, în subproiectul *Programul de asigurare a calității în învățământul pedagogic (PACÎP)*, Colegiul *Alexei Mateevici* din Chișinău și-a propus drept finalități să intervină sistemic pentru îmbunătățirea calității programelor de formare profesională în domeniul educației și creșterea atractivității profesiei didactice în instituțiile de învățământ primar și preșcolar, inclusiv: crearea unui hub educațional destinat elevilor să se adapteze cât mai simplu la imperativele vremii; dotarea a două spații educaționale moderne multifuncționale: un laborator *Sală Media* și o sală *Educație în spațiu deschis*; formarea cadrelor didactice cu privire la utilizarea noilor echipamente și platforme educaționale, inclusiv a resurselor educaționale deschise și a instrumentelor TIC în predare; formarea și dezvoltarea competențelor digitale prin includerea în procesul de formare profesională a viitorilor profesori și educatori ai disciplinelor TIC; elaborarea de conținuturi curriculare, inclusiv digitale în *Robotică* și *Managementul proiectelor educaționale*; creșterea atractivității specialității pedagogice atât pentru fete, cât și pentru băieți prin organizarea de uși deschise și diverse activități promoționale [19; 13].

- Platforma educațională online *educatieonline.md* oferă acces la resurse educaționale digitale pentru elevi și profesori, inclusiv manuale digitale, cursuri online și platforme de evaluare [15], fiind coordonată de Asociația Obștească *Academia de Inovare și Schimbare prin Educație*, cea mai mare comunitate educațională digitală din Republica Moldova, care abordează teme legate de integrarea eficientă a tehnologiilor informaționale moderne în procesul de predare-învățare-evaluare. Ca rezultat, peste 44000 de cadre didactice din Republica Moldova și România sunt antrenate zilnic într-un schimb creativ de probleme și soluții digitale care vin în întâmpinarea tuturor celor care sunt interesați de dezvoltarea competențelor digitale la nivel de bază, elementar, intermediar și avansat. Comunitatea oferă acces gratuit la tutoriale, webinare, articole, planuri de lecții, proiecte și scenarii didactice și exemple de portofolii digitale elaborate pentru învățământul general (<https://platformeonline.md/>).

- Programul *Tekwill în fiecare școală*, o inițiativă majoră în educația digitală din Republica Moldova, a primit o mențiune onorabilă la ceremonia *Future of Government*, recunoscându-i-se contribuția la transformarea digitală educațională. Angajându-se să includă peste 90% din liceele moldovenești până în 2024 și având deja peste 78600 de elevi participanți, programul oferă cursuri avansate prin platforma tekwill.online, marcând progrese semnificative în pregătirea tinerilor pentru viitorul tehnologic. Programul oferă cursuri în domenii critice precum inteligența artificială, dezvoltarea software și leadership antreprenorial, punând la dispoziția elevilor și profesorilor materiale educaționale variate, incluzând

texte, videoclipuri și exerciții interactive. Prin implementarea a 34 de lecții anuale, participanții sunt încurajați să elaboreze proiecte finale, demonstrând aplicabilitatea cunoștințelor acumulate. Parteneriatul dintre Asociația Națională a Companiilor TIC și Ministerul Educației și Cercetării subliniază, pe termen lung, eforturi conjugate în mobilizarea resurselor din sectorul privat, comunitatea diasporei și sprijinul partenerilor de dezvoltare internaționali, inclusiv USAID, Suedia, Uniunea Europeană, PNUD Moldova, UNICEF și UN Women. Recunoașterea internațională a venit prin numeroase premii, printre care se numără *WISE* și *WITSA*, care au evidențiat inovația și excelența tehnică a programului. De asemenea, inițiativa a fost inclusă în Colecția Mondială a Proiectelor Inovatoare din 2023 și a fost distinsă ca cea mai bună inițiativă ITO în Republica Moldova la PIN Awards [18].

- Proiectul *Școala digitală*, conceput de proiectele *Tekwill în fiecare școală* și *EU4Moldova: Startup City Cahul*, implementat în 25 de instituții de învățământ, are ca obiectiv dotarea școlilor cu echipamente TIC, dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor și profesorilor și crearea unui mediu de învățare digital modern, ghidând instituțiile pe parcursul unui an academic [6, 12].

- Proiectul *Școala-model*, potrivit conceptului descris și aprobat prin ordinul MEC nr. 198 din 26.02.2024, scopul școlii-model este de a susține Republica Moldova în fortificarea domeniului educației, în accelerarea dezvoltării capitalului uman, în dezvoltarea unei societăți bazate pe cunoaștere și inovare, care să încurajeze spiritul întreprinzător, să promoveze echitatea în educație și să ofere oportunități egale și educație de calitate pentru toți elevii. Întru argumentarea actualității și importanței inițiativei date, se accentuează faptul că școala-model reprezintă idealul educațional al Republicii Moldova și va servi drept exemplu de excelență în practici educaționale, va stimula gândirea critică și creativă, va sprijini dezvoltarea holistică și multidimensională a fiecărui elev în a-și atinge potențialul intelectual, emoțional, fizic, spiritual și artistic. Aceste instituții vor încuraja cultivarea liderilor viitorului și vor contribui la progresul și prosperitatea republicii.

Reorganizarea instituțiilor de învățământ, în vederea atingerii acestor obiective, determină schimbarea culturii organizaționale, a structurii și a pedagogiei școlilor, ceea ce va conduce la îmbunătățirea calității și echității în procesul educațional. Principiile-cheie asociate școlii-model sunt: 1. Dezvoltarea și promovarea leadershipului educațional; 2. Încurajarea și dezvoltarea învățării centrate pe elev, a învățării colaborative și a abilităților socio-emoționale ale elevilor; 3. Dezvoltarea gândirii critice și a capacității de a rezolva problemele; 4. Participarea democratică; 5. Promovarea adaptabilității și a învățării pe tot parcursul vieții; 6. Încurajarea și promovarea integrării tehnologiei în procesul educațional; 7. Conș-

tientizarea problemelor de mediu și a sustenabilității; 8. Promovarea și acceptarea mentalității sau a perspectivei globale; 9. Participarea activă și implicarea elevilor în viața comunității.

Zonele de intervenție cuprind asigurarea infrastructurii (inclusiv tehnologică), resursele umane – pregătirea cadrelor didactice (asigurarea școlii-model cu cel puțin 80% din cadre didactice cu un nivel de bază al competențelor digitale, în baza cadrului normativ de competențe digitale al Uniunii Europene *DigCompEdu*), promovarea formării și învățării (TIC utilizat într-un mod interdisciplinar) ș.a. [2].

Trecând în revistă aceste inițiative valoroase, evidențiem faptul că digitalizarea învățământului are un impact semnificativ asupra modului în care se desfășoară procesul educațional, cu implicații asupra rolurilor elevilor și profesorilor, metodelor de predare și evaluare, a conținutului educațional.

În acest context, elevul devine un participant activ în procesul de învățare, având acces la variate resurse educaționale digitale și instrumente interactive. Tehnologiile digitale facilitează învățarea personalizată, permițând elevilor să învețe în ritmul propriu, să exploreze subiecte de interes și să își dezvolte competențele digitale.

Rolul profesorului în învățarea virtuală se transformă din cel de transmitător de informații în cel de facilitator și ghid al învățării, de partener. El co-crează experiențe de învățare interactive și captivante, utilizând tehnologiile digitale pentru a diferenția instruirea și a oferi feedback personalizat, astfel încât învățarea să devină vizibilă, conform conceptului valoros al lui J. Hattie, ce „implică un profesor care știe să implementeze o diversitate de strategii de predare în cazul unui elev, când acesta pare să *nu* înțeleagă, care știe să-l direcționeze și să-l redirecționeze, din perspectiva conținutului înțeles sau înțeles greșit, amplificând, astfel, intensitatea feedback-ului primit de elev. Este vorba despre abilitatea de a te da la o parte când învățarea progresează spre succes. E unul din principiile majore ale metodei Montessori, iar a te da la o parte se asociază cu ideea ca profesorii să își reducă treptat din responsabilitate și să îi învețe pe elevi să devină propriii lor profesori” [11, p. 17].

De subliniat că digitalizarea oferă noi oportunități pentru diversificarea metodelor de predare-învățare-evaluare. Învățarea bazată pe proiecte, învățarea colaborativă online, simulările și jocurile educaționale sunt doar câteva exemple de metode care deja se integrează cu succes în procesul educațional cu ajutorul tehnologiilor digitale. Evaluarea digitalizată utilizează platforme online pentru teste și quiz-uri, portofolii digitale și instrumente de evaluare peer-to-peer etc.

Conținuturile educaționale/curriculare se diversifică și se adaptează la nevoile societății digitale. Acestea includ noi discipline și module legate de tehnologie, programare,

robotică și inteligență artificială. De asemenea, resursele educaționale digitale (manualele digitale, platformele de învățare online și bibliotecile virtuale) oferă acces la informație diversă, actualizată și interactivă, de neimaginat pentru marea majoritate a cadrelor didactice, abilitate profesională la etapa inițială acum 20-30 de ani.

Cu toate acestea, digitalizarea învățământului prezintă o serie de provocări, care trebuie abordate, pentru o implementare eficientă: asigurarea accesului echitabil la tehnologie și la internet de bandă largă pentru toți elevii, indiferent de mediul socioeconomic sau de zona geografică; dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice, prin programe de formare inițială și continuă, pentru a le permite să utilizeze eficient tehnologiile digitale în procesul educațional; asigurarea calității și relevanței resurselor educaționale digitale, prin elaborarea unor standarde și mecanisme de evaluare; implementarea unor măsuri de securitate cibernetică și protecție a datelor cu caracter personal în mediul educațional digital; asigurarea accesului echitabil la educație digitală pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu dizabilități sau cu nevoi educaționale speciale.

În perspectivă, valorificarea instrumentelor digitale în procesul educațional devine tot mai promițătoare și mai fezabilă, evidențiindu-se următoarele direcții:

- **dezvoltarea unor platforme de învățare personalizată**, care să utilizeze inteligența artificială (*Gemini, ChatGPT, Curipod, Prezi AI* ș.a.), pentru a adapta conținutul și ritmul de învățare la nevoile individuale ale fiecărui elev;
- **realitatea virtuală și augmentată în educație** deschide noi perspective pentru dezvoltarea unor experiențe de învățare imersive și interactive;
- **învățarea bazată pe jocuri** digitalizate stimulează motivația și implicarea elevilor nativi digitali în procesul de învățare, fiindu-le satisfăcută necesitatea de a primi feedback imediat, recompense ș.a.;
- **analiza datelor educaționale** pentru a monitoriza progresul elevilor, a identifica nevoile de intervenție și a îmbunătăți calitatea procesului educațional.

În concluzie: Digitalizarea învățământului este un proces complex și dinamic, care necesită o abordare strategică și o colaborare strânsă între factorii de decizie politică, cadre didactice, elevi și părinți. Implementarea eficientă a politicilor naționale și europene în domeniu poate contribui la creșterea calității educației, la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor și la asigurarea unei societăți mai echitabile și mai incluzive.

Este esențial ca virtualizarea să fie însoțită de o schimbare/adaptare a paradigmei educaționale, cu accent pe dezvoltarea competențelor de gândire critică, creativitate, colaborare și rezolvare de probleme. De asemenea, este important să se asigure un acces echitabil la educația digitală pentru toți actanții, indiferent de mediul socioeconomic,

de zona geografică sau de alți factori. Digitalizarea învățământului reprezintă o oportunitate unică de a transforma sistemul educațional și de a pregăti beneficiarii pentru provocările secolului al XXI-lea. Printr-o abordare strategică și o investiție susținută în infrastructură, formare și resurse educaționale digitale, putem construi un sistem educațional performant, adaptat la nevoile individului și ale societății, care parcurge în mod accelerat o epocă de tranziție digitală, dar și verde, precum stipulează mai multe documente analizate de noi, dar o cere imperios și supraviețuirea, asigurarea durabilității și profunzimii inteligenței umane.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anderson T. The theory and practice of online learning. Athabasca University Press: Edmonton, 2008. 484 p.
2. Anexa 2 La Ordinul MEC nr. 198 din 26.02.2024. CONCEPT *Școala Model*. Pe: <https://short-link.me/UrG1>
3. Cadrul european al competențelor digitale. Bruxelles, 2017.
4. Comisia Europeană. Planul de Acțiune pentru Educația Digitală (2021-2027). Bruxelles, 2021. Pe: <https://bit.ly/3XtxMkL>
5. Conceptul *Școala digitală*. Pe: <https://tekwill.online/conceptul-scoala-digitala-acum-in-republica-moldova/>
6. Foia de parcurs privind internaționalizarea învățământului superior pentru anii 2020-2025. Pe: https://mecc.gov.md/sites/default/files/anexa_foia_de_parcurs_ord.997.pdf
7. Garbatovschi V. Internaționalizarea învățământului în Spațiul European al Educației. În: Securitatea umană și socială în statul democratic. Chișinău: Print-Caro SRL, 2023, pp. 336-351.
8. Guvernul Republicii Moldova. Strategia pentru dezvoltarea societății informaționale *Moldova Digitală 2020*. Chișinău, 2013.
9. Guvernul Republicii Moldova. Strategia Națională de Dezvoltare *Moldova 2030*. Chișinău, 2020.
10. Hattie J. Învățarea vizibilă. Versiune extinsă. Iași: Polirom, 2024. 500 p. ISBN 978-630-344-057-6.
11. Ministerul Educației și Cercetării al R.Moldova. Proiectul *Școala Digitală*. Chișinău, 2023.
12. Ministerul Educației și Cercetării al R.Moldova. Proiectul *Învățământul superior din Moldova (PÎSM)*. Pe: <https://mec.gov.md/ro/content/despre-proiect-0>
13. Ordinul nr. 1110 din 04.09.2023 Cu privire la aprobarea cadrului de competențe digitale ale cadrelor didactice din educație. Pe: <https://bit.ly/3Ds4lZs>
14. Platforma educațională *educatieonline.md*. Pe: <https://educatieonline.md/>
15. Prioritățile Ministerului Educației și Cercetării pentru anul 2025. Pe: <https://mec.gov.md/ro/content/prioritatile-ministerului-educatiei-si-cercetarii-pentru-anul-2025>
16. Prioritățile strategice privind digitalizarea domeniului educației. Pe: <https://bit.ly/4h4nJty>
17. Programul *Tekwill în fiecare școală* din Moldova. Pe: <https://rb.gy/nzyfih>

18. Raport privind procesul de implicare a părților interesate. Proiectul *Învățământul superior din Moldova*. Pe: https://mec.gov.md/sites/default/files/raportul_privind_implementarea_sep_-_iunie_2023.pdf
19. Strategia de dezvoltare *Educația 2030*. Pe: https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-900-mec-2022_1.pdf
20. Vuorikari R., Kluzer S. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union, 2022.



Tatiana ȘOVA

dr., conf. univ., Universitatea de Stat
Alecu Russo din Bălți

Analiza potențialului instrumentelor digitale în promovarea valorilor la adolescenți: implicații pentru stilul existențial și dezvoltarea durabilă

CZU 37.018:004 | doi.org/10.5281/zenodo.14965288



Aurelia BEȚIVU

dr., conf. univ., Universitatea de Stat
Alecu Russo din Bălți

Rezumat: Articolul explorează modul în care instrumentele digitale pot influența valorile adolescenților și contribuie la dezvoltarea lor personală și socială. Întrucât adolescenții sunt nativi digitali, utilizarea tehnologiilor moderne este firească în viețile lor. Scopul articolului este de a analiza potențialul acestor instrumente în promovarea valorilor importante pentru adolescenți, având în vedere impactul asupra stilului lor de viață și dezvoltarea durabilă. Expunerea la diverse valori prin mediul digital poate afecta alegerile adolescenților, având atât efecte pozitive (implicarea activă în probleme sociale și de mediu etc.), cât și negative (expunerea la informații nocive sau comportamente dăunătoare etc.). Prin campanii online și inițiative educaționale, tinerii pot deveni mai conștienți de impactul acțiunilor lor asupra mediului și societății, educându-se în spiritul sustenabilității și responsabilității sociale.

Cuvinte-cheie: valori, adolescență, instrumente digitale.

Abstract: This article explores how digital tools can influence teenagers' values and contribute to their personal and social development. As adolescents are digital natives, the use of modern technologies is natural in their lives. The aim of the article is to analyze the potential of these tools in promoting values that are important to teenagers, considering the impact on their lifestyle and sustainable development. Exposure to various values through the digital environment can affect teenagers' life choices, with both positive effects, such as active involvement in social and environmental issues, and negative effects, such as exposure to harmful information or harmful behaviors. Through online campaigns and educational initiatives, young people can become more aware of the impact of their actions on the environment and society, educating themselves in sustainability and social responsibility.

Keywords: values, adolescence, digital tools.

Echitatea, egalitatea și sustenabilitatea sunt esențiale în formularea politicilor educaționale publice. În contextul digitalizării, care aduce atât avantaje, cât și riscuri pentru diverse entități, este imperativ ca sistemul educațional să faciliteze un mediu propice pentru înțelegerea, utilizarea și dezvoltarea noilor tehnologii [1]. Astfel, acestea pot sprijini progresul umanității, îmbunătățirea calității vieții și construirea unei civilizații avansate.

Adolescenții din prezent se confruntă cu o serie de provocări specifice, care nu erau atât de frecvente în rândul generațiilor anterioare. A fi adolescent în era digitală implică, printre altele, expunerea la o cantitate mare de informații disponibile pe Internet și prin intermediul tehnologiei. Tinerii sunt permanent conectați la rețelele sociale, mesageria in-

stantanee și diverse platforme online, care le oferă acces la o gamă largă de informații, de la știri și evenimente curente până la resurse educaționale și opțiuni de divertisment.

Tot mai pregnant în era internetului se utilizează litera „i” mic, care rezonază cu „individualism”, „imaginație”, „ingeniozitate” și „inteligentă”, printre multe alte „i-Valori”. Astfel, vorbim despre iPod (dispozitiv digital de stocare), iCom (software), iTravel, iLanguage etc. iPower este un termen generic ce definește abilitatea de a adopta și a exploata tendințele emergente din cultura digitală în viața personală și, astfel, apar modelele de stil de viață ale iWorld emergente [6].

În acest context, este necesar să înțelegem cum aceste instrumente pot influența nu doar cunoștințele și abilitățile, ci și valorile morale și sociale pe care le dezvoltăm. În contextul provocărilor globale legate de sustenabilitate, educația pentru dezvoltare durabilă (EDD) devine o prioritate, iar integrarea instrumentelor digitale poate oferi oportunități unice pentru a facilita acest proces. Platformele online, aplicațiile educaționale și rețelele sociale pot fi utilizate pentru a promova valori și a contura un stil existențial responsabil.

Ne propunem să analizăm modul în care instrumentele digitale pot contribui la promovarea valorilor la adolescenți și la formarea unui stil existențial responsabil și durabil. Obiectivele specifice includ identificarea instrumentelor digitale existente și a utilizării lor în context educațional, explorarea modului în care acestea pot influența procesul de formare a valorilor adolescenților și evaluarea impactului stilului existențial asupra dezvoltării durabile.

Context. Educația, pe lângă faptul că reprezintă un drept fundamental al omului, constituie o condiție esențială pentru dezvoltare durabilă și un mijloc crucial pentru o gestionare eficientă, pentru luarea deciziilor informate și pentru susținerea democrației [11]. Dezvoltarea durabilă reprezintă o paradigmă bazată pe etică și EDD și are ca scop formarea competențelor care ajută cetățenii să reflecteze asupra propriilor acțiuni, ținând seama de efectele lor actuale și viitoare, sociale, culturale, economice și de mediu [7].

EDD dezvoltă și îmbunătățește capacitatea indivizilor, a grupurilor, comunităților, organizațiilor și țărilor de a gândi și a acționa în favoarea dezvoltării durabile. Ea poate genera o schimbare în mentalitățile oamenilor, potențând capacitatea acestora de a crea o lume mai sigură, mai sănătoasă și mult mai prosperă, îmbunătățind, astfel, calitatea vieții. Educația pentru o dezvoltare durabilă oferă o abordare critică, un grad sporit de conștientizare și puterea de a explora și dezvolta noi concepte, viziuni, metode și instrumente.

Agenda 2030 reprezintă un plan de acțiune focusat pe 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă și 169 de ținte care vor stimula acțiunea în domenii de importanță critică pentru umanitate și planetă (Figura 1).



Figura 1. Ariile de bază ale ODD (Obiective de Dezvoltare Durabilă)

- **People (Oameni)** – asigurarea unei vieți sănătoase și promovarea bunăstării pentru toate vârstele, educație de calitate, egalitate de gen și reducerea inegalităților;
- **Planet (Planetă)** – gestionarea durabilă a resurselor naturale, combaterea schimbărilor climatice și protejarea biodiversității;
- **Peace (Pace)** – promovarea societăților pașnice și incluzive, accesul la justiție pentru toți și instituții eficiente și responsabile;
- **Prosperity (Prosperitate)** – promovarea unei creșteri economice susținute, a ocupării forței de muncă de calitate și a inovației;
- **Partnership (Parteneriat)** – consolidarea mijloacelor de implementare și revitalizarea parteneriatului global pentru dezvoltarea durabilă.

Aceste domenii pot fi considerate valori fundamentale, pentru că reprezintă pilonii unei societăți echitabile și viabile pe termen lung. Fiecare dintre aceste domenii reflectă valori fundamentale, care contribuie la construirea unui viitor durabil și echitabil pentru toți. Ele sunt interconectate și împreună formează un cadru holistic pentru dezvoltarea durabilă.

În mod clar, dezvoltarea durabilă și creșterea economică se bazează pe un capital uman adecvat, care este asigurat prin educație. EDD este abordată transversal în curriculumul formal din învățământul preuniversitar național, însă și în activitățile nonformale. Temele-cheie privind dezvoltarea durabilă includ, printre altele, reducerea sărăciei, îndatoririle cetățenești, pacea, etica, responsabilitatea, în context local și global, democrația și guvernarea, justiția, securitatea, drepturile omului, sănătatea, egalitatea de gen, diversitatea culturală, dezvoltarea rurală și urbană, economia, modelele de producție și de consum, responsabilitatea civică, protecția mediului, managementul resurselor naturale și diversitatea biologică și a naturii. Remarcăm potența axiologică a acestor subiecte care ne permit a scoate în evidență un set de valori, care, integrate în referențialul axiologic al tinerilor, vor contura stilul lor existențial, or, stilul existențial este „profilul identității umane, circumscris prin configurația nevoilor

personale, a strategiilor și a competențelor semnificative afirmate pentru satisfacerea acestora, care permit exercitarea status-rolurilor și stabilirea priorităților, manifestate relevant în conduita socială, ce reflectă sistemul individual al valorilor personale, principiile de viață, opțiunile și orientările specifice în soluționarea problemelor și arată nivelul de educație și cultură a unui om, determinând dezvoltarea, integrarea, autoritatea și calitatea vieții sale ca reprezentant al unei anumite categorii sociale” [2]. Tendințele ontogenetice, încurajate și dezvoltate corespunzător, pot transforma adolescenții într-un produs uman de calitate. Prin urmare, adolescenții sunt în ipostaza de a adopta modele valorice care să le permită să înfrunte evoluția intensă a societății [9].

Tehnologiile digitale vin să ne ajute în acest sens, pentru că:

- ✓ Adolescenții sunt nativi digitali, familiarizați cu tehnologia încă de la o vârstă fragedă. Utilizarea instrumentelor digitale pentru a promova valorile le captează atenția și le face mai receptivi la mesajele educaționale. Platformele de social media, aplicațiile mobile și jocurile educative sunt metode atractive și accesibile de a transmite valori.
- ✓ Asigură accesul la informație și educație de calitate. Tehnologiile digitale oferă adolescenților acces nelimitat la resurse educaționale și informații actualizate. Platformele online, cursurile MOOC (Massive Open Online Courses) și bibliotecile virtuale permit tinerilor să își extindă cunoștințele și să dobândească noi competențe esențiale pentru viitor, or, accesul la informații contribuie la crearea unei generații mai informate și mai implicate. Astfel, educația devine mai incluzivă și accesibilă pentru toți, indiferent de locație sau condiții economice.
- ✓ Dezvoltă competențele digitale și abilitățile necesare pe piața muncii. Într-o lume din ce în ce mai digitalizată, abilitățile tehnologice sunt indispensabile. Adolescenții care învață să utilizeze eficient tehnologia încă de la o vârstă fragedă vor fi mai bine pregătiți pentru provocările și oportunitățile viitoare

ale pieței muncii. Tehnologiile digitale îi ajută să își dezvolte gândirea critică, creativitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor.

- ✓ Prin intermediul tehnologiilor digitale, adolescenții pot participa activ la inițiativele de protejare a mediului și la campaniile de conștientizare a problemelor globale, precum schimbările climatice și inegalitatea socială. Platformele de social media și aplicațiile de mobilizare comunitară le permit să colaboreze și să se exprime în mod eficient.
- ✓ Instrumentele digitale sunt flexibile și pot fi adaptate pentru a răspunde nevoilor diverse ale adolescenților. Fie că este vorba de aplicații mobile care promovează sănătatea mintală, jocuri educative care învață despre sustenabilitate sau platforme de discuții care facilitează dialogul intercultural, tehnologia poate fi utilizată inovativ pentru a promova valori esențiale într-un mod relevant și eficient.

Metodologie. Există varia aplicații și platforme digitale care pot fi utilizate atât în context formal, cât și non-formal/informal, clasificate ca fiind software educaționale: aplicații interactive (lecții interactive); jocuri educaționale derulate pe computer; prezentări multimedia (predarea cu ajutorul calculatorului); sisteme productive multimedia (realizarea de proiecte comune de tipul portofoliilor electronice); sisteme de comunicare multimedia (instrumente de comunicare electronică, forumuri de discuții sincrone/asincrone etc.); sisteme pentru video-conferințe; diverse produse și servicii multimedia. Această clasificare permite includerea în categoria software-ului educațional a oricărei componente instrucționale care are legătură cu multimedia: medii de stocare, memorii flash, BlueRay Disk, CD/DVD, elemente legate de echipamentele pentru video-conferințe [3]. Respectiv, orice instrument digital, orientat și utilizat în vederea atingerii anumitor finalități, este valid. Și nu am avea restricția unor caracteristici specifice acestor instrumente în a promova valori cu implicații pentru stilul existențial și dezvoltarea durabilă. Am încercat să îngustăm spațiul de cercetare și am selectat spre analiză software care ar corespunde problemei puse în discuție.

Tabelul 1. *Instrumente digitale pentru promovarea valorilor la adolescenți: implicații pentru stilul existențial și dezvoltarea durabilă (context formal/nonformal/informal)*

Instrumente digitale	
Adolescenții - elevi	Adolescenții - studenți
• Manual de educație (alfabetizare) în domeniul internetului; • Seturi multimedia: Biblioteca digitală Educație Online. Învățăm altfel; Sigur Online. Un internet mai sigur pentru copii; PassItOn; Living democracy; • Softuri educaționale: (Microsoft Office din care fac parte și Word-ul, si PPT; Canva; Visme; Emaze;	• Seturi multimedia: PassItOn; Living democracy • Softuri educaționale (Microsoft Office din care fac parte Word-ul, PPT): Canva; Visme; Emaze; Storyjumper; Prezi; Kahoot; Padlet; Linoit; Jamboard; Mentimeter; Wordwall; Learningapps; Ahaslides; - Biblioteca de resurse educaționale gratuite: • https://just-values.com/aboutus.html • https://scoaladevalori.ro/despre-noi/ • https://youtu.be/9-xdy1Jr2eg (ODD) • https://bit.ly/4hO2vB9

Storyjumper; Prezi; Kahoot; Padlet; Linoit; Jamboard; Mentimeter; Wordwall; Learningapps; • Biblioteca de resurse educaționale gratuite	• https://www.alexandrubaciu.com • https://romanaliterara.com • https://tonysss.wordpress.com • https://carte.psihologie.md • https://www.smartlifeeducation.ro • https://adolescentrebel.com/blog • https://www.printesaurbana.ro • http://blog-nou-nout.blogspot.com
--	--

Aceste instrumente digitale au potențialul de a fi utilizate pentru a promova valori în rândul adolescenților, deși puține dintre ele sunt prin excelență create pentru promovarea de valori.

Rezultate și discuții. În urma analizei spațiului online dedicat adolescenților, s-a constatat insuficiența instrumentelor specifice care să abordeze explicit teme legate de educația axiologică și dezvoltarea durabilă. Această constatare indică asupra necesității de a dezvolta platforme online care să contribuie la formarea valorilor morale, culturale și civice ale tinerilor, promovând și nevoia de conștientizare și implicare în aspecte legate de sustenabilitate. Totuși, deși numărul acestor resurse este limitat, au fost identificate câteva inițiative valoroase care pot servi ca puncte de plecare în domeniu:

- a) Bloguri ale organizațiilor nonguvernamentale: Un număr considerabil de ONG-uri din Republica Moldova întrețin bloguri axate pe teme educaționale și de conștientizare socială, inclusiv drepturile omului, protecția mediului și dezvoltarea durabilă. Aceste platforme oferă informații esențiale și creează spații de implicare activă pentru adolescenți, încurajându-i să participe la inițiative comunitare, campanii ecologice sau proiecte sociale. Spre exemplu, ONG-urile de mediu pot organiza campanii de voluntariat și activism, care să îi sensibilizeze pe tineri privind problemele globale și să ajute să își dezvolte un set de valori bazate pe respectul față de natură și responsabilitatea socială.
- b) Bloguri ale educatorilor și psihologilor: Deși blogurile personale ale specialiștilor din educație și psihologie nu sunt foarte răspândite, acelea care există reprezintă o resursă valoroasă. Profesorii, formatorii sau psihologii care își împărtășesc gândurile, experiențele și metodele de lucru le pot oferi adolescenților și părinților perspective utile în ceea ce privește dezvoltarea personală, valorile morale și sănătatea emoțională. Blogurile acestora pot aborda teme precum autocunoașterea, managementul emoțiilor, importanța empatiei și cooperării, ceea ce contribuie la edificarea unei generații conștiente de importanța dezvoltării axiologice și a unor practici de viață sustenabile.
- c) Platforme online de educație: Există platforme educaționale online care oferă resurse gratuite sau la costuri reduse, acoperind subiecte relevante pentru educația

axiologică și dezvoltarea durabilă. Aceste platforme pot fi utilizate de adolescenți pentru a accesa cursuri despre cetățenie globală, mediu, valori sociale, dar și despre autocunoaștere și dezvoltarea abilităților soft. Ele facilitează educația nonformală, promovând idei precum responsabilitatea individuală în contextul globalizării, egalitatea de șanse și dezvoltarea comunitară durabilă.

Deși spațiul online, destinat adolescenților, care să abordeze explicit teme precum educația axiologică și dezvoltarea durabilă este limitat, inițiativele ONG-urilor, specialiștilor și platformelor educaționale constituie puncte de sprijin importante. Există însă un potențial neexploatat de a extinde și diversifica aceste resurse, oferindu-le adolescenților oportunități mai vaste de a se implica în mod activ în dezvoltarea personală și comunitară, promovând, astfel, un viitor sustenabil și responsabil.

Recomandările care se impun în acest context sunt următoarele:

- **Crearea unei platforme online unificate**, care să centralizeze resursele educaționale disponibile în limba română pentru adolescenți, ceea ce ar facilita accesul la informații relevante.
- **Organizarea de concursuri și campanii de blogging**, ce ar putea stimula creativitatea adolescenților și ar promova crearea de conținut original și relevant.
- **Parteneriate cu școlile** ar permite integrarea blogurilor în procesul de învățământ și ar facilita utilizarea acestora ca instrument didactic.
- **Susținere financiară**, pentru a susține dezvoltarea și promovarea blogurilor dedicate educației axiologice a adolescenților.

În concluzie: Educația axiologică a adolescenților reprezintă o investiție în viitorul societății. Promovarea valorilor prin intermediul instrumentelor digitale pentru adolescenți nu este doar o necesitate, ci și o oportunitate de a forma o generație bine informată, responsabilă și implicată activ în societate. Tehnologia, atunci când este utilizată inteligent și responsabil, poate fi un aliat puternic în educarea tinerilor și în promovarea unor valori care contribuie la dezvoltarea durabilă a societății. Blogurile pot fi un instrument valoros în acest proces, oferind adolescenților ocazia de a se informa, de a-și dezvolta gândirea critică și de a-și forma un sistem de valori propriu. Cu toate acestea, este necesară o impli-

care mai mare din partea tuturor actorilor angajați în educație pentru a valorifica pe deplin potențialul acestor instrumente digitale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bărbuță A. Pro incluziune digitală astăzi pentru cetățenii digitali de mâine. 2022. Pe: <https://ipre.md/wp-content/uploads/2022/05/Barbuta.pdf> (Accesat la 12.11.2024).
2. Bețivu A. Accepțiuni în definirea stilului existențial. În: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare: materialele conferinței științifico-practice internaționale. Bălți: S. n., 2017, pp. 265-271.
3. Ceobanu M.-C. Instruire asistată de calculator. Pe: <https://bit.ly/4i0GbVb> (Accesat la 10.11.2024).
4. Cucoș C. Pedagogia digitală. Prefigurări, statut, componente. În: Didactica Pro..., nr. 2-3 (138-139), 2023, pp. 3-8.
5. Curoș L. Impactul digitalizării în domeniul educațional pentru țările din parteneriatul estic. Administrarea publică. 2022, nr. 4, pp. 97-104. ISSN 1813-8489. Pe: <https://bit.ly/3F2eL2A> (Accesat la 10.11.2024).
6. Danesi M. I-Power: Pop Culture in the Age of the Internet. In: X-Rated!. New York: Palgrave Macmillan, 2009. ISBN: 978-0-230-61068-2.
7. Educație pentru obiectivele dezvoltării durabile: Obiective de învățare. 2017. 67 p. ISBN 978-92-3-100209-0.
8. Mallows D. Utilizarea instrumentelor digitale în domeniul educației adulților. Pe: <https://epale.ec.europa.eu/ro/blog/utilizarea-instrumentelor-digitale-domeniul-educatiei-adultilor> (Accesat la 10.11.2024).
9. Marian V. Stilurile de viață în România. Ce modele comportamentale adoptăm și de ce. Iași: Lumen, 2010. 231 p. ISBN 978-973-166-238-1.
10. Sîrghie A. O meta-analiză asupra competențelor profesorilor în criza educațională. În: Proceedings of the International Conference Digital Age: Traditions, Modernity and Innovations (ICDATMI 2020), pp. 225-231. ISBN 978-94-6239-298-4. Pe: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/225-231_16.pdf (Accesat la 10.11.2014).
11. Unece strategy for education for sustainable development. Pe: <https://bit.ly/4hYLNzi> (Accesat la 11.12.2024).
12. <https://youtu.be/9-xdy1Jr2eg> (ODD).
13. <https://bit.ly/4hO2vB9>
14. <https://www.alexandrubaciu.com>
15. <https://romanaliterara.com>
16. <https://tonyss.wordpress.com>
17. <https://carte.psihologie.md>
18. <https://www.smartlifeeducation.ro>
19. <https://adolescentrebel.com/blog>
20. <https://www.printesaurbana.ro>
21. <http://blog-nou-nout.blogspot.com>
22. <https://www.passiton.com>



Vera **ROTARI**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Specificul psihopedagogic al evaluării informatizate

CZU 37.091:004 | doi.org/10.5281/zenodo.14965257

Rezumat: Evaluarea informatizată este o metodă de măsurare, apreciere și control al rezultatelor școlare realizată cu ajutorul calculatorului. În articol se analizează specificul psihopedagogic al evaluării informatizate în baza unui chestionar completat de 120 de respondenți, clasificați după vârstă și nivelul de școlarizare. Sunt discutate rezultatele obținute referitor la percepția de către cadrele didactice a conceptului, scopului, obiectului și dificultății etapelor de

evaluare informatizată. Se examinează în mod special percepția importanței evaluării informatizate ca metodă de formare a cunoștințelor și elaborarea unui model de evaluare informatizată, în care se va ține cont de dinamica cercetărilor de la testele docimologice la analiza inteligentă a rezultatelor învățării elevilor în diverse medii de învățare. Se conchide că evaluarea informatizată poate îmbunătăți semnificativ calitatea procesului instructiv-educativ, dacă se va ține cont de aspectele psihopedagogice în formarea competențelor metacognitive.

Cuvinte-cheie: evaluare informatizată, evaluare formativă, evaluare sumativă, strategii de învățare cu succes, psihopedagogie, motivația elevilor, tehnologii digitale în educație.

Abstract: Computerized assessment is a computer-assisted method of measuring, assessing and controlling school performance. In this article we analyze the psycho-pedagogical specifics of computerized assessment on the basis of a questionnaire completed by 120 respondents, categorized by age and level of schooling. The results obtained, regarding teachers' perception of the concept,

purpose, object and difficulty of computerized assessment stages, are discussed. Special emphasis is given to the perception of the importance of computerized assessment as a method of knowledge formation and to the development of a model of computerized assessment that will take into account the dynamics of research from docimological tests to intelligent analysis of student learning outcomes in a variety of learning environments. It is concluded that computerized assessment can significantly improve the quality of the instructional-educational process, if psycho-pedagogical aspects in the formation of metacognitive skills are taken into account.

Keywords: computerized assessment, formative assessment, summative assessment, successful learning strategies, psycho-pedagogy, student motivation, digital technologies in education.

Evaluarea informatizată este o metodă de acumulare a rezultatelor învățării prin teste, chestionare, examinări etc., realizată prin intermediul instrumentelor digitale [12]. În cazul în care evaluarea este efectuată prin tehnologii digitale, metoda este denumită *evaluare digitală* (engl. *digital assessment*), *evaluare electronică* (engl. *e-assessment*), *evaluare pe ecran* (engl. *on-screen assessment*), *testare pe calculator* (engl. *computer-based testing*), *evaluarea asistată de calculator* (engl. *computer-assisted assessment/computer aided assessment*), *evaluarea îmbunătățită de tehnologie* (engl. *technology-enhanced assessment*), *evaluarea bazată pe tehnologie* (engl. *technology-enabled assessment*), *examen digital* (engl. *digital exam*) [15] și altele.

Evaluarea poate fi realizată individual, în grup, cooperativ sau colaborativ. Strategiile de evaluare se clasifică în: strategii de evaluare a învățării; strategii de evaluare ca învățare; strategii de evaluare a învățării prin monitorizarea progresului academic [13].

Din perspectiva designului metasistemic al învățării, evaluarea informatizată este realizată în medii de învățare centrate pe profesor sau/și pe educabil. "Evaluarea drept control se bazează pe strategiile centrate pe profesor, iar evaluarea ca măsurare și control – pe strategiile centrate pe elev" [14], aspect remarcat în literatura de specialitate ca schimb de paradigmă. În acest context, un rol important se acordă tehnicilor de evaluare a abilităților de gândire de ordin superior, în special evaluării digitale formative și sumative [1, pp. 156-157].

În Republica Moldova, evaluarea informatizată este studiată la nivel de: a) implementare largă a tehnologiilor de informare și comunicare (TIC) în educație [9]; formare a competențelor profesionale ale cadrelor didactice [6]; metodologie a utilizării TIC în învățământul superior [7]; impactul TIC asupra studierii unor discipline școlare și universitare [8; 4] ș.a. Tematica proiectării didactice a evaluării informatizate este studiată din perspectiva construirii testului sumativ, evaluarea fiind definită ca „un proces complex de comparare a rezultatelor activității instructiv-educative cu obiectivele planificate (evaluarea calității), cu resursele utilizate (evaluarea exigenței) sau cu rezultatele anterioare (evaluarea progresului)” [2].

În continuare vom prezenta aspectele psihopedagogice din perspectiva percepției de către cadrele didactice a definiției, specificului, scopului, actualității, importanței și modelului evaluării informatizate.

METODA CERCETĂRII

Metoda de cercetare constă în studiul opiniei cadrelor didactice în baza chestionarului *Studiul specificului psihopedagogic al evaluării informatizate*, prin colectarea online a datelor și analiza reflectivă a rezultatelor obținute. Chestionarul a fost realizat online prin intermediul *Google Forms*. Scopul acestuia este de a studia răspunsurile respondenților referitor la cunoașterea definiției, complexității, scopului, obiectului, importanței și necesității unui model al evaluării informatizate. Obiectivul specific al chestionarului este colectarea de date privind necesitatea unui model al evaluării informatizate, fundamentat pe principii și norme psihopedagogice.

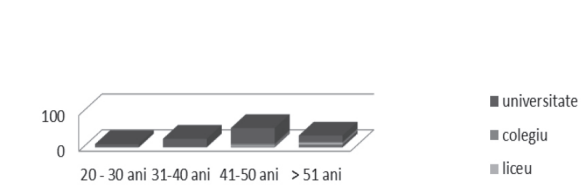
Chestionarul este structurat în două părți: prima include întrebări generale (vârsta, nivelul de școlarizare), iar a doua – întrebări de opinie. Indicatorul statistic „vârsta respondenților” este structurat în patru categorii: a) 20-30 de ani, b) 31-40 de ani, c) 41-50 de ani și d) >50 de ani, iar „nivelul de școlarizare” în: a) colegiu, b) liceu, c) gimnaziu și d) universitate. Structurarea respondenților după vârstă și nivel de școlarizare oferă o perspectivă clară asupra deosebirilor în percepția cadrelor didactice privind actualitatea, importanța și amploarea evaluării informatizate, constituind fundamentul psihopedagogic al modelului evaluării informatizate. Din această perspectivă, analiza descriptivă a indicatorilor statistici a fost realizată prin identificarea și analiza răspunsurilor respondenților din aceeași categorie de vârstă.

REZULTATELE CERCETĂRII

Particularitățile respondenților. La chestionarul online au participat 120 de respondenți, dintre care 45% se încadrează în categoria de vârstă 41-50 de ani, 28% au mai mult de 50 de ani, iar 20% – 31-40 de ani.

Referitor la nivelul de școlarizare (gimnaziu, liceu, colegiu, universitate), majoritatea respondenților au studii universitare, indiferent de categoria de vârstă (Diagrama 1).

Diagrama 1. Nivelul de școlarizare

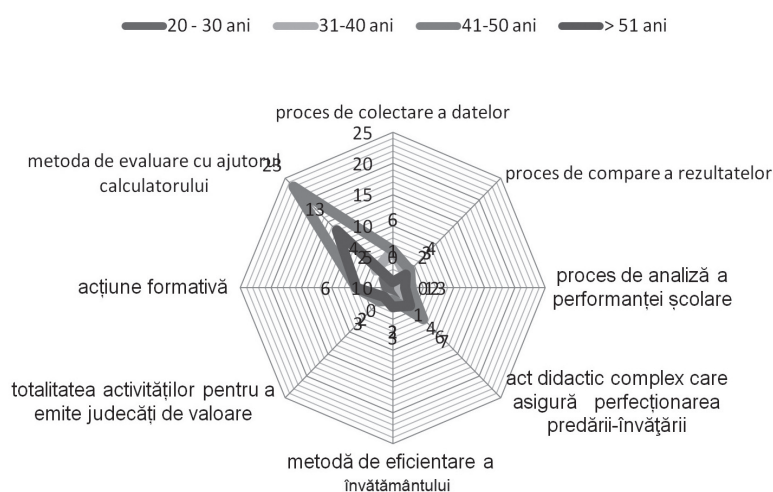


Conceptul de evaluare informatizată. *Evaluarea informatizată* este o metodă care reprezintă schimbarea de paradigmă în evaluarea competențelor elevilor. În cadrul acesteia sunt utilizate platforme și sisteme informatice, software educațional și algoritmi inteligenți de evaluare, pentru a colecta, analiza și interpreta datele obținute în urma examinărilor. Itemii propuși în chestionar au fost elaborați în baza reflecției autorului asupra definițiilor din literatura științifică, după cum urmează:

- procesul prin care se obțin și se furnizează informații utile, în vederea adoptării unor decizii de îmbunătățire a randamentului școlar;
- procesul de măsurare și apreciere a rezultatelor sistemului de învățământ, a eficienței resurselor, în vederea comparării rezultatelor cu obiectivele propuse și întreprinderii unor pași de ameliorare;
- procesul de comparare a rezultatelor instructiv-educative cu obiectivele planificate și cu resursele utilizate;
- actul didactic complex care asigură evidențierea cantității și calității cunoștințelor dobândite și în care se stabilește valoarea, nivelul, performanțele și eficiența acestora prin oferire de soluții pentru perfecționarea proceselor de predare-învățare-evaluare;
- metoda care vizează eficiența învățământului prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate și rezultatele obținute de către elevi în activitatea de învățare;
- totalitatea activităților prin care se colectează, organizează și interpretează datele obținute în urma aplicării instrumentelor de măsurare, în scopul emiterii unei judecăți de valoare pe care se bazează o anumită decizie în plan educațional;
- acțiunea care presupune colectarea datelor, prelucrarea și interpretarea lor și care necesită demersuri și atitudini axiologice ce decurg din nevoia de a influența, a ameliora și a reglementa procesele evaluate;
- metoda de evaluare cu ajutorul calculatorului.

Răspunsurile respondenților după sintagmele alese ne ajută să cercetăm nivelul de înțelegere a conceptului de *evaluare informatizată* și să constatăm percepția diferită a metodei, amplitudinii și importanței acesteia după categoriile de vârstă (Diagrama 2).

Diagrama 2. Definiția evaluării informatizate



Majoritatea respondenților, 42 din 120, au ales sintagma "metodă de evaluare cu ajutorul calculatorului", cea mai mare rată – 23 de respondenți – fac parte din categoria de vârstă 41-50 de ani, iar 13 au vârsta mai mare de 51 de ani, ceea ce, după părerea noastră, demonstrează că respondenții au o experiență vastă în aplicarea metodei, mai des utilizează definiția clasică a acesteia. Metoda le permite verificarea rapidă a rezultatelor, oferirea unui feedback individual și analiza rezultatelor în bază de feedback.

Alegerile respondenților de 20-30 de ani s-au divizat în câteva variante. Varietatea de opțiuni ne permite să conchidem că tinerii au puțină experiență în proiectarea didactică, baza teoretică este în proces de dezvoltare, dar ei sunt mai flexibili în aplicarea tehnologiilor digitale inovative pentru evaluarea cunoștințelor și competențelor și pentru formarea competențelor cu ajutorul evaluării.

Cea mai dificilă etapă a evaluării școlare. Cele trei etape ale evaluării școlare – interpretarea, aprecierea și notarea rezultatelor – sunt interdependente și esențiale pentru a oferi o imagine completă asupra performanței elevilor. Fiecare etapă presupune provocări specifice, iar utilizarea instrumentelor informatizate poate contribui la o evaluare mai precisă și obiectivă, dacă este implementată corect și contextualizată corespunzător. Părerile respondenților privind cea mai dificilă etapă a evaluării școlare cu ajutorul calculatorului s-au împărțit după categoriile de vârstă (Diagrama 3). 42,5% din respondenți, dintre care 21 au 41-50 de ani, 17 – mai mult de 51 de ani, consideră că interpretarea rezultatelor este cea mai dificilă etapă în evaluarea școlară. Rezultatul dat poate fi legat de competența digitală și gradul de aplicare a softurilor educaționale de evaluare. Pentru tinerii respondenți, 20-30 de ani, notarea rezultatelor nu este o problemă, însă aprecierea și interpretarea poate fi influențată de experiența de muncă mică.

Diagrama 3. Cea mai dificilă etapă a evaluării școlare

Scopul evaluării informatizate. Evaluarea informatizată este un instrument esențial în educație, contribuind la modernizarea procesului de învățare și evaluare. Pentru analiza scopului evaluării informatizate, a fost propusă întrebarea: "Sunteți de acord cu ideea că prin evaluarea informatizată nu se urmărește doar constatarea/fixarea activității educative, dar și individualizarea traseului de dezvoltare cognitivă, afectivă și psihomotrică?". Respondenții urmau să selecteze între răspunsurile *Da* și *Nu* (Diagrama 4).

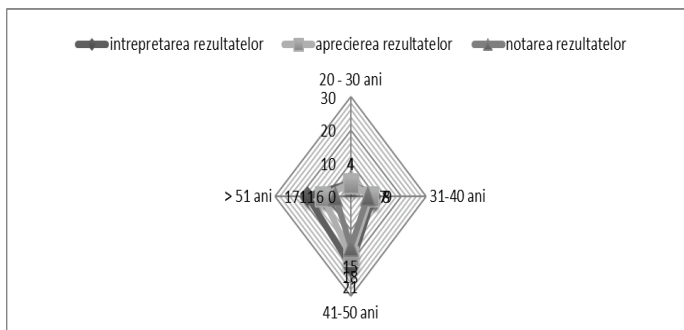
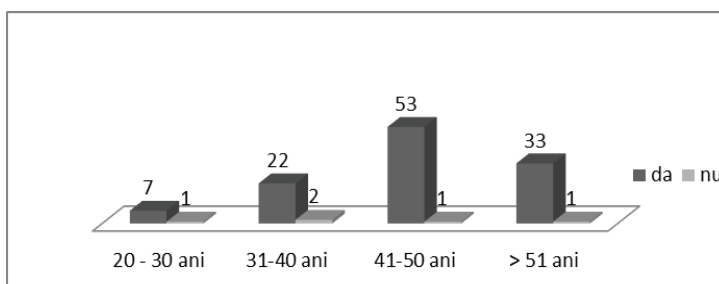


Diagrama 4. Scopul evaluării informatizate

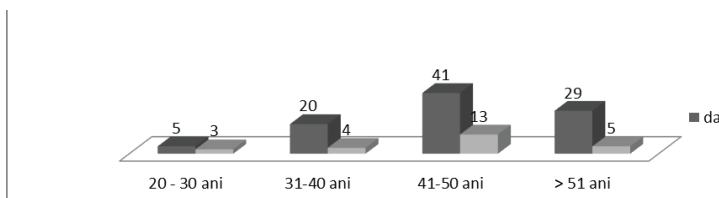
Graficul arată o uniformitate remarcabilă între răspunsurile diferitelor grupe de vârstă, ceea ce indică o distribuție uniformă a percepției asupra evaluării informatizate: evaluarea informatizată este nu doar un instrument de măsurare a cunoștințelor și competențelor, dar și un mijloc esențial pentru dezvoltarea individuală a elevilor. Un număr foarte mic de respondenți, 4% (5 persoane), nu sunt de acord cu această idee. După noi, cauza poate fi o înțelegere incompletă a potențialului evaluării informatizate sau aplicarea slabă a aplicațiilor digitale în procesul de evaluare.



Obiectul evaluării informatizate. Evaluarea informatizată, ca metodă de măsurare, apreciere și control al rezultatelor școlare, are drept obiect de cercetare analiza mai mult sau mai puțin inteligentă a rezultatelor școlare. Percepția respondenților în legătură cu acest aspect poate varia în funcție de vârstă și experiența profesională. Pentru a elucida acest aspect, a fost propusă întrebarea: "Sunteți de acord cu ideea că obiectul evaluării informatizate este analiza rezultatelor școlare?" și două variante de răspuns: *Da* și *Nu* (Diagrama 5).

Diagrama 5. Obiectul evaluării informatizate

Majoritatea respondenților, indiferent de vârstă, consideră că obiectul evaluării informatizate este analiza rezultatelor școlare. Acest fapt sugerează o percepție predeterminată a evaluării informatizate ca instrument de măsurare a performanțelor academice. Un



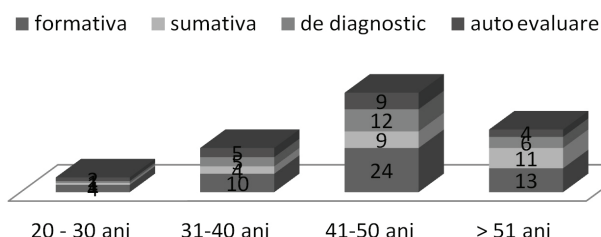
procent nesemnificativ (în special în grupul de 41-50 de ani) a răspuns „nu” (13 persoane). În opinia noastră, aceste persoane consideră că evaluarea informatizată nu se limitează la analiza rezultatelor școlare, ea poate include și oferirea de alte oportunități, cum ar fi formarea/dezvoltarea competențelor generale, evaluarea ca învățare, evaluarea pentru învățare.

Rezultatul obținut evidențiază o opinie predominantă în societatea școlară, conform căreia obiectul evaluării informatizate este analiza rezultatelor școlare. Totuși, răspunsurile negative sugerează că unii respondenți au o perspectivă mai largă asupra amplitudinii evaluării informatizate, considerând-o un instrument multiaspectual și multifuncțional, cu roluri mai extinse în procesul educațional. Diversitatea de opinii subliniază importanța proiectării, clarificării și dezvoltării unui model holistic de evaluare informatizată.

Tipurile de evaluare informatizată. În contextul educațional actual, evaluarea informatizată a devenit un instrument esențial pentru monitorizarea progresului elevilor și îmbunătățirea procesului de învățare. Pentru a analiza percepția respondenților privind tipurile de evaluare informatizată, chestionarul a inclus întrebarea: „Cum credeți, ce este evaluarea informatizată?”, iar respondenții au avut posibilitatea să selecteze din patru tipuri principale de evaluare informatizată: evaluare formativă, evaluare sumativă, evaluare de diagnostic și autoevaluare (Diagrama 6). Fiecare tip are un rol distinct în procesul educațional și poate influența semnificativ modul în care sunt măsurate și dezvoltate competențele elevilor.

Evaluarea formativă este cea mai des menționată, în special de respondenții din categoria de vârstă 41-50 de ani (24 de răspunsuri). După părerea noastră, respondenții din această categorie de vârstă percep evaluarea informatizată ca pe un instrument de învățare continuă, care oferă feedback și sprijină dezvoltarea competențelor în timp real. Din grupul de vârstă 20-30 de ani, doar 4 persoane au identificat evaluarea formativă. Din punctul nostru de vedere, acest fapt indică o experiență pedagogică încă în formare sau o înțelegere diferită a fundamentelor psihopedagogice.

Diagrama 6. Tipurile de evaluare informatizată



Evaluarea sumativă a fost menționată de un număr mai mic de respondenți, însă este constantă în toate categoriile (cea mai mare fiind în grupul >51 de ani, cu 11 răspunsuri), ceea ce ne indică faptul că evaluarea sumativă este percepută ca având un rol important în cuantificarea rezultatelor finale, dar mai puțin importantă decât evaluarea formativă. Totuși, nu putem neglija actualitatea, rolul și amploarea evaluării sumative în/prin intermediul mediului digital [14; 15].

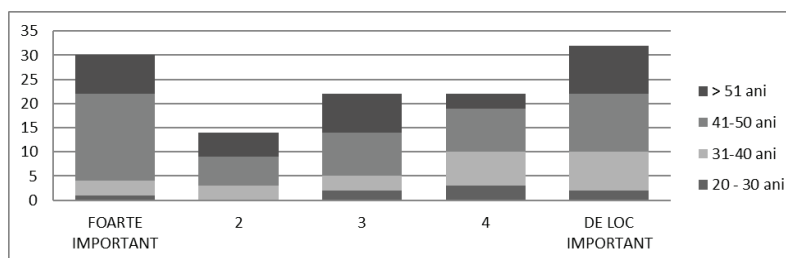
Evaluarea de diagnostic este percepută ca un tip relevant de evaluare, mai ales în grupul de 41-50 de ani (12 răspunsuri). Evaluarea de acest tip este utilizată pentru a identifica nivelul inițial de cunoștințe sau pentru a detecta lacunele în învățare, fiind un element esențial în planificarea individualizată a educației.

Autoevaluarea este menționată mai des de respondenții din grupul de 31-40 de ani (5 răspunsuri) și 41-50 de ani (9 răspunsuri). Autoevaluarea reflectă accentul pus pe responsabilizarea elevilor/studenților în propriul proces de învățare.

Importanța unui model al evaluării informatizate pentru cadrele didactice. Evaluarea informatizată a devenit un instrument esențial în educația modernă, iar adoptarea unui model bine structurat de utilizare a acesteia este crucială pentru cadrele didactice. În cadrul unui sistem educațional digitalizat, profesorii se confruntă cu provocări legate de implementarea unor strategii eficiente de evaluare a elevilor. Un model solid al evaluării informatizate poate oferi numeroase beneficii, atât pentru profesori, cât și pentru elevi (Diagrama 7).

Diagrama 7. Importanța modelului

Graficul prezentat ilustrează importanța elaborării unui model al evaluării informatizate fundamentat pe principiile psihopedagogice ale evaluării informatizate. Respondenții cu vârsta de peste 50 de ani sunt cei

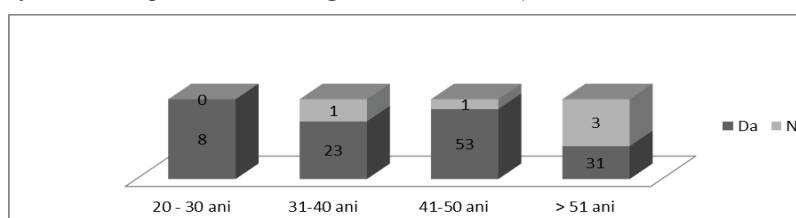


care consideră cel mai mult că elaborarea unui model este „foarte important(ă)”. Acest grup de vârstă a avut cele mai mari scoruri, urmat de grupul de vârstă 41-50 de ani. Grupul de 31-40 de ani este prezent în mod semnificativ la categoria „important”, dar și în următoarele categorii, indicând un interes mare, dar mai moderat în comparație cu alte grupuri. Răspunsurile grupului de 20-30 de ani denotă că membrii săi consideră mai puțin importantă elaborarea unui model fundamentat pe realizările recente, însă majoritatea optează pentru „important” și „foarte important”.

Importanța evaluării informatizate pentru rezultate garantate ale învățării. Evaluarea informatizată este un instrument important în procesul instructiv-educativ, având un impact semnificativ asupra obținerii unor rezultate garantate ale învățării. Analizând percepțiile respondenților pe baza întrebării: „Cum credeți, evaluarea informatizată este importantă pentru a obține rezultate garantate ale învățării?” și a două variante de răspunsuri, putem trage concluziile corespunzătoare (Diagrama 8).

Diagrama 8. Importanța evaluării informatizate pentru rezultate garantate ale învățării

Majoritatea respondenților, 96%, indiferent de vârstă, consideră că evaluarea informatizată joacă un rol esențial în garantarea rezultatelor învățării. Grupurile de vârstă 31-40 de ani și > 51 de ani sunt cele mai



încercătoare în eficiența evaluării informatizate pentru obținerea de rezultate sigure și de calitate. După noi, aceste grupuri sunt conștiente de impactul tehnologiei în educație, fiind mai familiarizate cu aplicațiile educaționale moderne. Și grupul de 31-40 de ani are o opinie favorabilă față de evaluarea informatizată. Această categorie "alege" echilibrul între tradiție și tehnologie, fiindcă mulți dintre membrii ei sunt deja implicați activ în procesul educațional și cunosc atât metodele tradiționale, cât și pe cele digitale. Grupul de 20-30 de ani prezintă cel mai mic număr de persoane care consideră evaluarea informatizată ca fiind vitală pentru garantarea rezultatelor. Acest fapt poate indica un scepticism mai mare în rândul tinerelor cadre didactice, care, deși sunt familiarizate cu tehnologia, ar putea să nu aibă încă suficiente experiențe directe sau de formare care să susțină convingerea lor asupra importanței acesteia. Răspunsurile negative sunt mai puține (5 respondenți), iar cele mai multe provin din grupul de vârstă 31-40 de ani, ceea ce sugerează că, în pofida familiarității cu tehnologia, există încă reticență față de aplicarea pe scară largă a evaluării informatizate.

În concluzie: În contextul actual, există o tendință tot mai pronunțată către inovații educaționale, iar evaluarea informatizată are un rol esențial în acest proces. Implementarea unui model bine fundamentat de evaluare informatizată poate contribui semnificativ la crearea unui cadru coerent și eficient pentru evaluarea performanțelor elevilor. Un astfel de model poate facilita măsurarea competențelor, dar și monitorizarea progresului individual, oferind o perspectivă detaliată asupra dezvoltării cognitive, afective și psihomotorii a fiecărui elev. Conform răspunsurilor, un număr considerabil de respondenți (în special din grupurile de vârstă mai mari) subliniază importanța fundamentării evaluării informatizate pe principii psihopedagogice care să țină cont de dezvoltarea cognitivă, afectivă și socială a elevilor. Evaluarea informatizată ar trebui să fie un mijloc tehnic de măsurare a performanțelor, dar și să sprijine un proces educațional holistic, favorizând învățarea continuă și motivația elevilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Adeshola I., Abubakar A.M. Assessment of Higher Order Thinking Skills: Digital Assessment Techniques. În: Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education. IGI Global Scientific Publishing. 2020, pp. 153-168. Pe: DOI: 10.4018/978-1-7998-2314-8.ch008
2. Ali Q.I. Towards more effective summative assessment in OBE: a new framework integrating direct measurements and technology. În: Discover Education, nr. 3 (1), 2024, pp. 107-124.
3. Andriani R. et al. A Review of Digital Assessment in Education: Tools, Feature, and Effectiveness. În: Proceedings of Malikussaleh International Conference on Education, Social Humanities, and Innovation, nr. 1, 2024.
4. Braicov A., Gasnaș A. Utilizarea sistemelor de management al învățării la formarea competenței de programare orientată pe obiecte. În: Acta et Commentationes, Științe ale Educației, nr. 2 (13), 2018, pp. 115-120.
5. Cabac V. et al. Strategii didactice și tehnologii informaționale în sprijinul calității formării specialiștilor. În: Analele Științifice ale Universității Cooperatist-Comerciale din Moldova, nr. 8, 2011, pp. 54-59.
6. Cabac V. Modalitățile de formare și dezvoltare a competențelor profesionale în media digitale. În: Proceedings of the conference The use of modern educational and informational technologies for the training of professional competences of the students in higher education institutions. Bălți: 2018, pp. 6-13.
7. Corlat S. et al. Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățământul superior. Chișinău: UST, 2011. 204 p.
8. Globa A., Chiriac L. Integrarea evaluării interactive în procesul de studiere a cursului universitar *Tehnici de programare*. În: Studia Universitatis, Științe ale Educației, nr. 9 (109), 2017, pp. 87-92.
9. Gremalschi A. Modernizarea învățământului preuniversitar prin implementarea pe scară largă a tehnologiei informației și a comunicațiilor. În: Didactica Pro..., nr. 6 (64), 2010, pp. 2-5.
10. Mihălache L. Implementarea noilor tehnologii didactice în procesul educațional la informatica în liceu. În: Univers Pedagogic, nr. 1 (37), 2013, pp. 69-75.
11. Pavel M. Impactul tehnologiilor informaționale asupra formării învățătorilor. Chișinău: UST, 2016. 145 p.
12. Railean E. Evaluarea informatizată: Abordare psihopedagogică și metodologică. În: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), nr. 9, 2007, pp. 99-108.
13. Railean E. Managementul calității strategiilor de evaluare digitală. percepția socială a cadrelor didactice în perioada post-COVID-19. În: Moldoscopia, nr. 1(96), 2022, pp. 129-141.
14. Railean E. Pedagogy of new assessment, measurement and testing strategies in higher education: Learning Theory and Outcomes. În: Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education. IGI Global Scientific Publishing. 2020, pp. 1-19. Pe: DOI: 10.4018/978-1-7998-2314-8.ch001.
15. Railean E. Practici și perspective de implementare a modelului ecosistemic în evaluarea formativă și sumativă. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, nr. 22 (2), 2020. Chișinău: UPSC Ion Creangă, 2020, pp. 588-591.



Ioana-Corina GEORGESCU

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Reactualizarea teoriilor privind prevenirea și diminuarea bullyingului în instituțiile de învățământ

CZU 37.015 | doi.org/10.5281/zenodo.14965126

Rezumat: În ultimele decenii, se constată o preocupare sporită pentru cercetarea bullyingului, în genere, și în instituțiile de învățământ, în special. Cercetările se axează pe trei dimensiuni: argumentarea noilor abordări și teorii ale prevenirii și gestionării bullyingului în școală, dezvoltarea teoriilor existente și aplicarea praxiologică a teoriilor și abordărilor de prevenire și gestionare a bullyingului în școală. Constatăm că există o discrepanță între cadrul valoric al teoriilor respective și cadrul practic de aplicare a acestora, de construire a unor metodologii eficiente de prevenire și gestionare a bullyingului în școală. Există mai multe teorii în acest sens fundamentate din diferite perspective: psihologică, socială, pedagogică etc. Accentul se pune pe clasificarea acestor categorii și valorificarea orientărilor/prevederilor lor în structurarea unor metodologii posibile de prevenire, diminuare și gestionare a bullyingului în instituțiile de tip liceal. În acest context, se propun câteva strategii educaționale cu implicarea familiei, școlii și comunității.

Cuvinte-cheie: bullying, criminalitate, prevenire a bullyingului, diminuare a bullyingului, comportamentul agresiv, familie, școală, comunitate, violență.

Abstract: In recent decades, there has been an increased concern for research on bullying in general and in educational institutions in particular. Research focuses on three dimensions: the argumentation of new approaches and theories of preventing and managing bullying in school, the development of existing theories and the praxiological application of theories and approaches to preventing and managing bullying in school. We find that there is a discrepancy between the value framework of the respective theories and the practical framework for their application, for building effective methodologies for preventing and managing bullying in school. It is worth mentioning that there are several theories in this regard based on different perspectives: psychological, social, pedagogical, etc. The emphasis is on classifying these categories and capitalizing on their guidelines/provisions in structuring possible methodologies for preventing, reducing and managing bullying in high school institutions. In this context, several educational strategies are proposed with the involvement of the family, school and community.

Keywords: bullying, crime, bullying prevention, bullying reduction, aggressive behavior, family, school, community, violence.

Analiza diferitelor abordări ale violenței școlare, a tipurilor acestora reprezintă o modalitate de stabilire a unui cadru de referință al prevenirii și gestionării bullyingului în instituțiile de învățământ. Specialiștii (psihologi, pedagogi, sociologi, psihopedagogi etc.) au diverse puncte de vedere asupra sensului noțiunii *bullying* sau *violență școlară*, care des sunt abordate ca sinonime. Se înregistrează o încercare din partea acestora de a clasifica agresiunea cu referire la comportamentul deviant, perturbator, indezirabil social, dar și a defini în mod unitar violența, inclusiv violența de tip bullying, ceea ce reprezintă o mare dificultate, din cauza complexității fenomenului și a multiplelor forme de manifestare. Majoritatea specialiștilor insistă că la definirea *agresivității* trebuie de luat în calcul atât actul

agresiv în sine, cât și intuiția de a săvârși acest act. Anume din această perspectivă cercetătorul Baron (1977) a definit *agresivitatea* ca „orice act ce are intenția de a produce un prejudiciu țintei vitale” [4]. Cercetătorul Niculau susține că, raportat la scopul urmărit, unele acte agresive sunt orientate în direcția producerii „unui rău altei persoane, pe când alte acte agresive sunt concentrate către demonstrarea puterii agresorului sau a masculinității” [11].

DOCUMENTĂRI ASUPRA FENOMENULUI BULLYING

Bullyingul este una dintre cele mai complexe forme de comportament agresiv și de violență. Acesta este caracterizat ca fiind un comportament agresiv, intenționat, menit să provoace suferință, care implică întotdeauna un dezechilibru de putere și tărie între agresor și victimă și se manifestă repetitiv, regulat, într-un grup de copii [2].

În literatura de specialitate, *bullyingul* este definit ca: *formă de agresivitate* (Dodge, 1991; Olweus, 1993); *formă de violență* (Roland, 1989), *formă de opresiune* (Rigby, 2007; Craig și Pepler, 2007) sau *proces de grup* în care elevii sunt implicați în inițierea, exacerbarea, întreținerea și, uneori, reconcilierea comportamentului agresiv (Harrison, 2015). Reținem definiția formulată de Craig și Pepler (2007): *bullyingul* este „o formă repetată de agresiune, fizică sau verbală, direcționată către o persoană sau un grup de persoane, în care există o diferență de putere”.

Bullyingul se configurează cu ajutorul unor note caracteristice: *are caracter sistematic și este realizat în mod repetat* (Besag, 1993; Batsche și Knoff, 1994); *este exercitat pe o perioadă mai lungă de timp* (Roland, 1989; Hazer & Hoover, 1993); *are drept scop fie de a face rău în mod nejustificat* (Olweus, 1994, 1999; Rigby, 2002, 2007), *fie de a provoca o plăcere, o satisfacție* (Rigby, 2007), *fie de a obține un câștig de imagine sau prestigiu (dominanță, putere, status) sau chiar bunuri* (Espelage și Swearer, 2003).

Tabelul 1. Definiții ale conceptului de *bullying*

Autori	Definiții
Dan Olweus [12]	Bullyingul este comportamentul agresiv intenționat, repetat, care impune un dezechilibru de putere și creează o atmosferă de frică, intimidare și suferință emoțională.
Centrul Național pentru prevenirea bullyingului	Bullyingul este utilizarea repetată a puterii sau a forței (verbală, fizică sau de altă natură) de către una sau mai multe persoane pentru a intimida, răni, discredita sau executa pe altcineva.
Organizația Mondială a Sănătății	Bullyingul este comportamentul negativ intenționat și repetat care cauzează daune emoționale, fizice sau sociale unei persoane sau grup de persoane care nu se pot apăra în mod adecvat împotriva acestui comportament.
Asociația Americană de Psihologie	Bullyingul este un comportament negativ deliberat intenționat și repetat care implică o putere asupra altei persoane mai vulnerabile și care cauzează suferință emoțională sau fizică.
Platforma Guvernului American pentru combaterea bullyingului StopBullying.gov	Bullyingul este un comportament agresiv și repetat care implică un dezechilibru de putere și creează un mediu ostil și intimidant pentru persoana vizată.

În viziunea noastră, *bullyingul* poate fi definit și ca un act de exprimare și exteriorizare a unei stări prin care elevul vrea să fie „văzut” de școală, de familie, de comunitate. Se previne prin dragoste, opusul agresivității, ca antidot al violenței.

Bullyingul reprezintă un fenomen social complex și distructiv, cu consecințe devastatoare asupra elevilor din instituțiile de învățământ liceal. Este definit ca fiind comportamentul agresiv, intenționat și repetat, care implică un dezechilibru de putere între agresor și victimă. Acest comportament se poate manifesta sub forma intimidării, hărțuirii, excluderii sociale sau violenței fizice ori verbale.

Impactul bullyingului asupra elevilor este profund și poate avea consecințe pe termen lung. Victimele pot suferi de stres cronic, anxietate, depresie și scăderea stimei de sine. De asemenea, pot apărea probleme ca: absenteism și chiar gânduri suicidale. Agresorii pot dezvolta comportamente antisociale și violente în viitor și pot experimenta dificultăți în relațiile interpersonale.

Prevenirea și diminuarea bullyingului în instituțiile de învățământ liceal reprezintă o prioritate esențială. Un mediu școlar sigur, incluziv și respectuos este fundamental pentru dezvoltarea armonioasă și academică a elevilor. Prin abordarea comprehensivă a bullyingului, putem crea un climat în care fiecare elev se simte în siguranță, respectat și sprijinit în procesul de învățare.

Abordarea comprehensivă a bullyingului și a modalităților de prevenire și gestionare a acestui fenomen implică valorificarea mai multor teorii și abordări.

TEORII ALE BULLYINGULUI ȘI A PREVENIRII ȘI GESTIONĂRII ACESTUI FENOMEN

Etimologia *bullyingului* este studiată din diferite perspective: psihologică, socială, pedagogică etc., generând apariția mai multor teorii și concepții asupra fenomenului. Convențional, aceste teorii și concepții pot fi structurate în psihologice, sociale, pedagogice etc. Concepțiile și tehnicile care vor fi analizate sunt foarte greu de plasat într-o categorie, deoarece ele fundamentează *bullyingul* din diferite puncte de vedere, în contextul mai multor factori.

Din teoriile preponderent psihologice fac parte: teoria atașamentului, teoria modelării comportamentului, teoria frustrare-agresivitate, teoria controlului impulsurilor, teoria dispozițională, teoria instinctuală a *bullyingului*.

Din teoriile sociale/psihosociale fac parte: teoria socializării, teoria învățării sociale, teoria justiției sociale, teoria ecologică.

Din teoriile pedagogice fac parte: teoria dezvoltării morale, teoriile cognitive și de învățare, teoriile de formare a atitudinilor etc.

În caracterizarea noastră a teoriilor cu referire la *bullying* ne vom axa pe cele mai complexe și pe posibilele modalități de transfer al acestora în zona metodică și praxiologică. Menționăm: complexitatea și diversitatea teoriilor, pe de o parte, asigură un cadru de referință pentru a cerceta problema *bullyingului*, iar pe de altă parte, face dificil acest proces.

Din grupul *teoriilor psihologice*, evidențiem:

- *Teoriile instinctuale ale agresivității*: teoria psihanalitică și teoria ecologică. Din punctul de vedere al psihanalizei, agresivitatea presupune reglare internă a individului, agresivitatea derivă din acumularea unei energii pulsionale, care creează o presiune psihică ce duce la acțiuni nonconstructive. Etologia susține că agresivitatea este un comportament înăscut și are funcția de a asigura viața socială și evoluția speciei.
- *Teoria atașamentului*. Reprezentanții acesteia – John Bowlby, Mary Ainsworth, Mary Main – evidențiază importanța relațiilor de atașament sigure între părinți și copii. Climatul psihologic familial sănătos (sprijin emoțional, comunicare deschisă etc.) poate contribui la educarea unei personalități integre, reducând riscul de a deveni agresor sau victimă.
- *Teoria frustrare-agresivitate*. Reprezentanții acestei teorii – Dollard, Dool, Miller – consideră că agresivitatea este un răspuns la frustrare, „frustrare-agresiune”. Cu alte cuvinte, între frustrare și comportamentul agresiv există o relație cauzală [9].
- *Teoria dispozițională*. Această teorie poate fi caracterizată ca una psihoeducațională, deoarece se concentrează asupra caracteristicilor individuale ale persoanei și este orientată nu numai asupra remodelării,

a comportamentului elevilor, în cazul dat, dar și asupra schimbării atitudinii adulților, fiind importante în sprijinirea elevilor implicați în agresiune sau victimizare.

Din categoria *teoriilor sociale*, evidențiem:

- *Teoria socializării sau a învățării sociale a lui Albert Bandura*. Agresivitatea, în viziunea autorului, este un comportament social învățat. Comportamentul agresiv se învață prin mai multe modalități: direct prin recompensarea sau pedepsirea unor comportamente, dar și prin observarea unor modele de conduită, în primul rând – al adulților. Astfel, în cadrul prevenirii și diminuirii agresivității se pot aborda modelele de comportament pozitive și se poate promova empatia, cooperarea și respectul în rândul elevilor [3].
- *Teoria justiției sociale*, reprezentată de Tajfel și Turner, se concentrează asupra proceselor sociale prin care oamenii împart resursele și atribuie recompense și pedepse într-un mod just. În cadrul agresivității, inclusiv de tip *bullying*, această teorie se aplică pentru a examina percepțiile elevilor cu privire la distribuția echitabilă a puterii și a resurselor în școală și pentru a identifica eventualele inechități care pot genera comportamentul agresiv. Este vorba de provocarea unui climat școlar just și egalitar.

Din categoria *teoriilor pedagogice*, vom pune accentul pe:

- *Teoria dezvoltării morale*, reprezentată de Kuheberg. Această teorie se concentrează pe dezvoltarea morală a individului și oferă deschideri asupra modului în care elevii își dezvoltă atitudini morale și etice.
- *Teoriile învățării*, potrivit cărora comportamentul agresiv este un comportament achiziționat prin intermediul unor mecanisme, precum învățarea prin imitație și observație. Totodată, teoriile învățării reprezintă și mecanismul de prevenire și diminuare a agresivității elevilor, prin organizarea și interiorizarea cunoștințelor morale și formarea atitudinilor respective.
- *Teoriile cognitive*: accentul se pune pe procese cognitive înserate între stimuli și comportamentul individului. În acest context, Zilman afirmă că individul are capacitatea de a mobiliza procese cognitive complexe pentru aprecierea circumstanțelor situaționale și răspunsul comportamental în funcție de nivelul de exercitare neuropsihică.

Un loc aparte în structura teoriilor privind *bullyingul* și diminuarea acestuia îi aparține *teoriei ecologice*. Aceasta scoate în relief influența factorilor de mediu în apariția fenomenului. Ea sugerează că atât caracteristicile individuale, cât și factorii contextuali, cum ar fi familia, școala și comunitatea, pot influența comportamentul agresiv. Teoria ecologică subliniază importanța abordării comprehensive, care trebuie să țină cont de multiplele niveluri de influență asupra *bullyingului*.

Cercetătorul Bronfenbrenner U. a dezvoltat teoria

sistemelor ecologice pentru a explica modul în care particularitățile psiho-individuale ale copilului și mediul afectează creșterea și dezvoltarea acestuia, în scopul înțelegerii comportamentului agresiv. Mai mulți cercetători se raportează la teoria sistemelor ecologice a lui U. Bronfenbrenner, potrivit căreia copiii și adolescenții sunt influențați de interacțiunile lor cu mai multe procese care apar la diferite niveluri de dezvoltare și în diferite contexte. Conform acestei paradigme, agresivitatea este un fenomen ecologic, rezultat al interacțiunilor complexe dintre variabilele intra- și interindivid. Caracteristicile individuale sunt influențate de varietatea contextului ecologic, (mediul) incluzând colegii, familia, școala și factorii comunitari [6].

Aceste teorii nu acoperă întregul spectru al abordărilor fenomenului de *agresivitate*. Există și alte teorii și modele care pot fi aplicate în cadrul prevenirii, diminuării și gestionării bullyingului în instituțiile de învățământ.

Pentru a preveni și diminua bullyingul în instituțiile de învățământ, este necesară o abordare integrată, care să implice atât factorii educaționali, cât și pe cei sociali și administrativi. Iată câteva strategii și intervenții eficiente care pot fi implementate:

1. *Educație și conștientizare*. Este important să se ofere elevilor și cadrelor didactice informații despre bullying, impactul său negativ și strategii de prevenire. Sesiunile de educație și conștientizare pot promova empatia, respectul și toleranța în rândul elevilor, reducând incidența bullyingului.
2. *Dezvoltarea abilităților socioemoționale*. Promovarea abilităților de comunicare, rezolvare a conflictelor și empatie poate contribui la prevenirea și diminuarea bullyingului. Elevii ar trebui să învețe să-și exprime sentimentele în mod constructiv și să dezvolte relații sănătoase cu ceilalți colegi.
3. *Implementarea politicii de toleranță zero față de bullying*. Școlile ar trebui să adopte politici clare și ferme împotriva bullyingului, asigurându-se că fiecare caz este tratat în mod corespunzător și că există consecințe pentru agresori. O astfel de politică poate descuraja comportamentul agresiv și poate crea un mediu sigur pentru toți elevii.
4. *Supraveghere și intervenție promptă*. Cadrele didactice și personalul școlar ar trebui să fie vigilenți și să monitorizeze atent comportamentul elevilor. În cazul identificării unor situații de bullying, intervenția ar trebui să fie promptă și să ofere sprijin atât agresorului, cât și victimei.
5. *Colaborare cu părinții și comunitatea*. Implicarea părinților și a comunității este esențială în prevenirea și diminuarea bullyingului. Școlile ar trebui să promoveze colaborarea și comuni-

careia eficientă cu părinții, organizând întâlniri și evenimente care să aducă împreună toate părțile implicate.

CONCLUZII

Prevenirea și diminuarea bullyingului în instituțiile de învățământ liceal necesită o abordare integrată, care să combine eforturile educaționale, sociale și administrative, înțelegerea complexă a factorilor de risc și de protecție, precum și aplicarea unor strategii eficiente bazate pe teorii și cercetări relevante, pot contribui la crearea unui mediu școlar sigur și sănătos pentru toți elevii. Prin educație, conștientizare și intervenții prompte, putem reduce impactul negativ al bullyingului și promova relații respectuoase și empatică în mediul școlar. Implementarea unui cadru conceptual și praxiologic solid poate ajuta la crearea unei culturi a respectului și a înțelegerii reciproce în școală.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Balan C. Cauzalitatea și factorii de risc ai agresivității școlare. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*. Chișinău, nr. 9, pp. 50-55. ISSN 1857 2103.
2. Balan C. Violența și bullyingul în școală. În: *Revista Educația Azi* (revistă indexată în Baze de Date Internaționale), nr. VIII, 2019, pp. 71-74. ISSN: 2457-8428.
3. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: *Educational Psychologist*, No. 28, 1993, pp.117-148.
4. Baron R.A., Richardson D.R. *Human Aggression*. Ed. a II-a. New York: Plenum Press, 1994. 419 p.
5. Batsche G.M., Knoff H.M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. In: *School Psychology Review*, 23 (2), 1994, pp.165-174.
6. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development – Experiments by Nature and Design*. Cambridge, M.A: Harvard University Press, 1978. 330 p.
7. Coie J.D., Dodge K.A. Aggression and antisocial behavior. In: Damon, W. & Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. New York: John Wiley & Sons, 1998, pp. 779-862.
8. Craig W.M., Pepler D.J. Understanding bullying: from research to practice. In: *Canadian Psychology*, 48 (2), 2007, pp. 86-93.
9. Dollard J. *Frustration and aggression*. New Haven and London: Yale University Press, 1939. 209 p.
10. Grădinaru T. *Agresivitatea de tip bullying*. Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, 2021.
11. Neculau A. *Psihologie socială. Aspecte contemporane*. Iași: Polirom, 1996. 485 p.
12. Olweus D. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Wiley-Blackwell, 1993. 152 p.



Maria BOB

masterandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău



Natalia SEMENIUC

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat
Ion Creangă din Chișinău

Aspecte privind participarea elevilor în procesul decizional în cadrul instituțiilor școlare

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14964962

Rezumat: Articolul prezintă rezultatele unei cercetări în domeniul participării elevilor la procesele decizionale în cadrul instituției școlare. Pornind de la ideea că școala este principalul actor care contribuie la încurajarea comportamentului participativ, se recomandă direcții de implicare a elevului în procesele democratice din școală care îl vizează. Cercetarea scoate în evidență schimbările obținute ca rezultat al prestării unui program de formare/dezvoltare a competenței elevilor de luare a deciziilor în cadrul instituției școlare. În rezultatul implementării programului, se formulează direcții de acțiune privind amplificarea participării elevilor în procesul decizional la nivel de instituție școlară.

Cuvinte-cheie: participare, stil de participare, nivel de participare, comportament participativ, proces decizional.

Abstract: The article presents the results of research in the domain of student participation in decision-making processes in schools. Starting from the idea that the school is the main actor that contributes to encouraging participatory behavior, directions for involving the student in the democratic processes in the school that target him are recommended. The research

highlights the changes obtained as a result of providing a program for training/developing students' decision-making competence in schools. As a result of the implementation of the program, directions of action are formulated regarding the amplification of student participation in the decision-making process at school level.

Keywords: participation, participation style, level of participation, participatory behavior, decision-making process.

Promovarea participării copiilor la procesele decizionale care îi afectează este un concept important din domeniul drepturilor copiilor. Conform Convenției Națiunilor Unite cu privire la drepturile copilului, copiii au dreptul la opinii proprii și la participare în toate aspectele care îi afectează. Dreptul la *participare* semnifică dreptul acestora de a-și *exprima opiniile* în toate problemele care îi privesc și de a li se *lua în considerare* opiniile (ținându-se seama de vârstă și de gradul de maturitate). Dreptul de participare reglementează implicarea copilului în deciziile care îl vizează, având strânsă legătură cu dezvoltarea sa psihică și morală. S-a demonstrat experimental că posibilitatea participării îi conferă elevului sentimentul de încredere în sine, creează senzația de a fi respectat, de valoare ca ființă umană, posibilitatea de a avea o opinie care să fie exprimată și convingerea că schimbarea este posibilă.

În general, școala de astăzi încurajează comportamentul participativ al elevilor. De la „a învăța” la „a învăța să fii și să devii”, „a învăța să conviețuiești”, adică pregătirea pentru a face față situațiilor, pentru a le crea, dobândind dorința de angajare și acțiune, de a interacționa satisfăcător – toate acestea reprezintă finalitățile *educației pentru participare și democrație*. Elevul trebuie să *învețe a învăța și să devină*, într-o lume în continuă devenire [6, p. 179].

Conform literaturii de specialitate [1; 2; 4; 5], implicarea elevilor în procesele decizionale din școală este esențială pentru dezvoltarea unui mediu educațional mai democratic, mai responsabil și mai motivant.

Cultura participării elevilor în procesul decizional necesită [3]: deschidere și încredere din partea conducerii școlii; formarea continuă a cadrelor didactice pentru a sprijini participarea elevilor; accesibilitatea informațiilor importante pentru elevi; un sistem clar de feedback și de evaluare a contribuțiilor elevilor; sprijin instituțional pentru proiectele inițiate de elevi.

Conform cercetărilor [1; 7; 8; 9; 10], dacă elevii nu participă la procesele decizionale din școală, pot apărea mai multe efecte negative, atât la nivel individual (pentru elevi), cât și la nivelul întregii comunități școlare. Lipsa im-

plicării elevilor poate duce la o serie de consecințe care afectează climatul educațional, dezvoltarea personală a elevilor și eficiența proceselor educaționale:

1. *Scăderea motivației și a sentimentului de apartenență.* Elevii care nu își pot exprima opinia în ceea ce privește deciziile care îi afectează pot ajunge să se simtă mai puțin motivați de a participa activ la procesul educațional. Participarea la decizii le oferă un sentiment de apartenență la comunitatea școlară. Fără această implicare, elevii pot simți că nu fac parte dintr-o echipă mai mare și că nu contează în viața școlii.
2. *Scăderea responsabilității și a implicării.* Dacă elevii nu sunt implicați în deciziile școlii, nu vor învăța să își asume responsabilități. De asemenea, nu își vor dezvolta abilități de leadership, care sunt esențiale pentru viitorul lor personal și profesional. Elevii care nu sunt implicați în procesele decizionale sunt mai puțin dispuși să participe la activități extracurriculare sau la proiecte inițiate de școală. Aceasta poate conduce la o viață școlară mai monotona și mai puțin dinamică.
3. *Decizii mai puțin relevante pentru nevoile reale ale elevilor.* Fără aportul elevilor, deciziile luate de profesori sau de conducerea școlii ar putea să nu răspundă în mod adecvat nevoilor reale ale acestora. Fără implicarea elevilor, există riscul ca deciziile să fie unidimensionale și să nu reflecte diversitatea de opinii și nevoile care există în școală. Elevii au propria viziune despre cum ar trebui să fie procesul educativ și despre ce elemente au putea îmbunătăți acest proces.
4. *Comunicarea ineficientă dintre profesori și elevi.* Fără o implicare activă a elevilor în decizii pot apărea tensiuni între elevi și profesori, iar relațiile pot deveni mai distante sau mai autoritare. Elevii pot simți că profesorii și conducerea școlii nu le înțeleg cu adevărat nevoile sau opiniile. Dacă elevii sunt excluși din procesul decizional, școala poate fi percepută ca un loc autoritar, în care nu se ascultă opiniile lor. Aceasta poate determina apariția unei atmosfere tensionate și a unei comunicări ineficiente între profesori și elevi.
5. *Abilități reduse ale elevilor de a lua decizii, de a se adapta la provocările vieții.* Implicarea elevilor în procesele decizionale contribuie la dezvoltarea unor abilități esențiale pentru viitor, cum ar fi gândirea critică, colaborarea și rezolva-

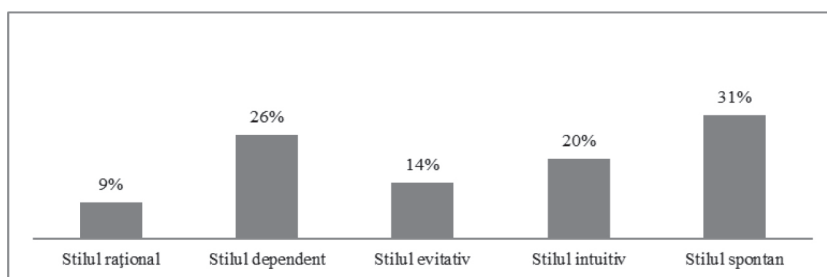
rea de probleme. Dacă nu sunt implicați, aceștia vor avea mai puține oportunități de a învăța cum să ia decizii informate și cum să gestioneze responsabilitățile. Elevii care nu sunt încurajați să participe la decizii pot întâmpina dificultăți, adaptându-se la situații ce necesită o implicare activă și o luare a deciziilor, atât în viața personală, cât și în cariera profesională.

6. *Creșterea riscului de tensiuni și conflicte.* Lipsa unui canal prin care elevii își pot exprima opiniile și participa activ în procesul decizional poate duce la nemulțumiri, care se pot manifesta sub formă de comportament problematic, absenteism sau conflicte între elevi și profesori. Când elevii nu au oportunitatea de a se exprima și de a contribui la deciziile școlii, ei pot simți că nu au influență asupra mediului lor. Acest sentiment de alienare poate duce la o atmosferă generală de frustrare și lipsă de încredere.

În contextul acestor rezultate ale cercetărilor în domeniul de referință, noi am realizat un experiment pedagogic, prin intermediul căruia am încercat să înțelegem *ce cred elevii adolescenți despre participarea lor la viața școlii și în ce măsură sunt pregătiți ei să participe la procesul decizional*. În experiment au fost implicați 35 de elevi ai Liceului Teoretic Vasile Alecsandri, or. Călărași.

Conform rezultatelor obținute, putem constata că elevii au diferite *stiluri de luare a deciziilor* (Figura 1).

Figura 1. Distribuția rezultatelor obținute de către elevii-adolescenți pentru identificarea stilurilor decizionale (experiment de constatare)



Ponderea rezultatelor 31% (n=11) este orientată către *stilul spontan* de luare a deciziilor. Acest rezultat denotă faptul că elevii iau decizii impulsive, rapid, fără să se gândească prea mult: „Am luat decizia rapid și fără să mă gândesc prea mult” (V.G.).

Stilul dependent a fost selectat de către 26% (n=9) dintre subiecții chestionați. Acești elevi se bazează la luarea deciziilor mai mult pe sfaturile, sprijinul și îndrumarea celor din jur decât pe propria părere. Consideră că ajutorul celor apropiați (prieteni, părinți etc.) este indispensabil

atunci când cântăresc și aleg alternative: „Ceilalți știu cel mai bine ce este potrivit pentru mine” (S.I.).

20% (n=7) dintre elevi au acumulat punctajul caracteristic pentru *stilul intuitiv*. Acești elevi pun accentul pe impresii, intuiții, sentimente în luarea unei decizii („Așa am simțit” (B.L.)). Nu caută dovezi logice pentru a-și argumenta decizia. Cel ce adoptă acest stil ține seama de anumite „semnale” interne pentru luarea deciziei. Acest stil este util în situații de urgență, cu presiune de timp mare.

Stilul de evitare este caracteristic pentru 14% (n=5) dintre elevi. De obicei, ei amână pe cât posibil luarea unei decizii, sau evită să ia decizii: „Acum nu e momentul potrivit să iau această decizie”.

Cel mai mic punctaj a fost obținut de către elevi pentru *stilul rațional* – 9% (n=3). Acești elevi adoptă decizii, utilizând o abordare logică și organizată. Realizează planuri amănunțite pentru punerea deciziei luate în practică: „Am luat decizia după ce am cântărit bine toate alternativele” (C.S.).

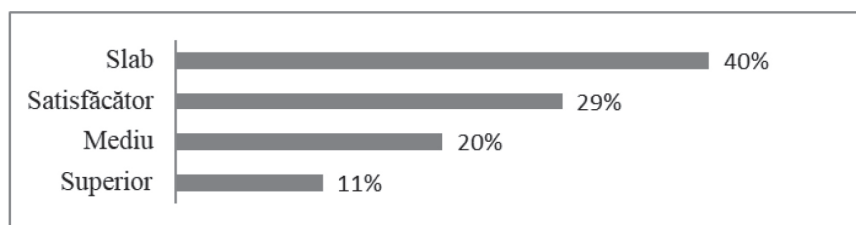
De asemenea, cercetarea a scos în evidență și *corectitudinea comportamentului decizional*. Din 35 de respondenți, 4 elevi (11%) au obținut un punctaj caracteristic nivelului *superior al comportamentului decizional*. Acest punctaj relevă faptul că subiecții consideră că au posibilități superioare pentru luarea de decizii corecte. Sunt încrezători în pregătirea și experiența acumulată, au inițiativă, nu cedează în fața situațiilor problematice. Prezintă siguranță de sine și promptitudine în elaborarea deciziei.

20% (n=7) dintre respondenți s-au încadrat în nivelul *mediu al comportamentului decizional*. Ei dispun de potențial pentru a lua decizii corecte și rapide. Uneori au tendința de a oscila mai mult decât este necesar la luarea deciziei. Folosesc într-o măsură mai mare inițiativa.

Nivelul *satisfăcător al comportamentului decizional* a fost acumulat de către 29% (n=10) dintre subiecții testați. Acest rezultat indică faptul că elevii au tendința de a-și subaprecia posibilitățile de a interveni oportun în soluționarea unei situații-problemă. Din această cauză deciziile lor sunt uneori neclare, pripite sau amânate. Este necesar să depună un efort mai mare de autocunoaștere și să abordeze luarea deciziilor în maniera cea mai potrivită particularităților psihice proprii.

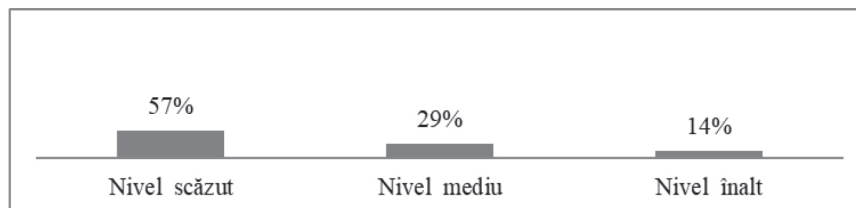
Cel mai mare punctaj a fost obținut de către 40% (n=14) dintre elevii chestionați pentru nivel *slab al comportamentului decizional*. Aceasta înseamnă că ei se caracterizează prin tendința de evitare a situațiilor-problemă. Posibilitățile lor de identificare a soluțiilor optime sunt mai reduse din cauza unor trăsături psihice, cum ar fi: neîncrederea în forțele proprii, pesimismul, frica exagerată și nemotivată față de consecințele deciziilor luate (Figura 2).

Figura 2. Distribuția rezultatelor obținute de către elevii-adolescenți la întrebarea privind comportamentul decizional



Formarea competenței de a lua decizii la elevi prezintă o necesitate, aceasta fiind în corelație cu *nivelul de activism și inițiativă*, apariția interesului pentru o anumită activitate și dorința de a o realiza. Monitorizând completarea *Scalei de măsurare a nivelului de formare a competenței de a lua decizii* și abordând cele trei tipuri de indicatori care descriu procesul de formare a competenței de a lua decizii – *Cunoștințe – Abilități – Atitudini*, au fost obținute următoarele rezultate: *nivelul înalt* a fost acumulat doar de către 14%, cei mai activi, implicați și curioși de a participa în cadrul activităților la nivel de instituție școlară; 29% dintre elevii chestionați au acumulat punctaj caracteristic *nivelului mediu* de formare a competenței de luare a deciziilor și mai mult din jumătate de elevi (57%) – s-au încadrat în *nivelul scăzut* de formare a competenței de luare a deciziilor.

Figura 3. Distribuția rezultatelor obținute de către elevii-adolescenți pentru *Scala de măsurare a nivelului de formare a competenței de a lua decizii*



Concluzionăm că participarea la realizarea activităților de luare a deciziilor dezvoltă la elevul-adolescent *încrederea în sine și stimulează activismul și perseverența* în realizarea scopului activității, *independența în alegerea modalităților de implicare* în realizarea proiectelor comunitare. Astfel, formarea competenței de a lua decizii este

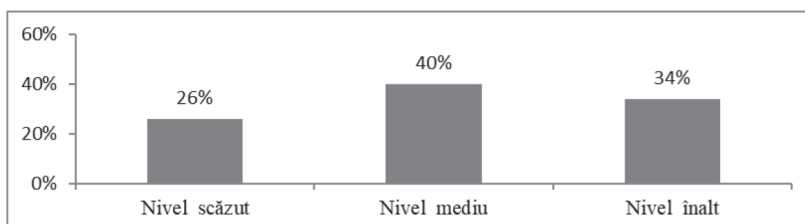
strâns legată de alte caracteristici psihologice ale dezvoltării personale a elevului-adolescent: *activism, inițiativă și autocontrol*.

În baza acestor rezultate, am elaborat și implementat un *Program de formare/dezvoltare a competenței de luare a deciziilor a elevilor în cadrul instituției școlare*. Beneficiarii programului au fost aceiași 35 de elevi din cadrul Liceului Teoretic *Vasile Alecsandri*, or. Călărași.

Astfel, conform rezultatelor cercetării realizate, se constată valori experimentale în creștere privind nivelul de *formare/dezvoltare a competenței de luare a deciziilor a elevilor* ca rezultat al implementării programului.

La etapa de control a fost aplicată *Scala de măsurare a nivelului de formare a competenței de a lua decizii*, fiind monitorizați cei 35 elevi-adolescenți (Figura 4).

Figura 4. *Nivelul de formare a competenței de a lua decizii (etapa de control)*



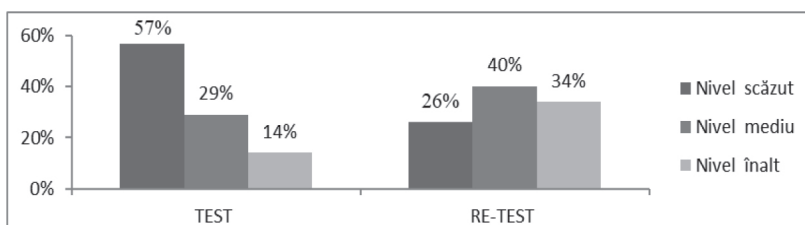
Constatăm că *nivelul înalt de formare a competenței de a lua decizii* a fost acumulat de 34% de elevi, cei mai activi, implicați și curioși să participe la activitățile instituției școlare; 40% dintre cei chestionați au acumulat un punctaj caracteristic *nivelului mediu* de formare a competenței de luare a deciziilor, iar 26% s-au încadrat în *nivelul scăzut* de formare a competenței de luare a deciziilor.

Referitor la rezultatele comparative (etapa de constatare: etapa de control) *privind nivelul de formare a competenței de a lua decizii*, se constată următoarele: dacă în cadrul experimentului de constatare nivelul *înalt* a fost acumulat doar de către 14%, atunci în cadrul experimentului de control acest nivel a fost acumulat de către 34% dintre subiecții experimentali.

La fel, observăm schimbări semnificative și pentru *nivelul scăzut* de formare a competenței de luare a deciziilor. La etapa de constatare s-au încadrat în acest nivel mai mult din jumătate de elevi (57%), comparativ cu 26% dintre elevi la etapa de control.

Și, în final, în cadrul etapei de constatare, 29% dintre elevii chestionați au acumulat un punctaj caracteristic *nivelului mediu* de formare a competenței de luare a deciziilor, comparativ cu 40% dintre elevii monitorizați care s-au încadrat în acest nivel la etapa de control (Figura 5).

Figura 5. *Distribuția rezultate-
lor comparative obținute de către
elevii-adolescenți la etapa de con-
statare și control privind nivelul
de formare a competenței de a lua
decizii*



Astfel, rezultatele obținute demonstrează eficiența *Programului de formare/dezvoltare a competenței de luare a deciziilor a elevilor în cadrul instituției școlare*.

În urma discuțiilor cu elevii-adolescenți, cu profesorii și părinții, precum și în baza rezultatelor testului aplicat de către noi în etapa de constatare și cea de control, pentru *fortificarea procesului de implicare a elevilor în procesele decizionale*, **recomandăm:**

1. *Crearea cadrului instituțional optim pentru implicarea elevilor în procesele decizionale:*

- *Sprijin din partea conducerii școlii.* Conducerea școlii trebuie să susțină aceste inițiative prin resurse și prin stabilirea unor politici favorabile participării elevilor la deciziile care îi afectează. Astfel, Proiectul de dezvoltare strategică, planurile anuale vor specifica acțiuni concrete pentru participarea elevilor la procesul decizional.
- *Asigurarea funcționalității Consiliilor Elevilor.* Unul dintre cele mai eficiente instrumente pentru implicarea elevilor este Consiliul Elevilor, care ar trebui să fie un organism oficial și funcțional. Membrii Consiliului pot discuta despre nevoile și dorințele colegilor, dar și despre alte probleme care apar în școală.
- *Includerea elevilor în diverse Comisii/Comitete* constituite la nivel de instituție școlară, pentru a fi ascultată

și vocea elevilor în procesul de soluționare a diverselor probleme specifice școlii.

- *Formarea profesorilor pentru a încuraja participarea elevilor.* Cadrele didactice trebuie să fie pregătite să asculte și să susțină participarea activă a elevilor în diverse procese și activități care se realizează în școală.
- *Respectarea opiniilor elevilor.* Elevii trebuie să simtă că părerile lor contează și că sunt ascultați; sugestiile sau feedback-urile lor trebuie să fie luate în serios și abordate în mod deschis.
- *Confidențialitatea și siguranța psihologică.* Elevii trebuie să știe că pot vorbi liber, fără a se teme de repercusiuni. Crearea unui climat de siguranță psihologică este crucială pentru ca aceștia să participe activ la procesul decizional.

2. Promovarea unui dialog deschis între profesori, elevi și părinți prin:

- *Organizarea întâlnirilor periodice între profesori și elevi.* Se recomandă organizarea de sesiuni de feedback, în care elevii pot adresa întrebări, veni cu sugestii și exprima nemulțumiri legate de procesul educațional sau de alte aspecte din școală.
- *Oferirea de consultări pe teme specifice.* Înainte de a lua decizii importante (de exemplu, introducerea unor discipline la alegere sau a unor noi activități extrașcolare etc.), organizarea unor sesiuni de consultare cu elevii poate asigura o mai mare transparență și poate conduce la o decizie mai aproape de așteptările lor.

3. Educarea elevilor pentru participare activă, prin:

- *Formarea deprinderilor de leadership* în cadrul disciplinelor școlare și a altor activități extrașcolare.
- *Promovarea gândirii critice.* Încurajarea elevilor să analizeze diferite puncte de vedere și să participe activ la dezbateri poate stimula gândirea critică, necesară pentru a lua decizii informate.
- *Organizarea de evenimente care să susțină implicarea elevilor* (de exemplu, dezbateri pe teme educaționale sau ateliere pe teme de leadership).
- *Implicarea elevilor în proiecte educaționale* care presupun o colaborare între diferite grupuri de elevi poate ajuta la dezvoltarea sentimentului de responsabilitate și de influență asupra proceselor decizionale.
- *Implicarea elevilor în evaluarea procesului educațional:*
 - a) Evaluarea periodică a activităților și metodelor de învățare. Elevii pot oferi feedback asupra eficienței metodelor de predare, a materialelor didactice sau a modului în care se desfășoară activitățile școlare. Această evaluare poate fi realizată prin sondaje sau

prin întâlniri directe;

- b) Proiecte de autoevaluare. Implicarea elevilor în evaluarea propriei activități de învățare (de exemplu, prin portofolii personale) poate ajuta la crearea culturii autorefecției și a îmbunătățirii continue.

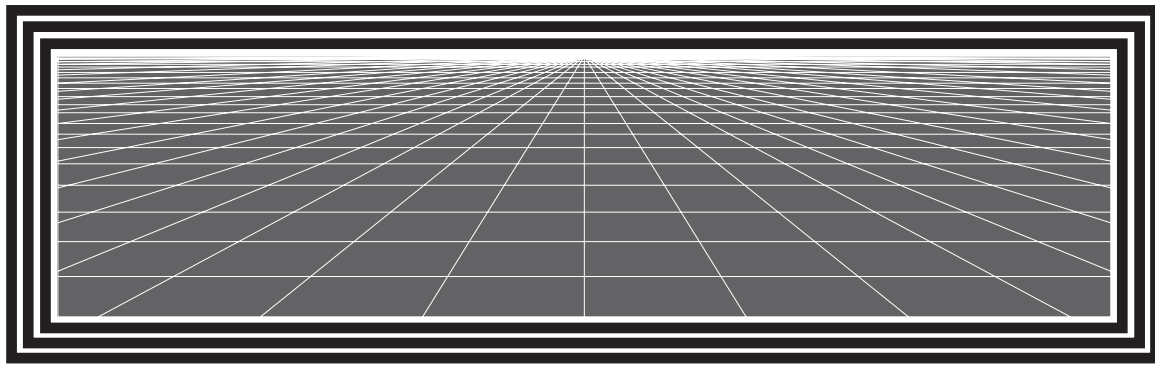
4. Asigurarea transparenței deciziilor:

- *Comunicarea deciziilor.* După consultările sau întâlnirile cu elevii, este important ca deciziile luate să fie comunicate în mod clar și transparent întregii școli. Dacă o propunere făcută de elevi nu este adoptată, trebuie explicat și motivul.
- *Implicații clare ale deciziilor.* Este esențial ca elevii să înțeleagă ce impact au deciziile lor asupra vieții școlii și asupra comunității educaționale.

Aceste acțiuni nu doar le permit elevilor să își simtă valoarea în cadrul instituției de învățământ, dar îi ajută să înțeleagă mai bine cum funcționează o comunitate și să își consolideze încrederea în valoarea și importanța contribuției lor la luarea deciziilor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Babii V. et al. Participarea copiilor și tinerilor. Chișinău: EYE Moldova. 128 p.
2. Bezede R. Managementul participativ – resursă importantă pentru dezvoltare organizațională durabilă. În: Didactica Pro..., nr. 1 (101) februarie, 2017, 56 p. ISSN 1810-6455.
3. Bush T. Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale. Ed. a II-a. Iași: Polirom, 2021. 243 p. ISBN 978-973-46-8550-9
4. Chicu V. Metodologia luării deciziilor în cadrul educațional. În: Guțu VI. Management educațional. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2013. 533 p.
5. Goraș-Postică V. Oportunități pentru abordarea participativă a managementului strategic din perspectiva proiectului, ca metodă de învățare și evaluare. În: Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil. Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2018. 112 p.
6. Marinescu M. Noile educații în societatea cunoașterii. București: Pro Universitaria, 2013. 270 p.
7. Răduț-Taciu R., Bocoș M.-D. Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015.
8. Sclifos L. Formarea competenței acțional-strategice: temei pentru realizarea aspirațiilor europene ale Republicii Moldova. În: Competența acțional-strategică?! Chișinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2012. 152 p.
9. Sclifos L. et al. Ghid metodologic pentru luarea deciziilor în mod participativ la nivel local. Chișinău, 2009.
10. Turcan T. Psihologie managerială. Chișinău: Epigraf, 2004. 227 p.



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Tatiana **CARTALEANU**

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Rezumarea: trama unei competențe transdisciplinare

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14965001

Rezumat: Articolul pune în discuție trama formării competenței de a rezuma, care începe în cadrul educației timpurii, prin dezvoltarea deprinderii de a povesti, relata, expune, și continuă în școala primară, cu aceleași activități și oportunități de învățare. În prima clasă a treptei gimnaziale intră în circuit procedura de rezumare, ca proces, și termenul de "rezumat" – ca produs al învățării, care, treptat, devine și produs evaluabil. Competența de a rezuma se formează și se dezvoltă,

prin asimilarea de cunoștințe și proceduri, inițial și preponderent, în cadrul studierii limbii de instruire și a literaturii respective, dar este aprofundată și extinsă la fiecare dintre disciplinele studiate în gimnaziu. Faptul că aceasta nu rămâne doar un obiect lingvistic, ci devine o probă a competențelor de muncă intelectuală vorbește pronunțat în favoarea calificării sale la competențele transdisciplinare.

Cuvinte-cheie: rezumat, curriculum, competențe transdisciplinare, tramă, activități și oportunități de învățare.

Abstract: The article discusses the development of the summarizing competence, which begins in early education with the development of narrating, reporting, and expression skills and continues in primary school with the same type of activities and learning opportunities. In the first gymnasium grade the student encounters summarizing as a process and the summary as a product of learning, which will gradually become an assessable product. The summarizing competence is formed and developed through an assimilation of knowledge and schemes of action, initially and prevalently during the study of the language of instruction and its literature; however, all other subjects studied at the gymnasium stage help expand and enhance it. The fact that, rather than remain a mere object of linguistics, summarizing becomes a test of intellectual work skills speaks decidedly in favor of qualifying it amongst transdisciplinary competences.

Keywords: summary, curriculum, transdisciplinary competences, course of development, learning activities and opportunities.

"...în pofida utilității sale școlare și sociale indeniabile (rezumatul poate avea ca referent nu numai textul literar, ci și cel nonliterar, și nu numai textul, ci și evenimentele lumii reale), strategii de învățare a rezumării sunt puține și nu întotdeauna eficiente."

[Alina Panfil, 7, p. 124]

Examinând competențele transdisciplinare/transversale fără de care este imposibil să ne imaginăm un tânăr format intelectual, am ales pentru ilustrare *competența de a rezuma: a prezenta pe scurt, concis, esențialul dintr-o expunere orală sau scrisă*. Rădăcinile ei se regăsesc în fiecare dintre categoriile de competențe transdisciplinare enumerate în *Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017)* [1, pp. 27-28]:

1. Competența de receptare și interiorizare;
2. Competența de prelucrare primară a datelor/informațiilor, observărilor;
3. Competența de modelare și algoritmizare;
4. Competența de exprimare și argumentare;
5. Competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor, observărilor;

6. Competența de integrare.

Privite prin prisma problemei *Cum să-i învățăm pe elevi să rezume diferite texte?*, fiecare dintre acestea poate deveni o treaptă pentru progresul elevilor în raport cu formarea intelectuală a acestora, și în mod expres a competențelor de comunicare orală și scrisă. Completând și dezvoltând această viziune holistică asupra instruirii în școala națională, *Concepția dezvoltării curriculumului școlar – 2024* pune în relief temele transdisciplinare, care îl vor ajuta pe elev „să dezvolte o înțelegere mai bună a modului cum ceea ce învață la diferite discipline comunică între ele și capătă sens” [3, p. 27]. Cu certitudine, fiecare competență stipulată – și încă multe altele, specifice și derivate! – merită atenția celor care vor elabora curricula actualizate.

Copiii își dezvoltă capacitatea de a expune odată cu formarea competenței de comunicare cu mult înainte de a deveni actori într-un proces de instruire instituționalizat, dar în uzul cotidian produsul oferit – o relatare orală despre o întâmplare trăită sau urmărită – nu este supus unor rigori docimologice. Acestea se profilează deja în curriculumul de educație timpurie, care stipulează cu multă grijă activitățile și produsele recomandate pentru copiii de vârstă preșcolară: *povestirea explicativă; activități de povestire; repovestirea; povestirea unui episod; povestirea despre sine* etc. O asemenea viziune este cât se poate de firească și îndreptățită, anticipând cu mult alfabetizarea. Prin urmare, este firesc ca priceperea de a povesti oral să se dezvolte anterior acelei de a produce textele respective în scris și trama conform căreia evoluează pe parcursul anilor o competență verificată în examenul de absolvire a gimnaziului se fixează în stative încă din grupa mică a instituției preșcolare.

Instruirea primară se ghidează de un curriculum care vine cu precizarea câtorva variante de texte ce urmează a fi expuse (povestite) și a unităților de competență care le vizează. Fără să figureze, deocamdată, termenul de *rezumat*, competența de comunicare în baza celor citite se concretizează în cadrul fiecăreia din cele patru competențe specifice în substantivele deverbale *povestire, expunere și relatare*. Apare neîndoielnic faptul că procedura de a rezuma ar fi imposibilă fără a se fi format priceperea de a *povesti, relata, expune*.

Tabelul 1. Grila-tip de evaluare a eseului

Clasa	Unități de competență
<i>Competența specifică 1. Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă, atenție și concentrare.</i>	
II.	Povestirea orală a unui fragment audiat [4, p. 27]. Povestirea orală. Relatarea unor întâmplări, povestioare alcătuite după un șir de ilustrații, benzi desenate. Relatarea unor evenimente, informații din mass-media [4, p. 28]. Povestirea (orală, liberă, în succesiune și selectivă), imitând tonul, intonația și timbrul vocii [4, p. 29].
III.	Expunerea orală a textului audiat [4, p. 36].
IV.	Povestirea orală a unui fragment audiat [4, p. 44]. Povestirea orală (integrală, succesivă, selectivă). Povestirea despre textul literar. Exerciții de transformare a dialogului în povestire (oral). Textul literar povestit [4, p. 46].
<i>Competența specifică 2. Producerea mesajului oral, demonstrând abordare eficientă în diferite contexte de comunicare.</i>	
I.	Relatări/povestiri de fapte, întâmplări, fragmente din povești, texte audiate, citite. Repovestirea clară și cu intonație a unui text audiat [4, p. 20].
III.	Relatarea unor întâmplări, povestioare alcătuite după un șir de ilustrații, după benzi desenate [4, p. 37].
IV.	Expunerea clară și corectă a ideilor într-un dialog [4, p. 45].
<i>Competența specifică 3. Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, cursivă și expresivă.</i>	
II.	Povestirea (orală, liberă, în succesiune și selectivă), imitând tonul, intonația și timbrul vocii [4, p. 29].
III.	Povestirea unui text literar citit după un plan simplu de idei. Povestirea selectivă a fragmentului indicat sau a unei ilustrații la text [4, p. 38].
IV.	Povestirea unui text literar sau informativ după un plan simplu de idei [4, p. 44]. Povestirea orală (integrală, succesivă, selectivă) [4, p. 46].

Alegerea textelor și eventuala lor adaptare rămân la latitudinea autorilor de manuale și auxiliare didactice, dar și a profesorilor, iar aceste activități și oportunități de învățare, devenite cu timpul probe de evaluare formativă și sumativă, ar trebui să se orienteze spre atingerea următoarelor finalități:

– La sfârșitul clasei I-a, elevul poate *reproduce/povesti* (ghidat) fragmente din poveștile/textele ascultate [4, p. 24].

– La sfârșitul clasei a II-a, elevul poate *reproduce/povesti* fragmente din textele citite/ascultate și poate *prezenta* succint informații selectate după preferințe din cărțile citite independent [4, p. 34].

– La sfârșitul claselor a III-a și a IV-a, elevul poate *reproduce/povesti* texte/fragmente din textele citite/audiate (cu/fără un plan simplu de idei) [4, p. 42, p. 51].

Doar în clasa I-a reproducerea textului este ghidată și se bazează pe audiere; începând cu clasa a II-a, finalitățile vizează atât înțelegerea la auz, cât și înțelegerea la lectură (inclusiv la lectura independentă); din clasa a III-a intră în practica uzuală planul simplu de idei. Fiecare dintre aceste activități devine un punct de reper pentru ceea ce va urma, cuprinzând un cerc mai larg în gimnaziu. Elevul pregătit în acest sens în școala primară va fi capabil să facă față cerințelor impuse de curriculumul gimnazial și va progresa în competența sa de a expune conținutul textului citit în conformitate cu parametrii variabili ai diferitelor sarcini și cerințe.

În clasa a V-a primul contact cu termenul de *rezumat* are loc la disciplina *Limba și literatura română*, când elevul cunoaște cerințele față de produsul respectiv și strategiile de elaborare a lui. Dacă privim din această perspectivă, cunoștințele procedurale urmează să fie asimilate pe parcursul anilor de studii, termenul figurând atât în lista unităților de conținut, cât și în lista unităților de competență și a finalităților. Alte curricula școlare, deși materiile respective valorifică plenar capacitatea elevilor de a rezuma informația științifică prin diferite produse evaluabile, nu își prescriu în mod expres formarea și cizelarea ei. Indubitabil, priceperea de a elabora sinteze ale textelor citite este solicitată la toate materiile școlare, indiferent de aria curriculară, doar că în raport cu unele este cardinală, iar în raport cu altele –mai puțin frecventă. Și mai curent decât în cadrul instruirii instituționalizate, priceperea de a sintetiza mari cantități de informație, alcătuind un plan, un conspect, o schiță, o sinteză, un compendiu este valorificată în activitatea profesională a tuturor celor care continuă să citească și să scrie. Relevant în acest sens ar fi un citat din Cadrul european comun de referință pentru limbi: la nivelul C2 purtătorii „pot să redacteze rezumate sau recenzii ale unor lucrări de specialitate sau opere literare” [2, p. 32].

Tabelul 2. *Eșalonarea activităților de învățare a rezumării (treapta gimnazială)*

Clasa	Unități de competență
V	3.4. Rezumarea unui text narativ de mici proporții [6, p. 13]. Finalitate: Rezuma un text narativ de mici proporții [6, p. 14].
VI	3.4. Rezumarea textului în baza planului dezvoltat de idei [6, p. 20]. Finalitate: Rezuma textul în baza planului dezvoltat de idei [6, p. 24].

VII	3.5. Rezumarea unui text narativ cu elemente descriptive [6, p. 26]. Finalitate: Rezuma un text narativ cu elemente descriptive [6, p. 31].
VIII	3.4. Rezumarea textului literar și științific [6, p. 34]. Finalitate: Rezuma textul științific [6, p. 38].
IX	3.4. Rezumarea unui fragment/alineat de text în limita unui număr determinat de cuvinte [6, p. 40].

Eșalonarea unităților de competență le permite tuturor celor implicați în conceptualizarea, asigurarea didactică, proiectarea și desfășurarea procesului de instruire să vizualizeze limpede perspectiva: de la povestirea orală la rezumatul scris; de la rezumarea unui text narativ de mici proporții în clasa a V-a la textul narativ cu elemente descriptive în clasa a VII-a și la rezumarea textului literar în clasa a VIII-a. Fiecare dintre aceste unități de competență va fi racordată la unitatea de conținut *Scrierea metaliterară. Rezumatul textului literar*. Pentru exersarea deprinderii de a rezuma, deci și pentru formarea competenței respective, recomandăm proiectarea unor ateliere de lectură și de scriere ale căror obiective vor stipula diverse situații de învățare. Prezentăm mai jos (Figura 1) trama prin care se urmărește, consecvent și gradual, atingerea finalității. *Elaborați un rezumat al textului dat în limita de...* nu este singura variantă posibilă de formulare a sarcinii, dar cerințele înaintate în proba de examen nu vor părăsi aria competențelor stabilite (N.B.! Cifrele corespund claselor I-IX).

În cadrul testului la limba și literatura română propus pentru examenul de absolvire a gimnaziului, unul dintre itemi se referă la unitatea de conținut *Scrierea metaliterară. Rezumatul textului literar* și solicită, ca produs, rezumatul unei secvențe din textul dat. Itemul-prototip, supranumit *Rezultat al învățării*, este *Rezumarea textului propus, conform cerințelor specifice, în raport cantitativ de 1:3* [8, p. 8].

Deoarece textul se propune la prima vedere, este firesc că elevii îl citească și îl analizează ad-hoc, nemijlocit în timpul afectat examenului. Cerințele față de rezumat și baremul fiind cunoscute în prealabil, nu ar trebui să apară surprize în formularea itemului. Adică, în cazul unui elev care s-a ținut de carte, priceperea de a extrage esențialul dintr-un text pus recent în fața ochilor săi, de a elimina detaliile neesențiale, de a schimba formele gramaticale ale verbelor, de a recurge la cuvinte generalizatoare sau pronume ori de a conjuga ideile evoluează treptat spre iscusința de a deconstrui textul dat și de a asambla un text de sinteză propriu, din elementele de construcție ale celui original. Dar până să ajungă la acest examen decisiv pentru treapta următoare, elevii au frecventat o instituție de învățământ și au făcut zeci de rezumate, la toate materiile școlare, chiar dacă nu întotdeauna au operat cu termenul.

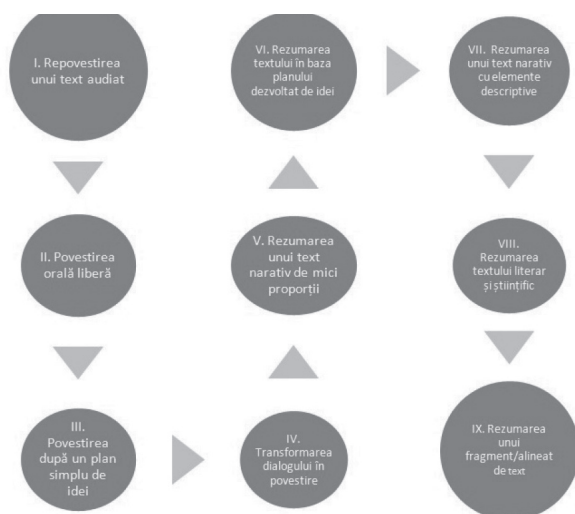


Figura 1. Trama competenței de a rezuma

Procedura de rezumare a textului solicită consecutiv toate operațiile taxonomiei – începe de la *recunoașterea* cuvintelor și a semnificațiilor, *cunoașterea & înțelegerea* subiectului și a problemelor, trece prin *analiza* textului dat, continuă cu *aplicarea* unor deprinderi de lucru pe acest text, soldându-se cu un produs de *sinteză*. Esența operației de sinteză rezidă în armonizarea celor două laturi ale textului rezumat: **conținutul** și **forma**. Cerințele față de **conținutul rezumatului** planează în jurul ideii de **fidelitate**: un rezumat trebuie să reproducă exact esența textului de start, păstrând consecutivitatea temporală și logică, fără interpretări, comentarii și completări proprii, dar și fără a omite ceea ce este relevant pentru textul dat. Cerințele înaintate față de **forma rezumatului** nu mai reclamă fidelitate, nici chiar la nivel de vocabular: ele oscilează între **libertatea** de a reformula, respectând anumite rigori, și **obligativitatea** normei limbii literare. **Libertatea** este probată prin **variabilitatea** textelor produse: într-o clasă de 20 de elevi putem să obținem 20 de rezumate diferite, dar toate adecvate cerințelor. Pentru ca aceste aspecte ale produsului final evaluabil să reprezinte cu adevărat competența elevului, ambii actori ai procesului de instruire, profesorul și elevul, trebuie să parcurgă împreună suficiente texte și să valorifice diverse oportunități de învățare. În acest scop, distingem mai multe etape de lucru, a căror consecutivitate este – într-o foarte mare măsură – evidentă și incontestabilă, chiar dacă pe alocuri diferită pentru textul literar și cel nonliterar.

Vom examina situația în care elaborarea rezumatului se face ghidat până la momentul redactării textului propriu. La modul concret, încercăm să restabilim parcursul elevului care este pus, pentru prima dată, în fața necesității de a elabora un rezumat al textului literar – parcurs care trebuie să evolueze de la surpriza unei proceduri necunoscute la rutina unui exercițiu limpede și accesibil.

Pentru că ne referim la o situație de învățare inedită, care se întemeiază pe un proces minuțios proiectat de către profesor, textul și procedurile urmează să fie adaptate la nivelul și potențialul elevilor cu care se lucrează. Viziunea globală asupra procesului va fi similară exersării pentru formarea altor competențe specifice: „Oricărei competențe îi corespund o situație și o familie de situații în care ea se dezvoltă, se construiește și se adaptează” [5, p. 77]. Ne orientăm, în general, către elevii din clasa a V-a, pentru care și noțiunea de rezumat, și exigențele față de asemenea text sunt noi. Această precizare nu exclude varianta în care profesorii pot urma fidel același scenariu în oricare dintre clasele următoare, atunci când constată că trebuie să facă doi pași în urmă pentru a putea merge înainte. Algoritmul propus lasă mult loc pentru imaginație și abordări, precum și pentru opțiunea de a trece peste etapele deja asimilate și de a începe de acolo unde se face vizibilă nevoia de recuperare.

Competența de receptare și interiorizare: lectura cognitivă a textului. Circumstanțele acestui exercițiu impun ca fiecare elev să aibă textul în fața ochilor, imprimat pe hârtie (nu este relevant dacă e în manual, în orice altă carte sau pe o foaie detașabilă; mai nou – proiectat pe un ecran). La fel ar trebui să nu aibă relevanță nici faptul dacă textul cu care se lucrează a fost astfel redactat de autor sau constituie o adaptare didactică inteligibilă. Avantajul foi detașabile constă în permisiunea de a aplica direct pe text anumite semne convenționale, elevul evidențiind și marcând pentru sine cuvintele și sintagmele care îi atrag atenția. Activitățile de învățare dirijate de profesor ar trebui, cu timpul, să devină deprinderi de lucru independent cu textul: explicarea cuvintelor necunoscute; precizarea sensurilor contextuale ale cuvintelor cunoscute; interpretarea secvențelor neclare; elucidarea semnificației unor date și nume proprii etc.

Competența de prelucrare primară a datelor/informațiilor, observărilor: lectura interogativă a textului. Procesarea atentă și profundă a textului ar trebui să asigure înțelegerea esenței lui și șansa de a-l reproduce exact, dar în forma solicitată. Deși în studiul altor texte recomandăm strategia interogării multiprocesuale, pentru elaborarea rezumatului – care va urma cursul și linia celui propus – profesorul se poate limita la întrebările *literale* (sau închise). Acestea vor fi adresate pentru a evidenția episoadele relevante; a repera evenimentele, succesiunea lor și relația de cauzalitate; a identifica personajele implicate; a jalona momentele cronotopului – într-un final, pentru a descompune textul în factori primi și a-i înțelege esența. Insistăm pe recomandarea de a nu aborda aspecte care cer interpretarea, modificarea sau aprecierea textului, pentru a nu crea situații derutante: rezumatul solicită doar reformularea, prin construcție personală, a conținutului propus, nu și intervenția în text.

Dintre tehnicile de chestionare (de formulare a întrebărilor cu participarea elevilor), se poate recurge la *Explozia stelară* sau *Grila lui Quintilian*. În fața elevilor care au depășit acest mod de abordare, profesorul va repera în prealabil secvențele ce constituie răspunsul la întrebare, iar acestea vor fixa nodurile esențiale, structurale și logice, ale textului cercetat. Adresând întrebări exacte și riguroase, elevii vor identifica autonom relevanța secvențelor vizate (acestea ar putea fi evidențiate în prealabil, dacă textul este imprimat special pentru exercițiul respectiv). Cu cât mai profundă va fi înțelegerea conținutului, cu atât mai liberi și independenți se vor simți elevii în elaborarea rezumatului.

Competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor, observărilor: examinarea aspectelor definitorii ale textului. Analiza textului propus pentru rezumare ar trebui să se edifice pe determinarea statutului acestuia – literar sau nonliterar – și pe identificarea structurii sale definitorii: text narativ, descriptiv, dialogat, reflexiv, argumentativ, informativ (fără îndoială, textul propus elevilor va fi adecvat vârstei și se va înscrie în aria lor de competență). Procedurile dirijate de profesor acum, prin întrebări adresate clasei sau sarcini pe care elevii le realizează imediat, trebuie să conducă la explicitarea parametrilor variabili ai textului: determinarea temei (subiectului); descoperirea problemelor; detectarea conținutului de idei; formularea ideii principale și a ideilor derivate. În cazul textului literar, acestea vor fi urmate de explorarea unor aspecte specifice: identificarea motivelor literare; alcătuirea listei de personaje; elucidarea cronotopului; precizarea relațiilor de cauzalitate etc. În cazul textului nonliterar, accentul va cădea pe structura logică a textului, fie el informativ, reflexiv sau argumentativ, precum și pe discriminarea ideilor principale și secundare, pe interpretarea exemplelor sau a referințelor.

Competența de modelare și algoritmizare: alcătuirea planului de idei. Oricât de mic ar fi volumul textului propus, întotdeauna există posibilitatea de a desluși în cuprinsul lui câteva evenimente sau idei distincte. Ideile fiind deja detectate și extrase (dacă erau explicite) sau formulate (dacă nu au fost exprimate răspicat), se recurge la alcătuirea planului de idei. Un plan de idei bine formulat devine esența sublimată a viitorului rezumat sau schița lui, care va necesita completări doar în limita de întindere solicitată. Diverse proiecții ale acestei oportunități vor genera procedee didactice de o largă amplitudine: (a) planul din citate – secvențe din text; (b) formularea independentă a punctelor de plan folosind doar vocabularul textului; (c) utilizarea unui lexic generalizator, nu neapărat prezent în textul dat. Prin aplicarea acestor deprinderi practice rutinare, elevii se obișnuiesc să deducă esențialul și să-l reformuleze, redactând fiecare un produs propriu. Algoritmizarea va

privi aici asimilarea unei strategii proprii de lucru cu textul și elevul va putea decide, cu timpul, dacă pentru stilul lui de învățare este mai rezultativ să urmeze calea *salvării, eliminării sau condensării* informației.

Competența de integrare: organizarea și redactarea rezumatului. Acum elevii trebuie să vadă diferite posibilități de a organiza textul solicitat, iar procedeele la care recurg să fie dictate de cerințele standard față de forma produsului: prezentarea unei viziuni de ansamblu asupra esenței textului dat, prin reformularea informației. O variantă de lucru, profund formativă în esență, este tehnica *Lectură în perechi, rezumate în perechi*. Și în caz că s-a lucrat individual, verificarea lucrărilor în ciornă se poate face în câteva etape, dintre care menționăm: (I) prezentarea și discutarea în perechi sau în grupuri de câte trei elevi; (II) compararea produselor într-o discuție frontală; (III) revizuirea și redactarea individuală a rezumatului care va fi evaluat.

Doar în raport cu rezumatul, nu și privind alte texte scrise, **Competența de exprimare și argumentare** o considerăm importantă pentru activitățile care vizează analiza textelor deja elaborate, fie în cadrul atelierelor, fie ca probe de evaluare și apreciere cu notă.

În încheiere: Profilurile de absolvire spre care se orientează instruirea școlară conturează cunoștințele pe care copiii trebuia să le fi achiziționat în anii de studii, dar acestea devin funcționale doar dacă se materializează în priceperea de a le folosi. Astfel că, odată formată la disciplinele din aria curriculară *Limba și comunicare*, competența de a rezuma devine una transdisciplinară, adică metodologică, situându-se într-un final deasupra materiilor separate. Iar pentru a avea succes în acest sens, profesorului îi revine sarcina de a detecta situațiile și ingredientele utile, rezultative întru formarea competenței respective la disciplina sa, dar și de a valorifica toate ingredientele ce constituie o asemenea competență la alte discipline.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referință al curriculumului național. Chișinău: Lyceum, 2017.
2. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Ch.: S.n., 2003.
3. Concepția dezvoltării curriculumului școlar. 2024. Pe: <https://bit.ly/4i0jT5U>
4. Curriculum național: Învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018.
5. Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. Curriculum și competențe: un cadru operațional. Cluj: ASCR, 2010.
6. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele 5-9. Chișinău: Lyceum, 2020.
7. Panfil A. Limba și literatura română în gimnaziu: Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2006.
8. Programa pentru examenul de absolvire a gimnaziului: limba și literatura română. Pe: <https://bit.ly/4hZChMg>



Olga COSOVAN

dr., formatoare, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Deprinderile de muncă intelectuală și procesarea articolului lexicografic

CZU 37.091 | doi.org/10.5281/zenodo.14965034

Rezumat: Una dintre inovațiile Standardelor de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar) are în vizor responsabilitatea profesorului în a le forma elevilor deprinderi de muncă intelectuală. O acțiune de primă importanță în acest sens este documentarea din sursele adecvate, urmată de

procesarea informației. Documentarea din dicționare și enciclopedii depășește cadrul ariei curriculare "Limbă și comunicare" și devine o deprindere transdisciplinară, alături de competența de selectare și triere a informației. Trama dezvoltării deprinderii respective începe prin cunoașterea dicționarelor, a specificului de organizare a articolelor și se încheie prin soluționarea problemelor: cum descifrăm sensul unui cuvânt, dacă acesta încă lipsește din dicționarele limbii române? Cum înțelegem un sens care încă nu a fost definit?

Cuvinte-cheie: standard, muncă intelectuală, articol lexicografic, procesare, tramă, soluționare a problemelor.

Abstract: One of the innovations of the Standards of Professional Competence for Teachers in General Education (Primary and Secondary) concerns the teacher's responsibility in developing the students' intellectual work skills. In this respect a crucial activity for the teachers is documentation from adequate sources and then the processing of the information. Documentation from dictionaries and encyclopedias goes beyond the Language and Communication curriculum area and becomes an interdisciplinary skill, along with information selection and sorting. The development of this skill starts with a knowledge and understanding of dictionaries, of the peculiarities of article organization, and ends with problem-solving: how do we decipher the meaning of a word not yet represented in Romanian dictionaries? How do we understand a meaning that has not yet been defined?

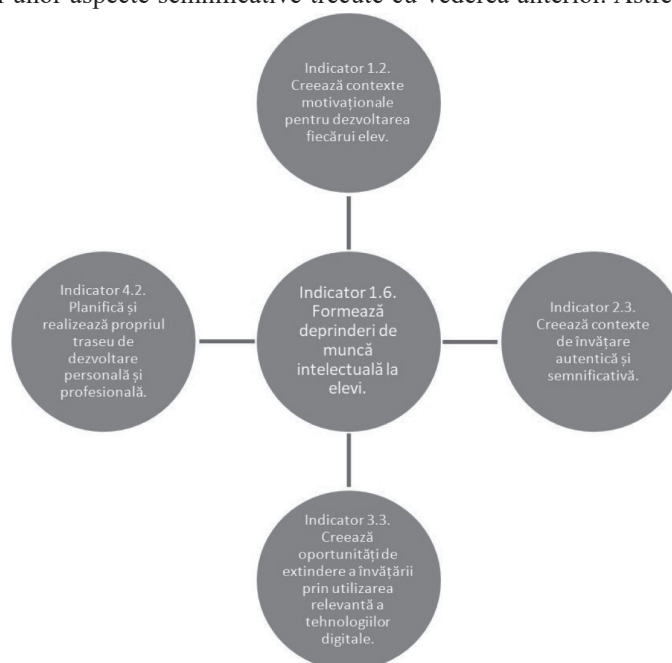
Keywords: standard, intellectual work, lexicographic article, processing, course, problem-solving.

Aplicarea Standardelor de competențe profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general (primar și secundar) începând cu 01 septembrie 2025 este chemată să alinieze procedura de autoevaluare a profesorilor la practicile internaționale și să accentueze rolul unor aspecte semnificative trecute cu vederea anterior. Astfel,

Standard 1. Cadrul didactic cunoaște elevii și modul în care aceștia învață și relaționează se concretizează în 7 indicatori, printre care indicatorul 1.6 este unul inovator în raport cu variantele anterioare ale Standardelor (2015-2018): **formează la elevi deprinderi de muncă intelectuală**. Or, coerența întregului document ne permite să urmărim trei aspecte:

- cum se raportează acest indicator la alte standarde și – respectiv – la indicatori derivați din ele, creându-se un sistem cu deschidere spre transdisciplinaritate;
- cum se proiectează un traseu de succes al cadrului didactic, în raport cu acest indicator;
- cum activitatea eficientă a unui cadru didactic pune bazele competențelor pentru secolul al XXI-lea.

Conexiunea indicatorilor incluși în schema alăturată presupune conceptualizarea și realizarea unui demers didactic de calitate, care nu



ar fi posibil fără ca profesorul și elevii să nu aibă sau să nu-și valorifice deprinderile de muncă intelectuală. Iar acestea sunt necesare pentru învățarea autentică și semnificativă, crearea motivației pentru dezvoltare și, nu în ultimul rând, valorificarea oportunităților pe care le oferă tehnologiile digitale.

Descifrarea indicatorului 1.6. **Formează deprinderi de muncă intelectuală la elevi** arată perspectiva de creștere de la nivelul de începător la cel de expert:

Nivelul 1 de bază (minim obligatoriu)

- Componenta A: Demonstrează cunoașterea tehnicilor de formare a deprinderilor de muncă intelectuală.
- Componenta B: Aplică diverse metode și tehnici pentru formarea deprinderilor de muncă intelectuală.
- Oferă elevilor oportunități de muncă ghidată și independentă.

Nivelul 2 avansat

- Adaptează strategiile și resursele disponibile la nevoile de învățare ale elevilor.
- Dezvoltă la elevi responsabilitatea pentru propriul progres și pentru învățare.

Nivelul 3 expert

- Colaborează cu alte instituții interesate de dezvoltarea autonomiei elevilor.
- Elaborează resurse pentru susținerea învățării independente și a autonomiei elevilor în învățare.
- Prezintă colegilor practici în utilizarea acestor resurse.

Creșterea de la elementara cunoaștere a conceptului și a tehnicilor de muncă intelectuală pentru uz personal și profesional la aplicare, adaptare, dezvoltare a responsabilității, iar în consecință – la elaborarea resurselor este un traseu firesc, care poate fi parcurs prin experimentare la diferite materii, clase/vârste ale elevilor, subiecte etc. Acest traseu este inspirat din taxonomia lui Bloom și presupune cunoașterea tehnicilor la startul carierei pedagogice. Prin urmare, formarea inițială în domeniul științelor educației trebuie să le acorde atenție și să le rezerve loc pentru aplicare, iar studentul, viitor cadru didactic, urmează să le asimileze și să completeze repertoriul.

Activitatea eficientă a profesorului care în cunoștință de cauză, corect și creativ formează deprinderile de muncă intelectuală ale elevilor nu este una izolată de tot ce înseamnă proces educațional și finalitățile lui. Raportate la competențele-cheie stipulate în Codul Educației, deprinderile de muncă intelectuală asigură viabilitatea competenței de a învăța, a ști să înveți, iar în context de perspectivă aceste deprinderi sunt necesare pentru manifestarea pleneră a competențelor pentru secolul al XXI-lea, cum ar fi:

- selectarea/trierea informației;

- înțelegerea semnificațiilor;
- lucrul cu mass-media modernă;
- universalitatea abilităților și a gândirii etc.¹

În încercarea de a defini ce înseamnă tehnicile de muncă intelectuală și de a le prezenta într-un sistem coerent, menționăm că acestea se sprijină pe cele patru deprinderi integratoare în studiul limbilor: înțelegerea la auz, lectura, vorbirea, scrierea și vizează, în mare parte, operațiile intelectuale incluse în taxonomiile în uz, conjugate cu algoritmi de realizare a acestor operații și cu tehnici specifice de lectură, scriere și comunicare orală. Există o diferență firească între ceea ce se poate aplica la clasă ca tehnică de muncă intelectuală în ciclul primar și în cel liceal sau la facultate, dar la fiecare etapă de studiu și la fiecare materie predată este loc pentru asimilare, aplicare, rodare, ajustare și dezvoltare a respectivelor tehnici. [2]. Totodată, conceptul de *tehnici de lucru*, la clasă și în afara orelor, a intrat în uz și a câștigat popularitate în contextul proiectului *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*, aplicat cu succes în sistemul educațional din Republica Moldova din 1998. [3] Acest inventar de tehnici s-a completat ulterior prin procedee preluate din cadrul altor proiecte și studii [4], precum și prin cele generate de creativitatea cadrelor didactice. Oricare ar fi tehnicile și oricât de poetic sau metaforic ar fi numite, este esențial ca ele să se înscrie organic în strategiile de formare a competențelor, să fie potrivite pentru disciplina predată și vârsta elevilor, dar, totodată, să aibă o asigurare temporală – în procesul proiectării, trebuie estimat corect timpul necesar pentru aplicare.

Una dintre tehnicile de muncă intelectuală, indispensabile elevului, dar și adultului contemporan, este **documentarea**. Din perspectiva unui profesor din învățământul general, elevul este întruna pus în fața necesității de documentare asupra unor cuvinte, expresii și sensuri ale acestora, fie că este vorba despre textele științifice din manuale, textele literare sau comunicarea cotidiană. O deprindere de muncă intelectuală este dezlegarea rapidă și corectă a sensului unui cuvânt – a unei îmbinări/sintagme etc., iar documentarea din surse lexicografice și enciclopedice, privită holistic, presupune un demers complet și independent sau unul complementar altor tehnici, dacă un anume tip de lectură sau analiză impune înțelegerea sensului unui cuvânt necunoscut anterior sau utilizat în alt context decât cel uzual. Indiferent de disciplinele predate, cadrul didactic trebuie să cultive deprinderea de a nu trece peste cuvinte sau sintagme neînțelese și să stimuleze descoperirea soluțiilor pe cont propriu. Firește, acest rezultat se poate obține doar prin exersare constantă, ghidată la început de profesor și explicitată de elev.

Strategia complexă de formare la elevi a deprinde-

¹ Aici ne referim la lista IFTF (The Institute for the Future) [5].

rilor de muncă intelectuală include:

- conștientizarea necesității de documentare;
- alegerea sursei;
- procesarea informației;
- formularea concluziei.

Conștientizarea necesității de documentare nu este un proces vizibil și încheiat. Este bine când elevul, în procesul lecturii sau audierii, se întreabă ce înseamnă un cuvânt sau o sintagmă, dar nu e bine dacă se oprește aici sau solicită o explicație orală, ad-hoc din partea profesorului sau a unui coleg (și mai rău este dacă ignoră, nu aude și nu vede cuvântul necunoscut). Asemenea explicații, oricât de corecte și construite în conformitate cu rigorile lexicografiei, rezolvă la moment problema, pe termen scurt, dar la următoarea "întâlnire" cu acest cuvânt scena se va repeta. Or, anume aceasta se poate observa la lectura unor texte din manuale sau ediții de texte literare, condimentate cu istorisme, arhaisme, exotisme, etnografisme sau regionalisme: editorul explică succint ce înseamnă *genunchere* sau *pănură*, *paftale* sau *binișel*, dar la următorul contact cu acest text elevii își vor aminti în cel mai fericit caz câmpul lexical sau domeniul de utilizare a cuvântului. Pentru că nu atât aceste segmente din lexicul limbii de instruire sunt în vizorul nostru, ne vom concentra atenția asupra neologismelor și termenilor care au șansa să intre în vocabularul activ al generației de elevi contemporani. Așadar, constatarea că nu cunoaștem un cuvânt (sau nu suntem siguri că presupunem corect ce sens are unitatea respectivă) impune o procedură elementară de documentare.

Alegerea sursei se subordonează unui traseu clar. Dicționarele explicative și cele enciclopedice, cu articole structurate diferit, expun, până la un anume punct, informația necesară. Este vizibil de la distanță cum s-au modificat, în ultimele 2 decenii, competențele de utilizare a dicționarelor de către elevi. Dicționarele-monumente, prezente într-un singur exemplar pe masa profesorului, au devenit accesibile în varianta electronică, "la distanță de un click". Schimbarea s-a produs nu din senin și nu fără participarea profesorilor. Pe de o parte, curriculumul la limba și literatura română 2010 includea în conținuturi în fiecare clasă un anume tip de dicționar monolingv, iar, pe de altă parte, dicționarele electronice s-au dovedit a fi mai accesibile decât sursele lor, dicționarele tipărite. Diversificarea sarcinilor din manuale, a probelor de evaluare și a produselor a cultivat implicit un algoritm de documentare. E adevărat că accesarea cu un click a articolelor pentru un cuvânt în zeci de dicționare este un premiu pe care timpul ni-l oferă; dar este o greșeală să credem că e suficient să ai acces la dicționar, să găsești cuvântul necesar și să citești explicația primului sens. Fără să delimitezi cu discernământ tipurile de dicționare și fără să te raportezi la anul ediției – DEX 09, NODEX, MDA 2 (2010) sau la variantele mai vechi

ale dicționarelor explicative: Scriban (Dicționarul limbii românești, August Scriban, Institutu de Arte Grafice Presa Bună, 1939), Șăineanu (Dicționar universal al limbei române, ediția a VI-a, Lazăr Șăineanu, Editura, 1929) rămâi nedumerit: între timp, unele cuvinte, cum e și firesc, au mai dezvoltat niște sensuri; nu înțelegi care dintre articolele celor 3 sau chiar 5 variante de dicționare ortografice afișate este valabil pentru norma actuală etc. Oricât de captivantă ar fi (și este, pe bună dreptate!) lectura dicționarelor, mai ales a celor explicative, tehnica documentării se aplică pentru soluționarea problemelor și pentru înțelegerea textului audiat sau citit. Pentru exersare, e bine ca elevilor să li se expună problema, să li se dea voie să descrie calea de căutare a informației necesare, iar după aplicare să explice cum au soluționat problema.

Procesarea informației dintr-un articol de dicționar impune identificarea și interpretarea rapidă, fără un item suplimentar, a termenilor uzuali din lingvistică, inclusiv – convenții din lexicografie. Aspectul grafic al articolului de dicționar sau de enciclopedie presupune anumite semne convenționale, evidențieri grafice, iar lectura cu voce a unui articol amplu se dovedește a fi o probă deloc simplă. Aici apar diverși termeni și abrevieri, cifre/numere, care își reclamă o explicare și ea nu trebuie să rămână la discreția profesorului, ci să se încadreze în manual. Un exemplu de substantiv polisemantic: **scară**, uzual, dar având și sensuri mai puțin utilizate astăzi și unele sensuri terminologice (pentru acestea elevul va citi articolul integral, nu pentru definirea primului sens, care, probabil, îi este cunoscut) impune comentarea convențiilor cel puțin la primele utilizări ale dicționarelor explicative [1, pp. 43-44]. Marcăm în acest articol preluat din DEX 09 tot ce merită atenție ca aspect grafic. Activitatea se va solda cu descoperirea interpretării specificului grafic: o vor face elevii ghidați de profesor.

SCĂRĂ, *scări*, s. f. **1.** Obiect (de lemn, de fier, de frânghie etc.) alcătuit din două părți laterale lungi și paralele, unite prin piese paralele așezate transversal la distanțe egale și servind pentru a urca și a coborî la alt nivel. ◇ *Scară de piscică* = scară flexibilă formată din două parâme care susțin trepte de lemn, folosită în navigație. *Scara-pisicii* = spațiu alb format în textul cules în urma spațierilor neregulate. ◇ Expr. *Scara cerului*, se spune, în glumă, despre un om foarte înalt. ◇ Compus: (Bot.) *Scara-Domnului* = plantă erbacee din regiunea muntoasă cu flori albastre sau albe (*Polemonium coeruleum*). **2.** Element de construcție alcătuit dintr-un șir de trepte de lemn, marmură, piatră etc. (cu balustradă), servind pentru comunicarea între etaje, între o clădire și exteriorul ei etc.; (la pl.) trepte. ◇ *Scară rulantă* = scară cu trepte mobile montate pe o bandă rulantă; escalator.

♦ Treaptă sau șir de trepte la un vehicul, servind la urcare și la coborâre. **3.** Fiecare dintre cele două inele prinse de o parte și de alta a șeii, în care călărețul își sprijină piciorul. **II. 1.** Succesiune, șir, serie ordonată de elemente (mărimi, cifre etc.) așezate în ordine crescândă, descrescândă sau cronologică, servind la stabilirea valorii a ceva. ♦ *Scara ființelor* (sau *viețuitoarelor*) = șirul neîntrerupt al ființelor, organizate de la cele mai simple până la cele mai evolute. *Scara durității* (sau *de duritate*) = succesiunea progresivă a durității celor zece minerale adoptate ca etalon al gradului de duritate. *Scară muzicală* = succesiune a sunetelor muzicale, cuprinzând aproximativ opt octave. (Tel.) *Scară de gri* = scară (**II 1**) care reprezintă variația luminației în mai multe trepte între nivelul de alb și nivelul de negru, folosită pentru controlul și reglajul sistemelor de televiziune. ♦ (Înv.) Tablă de materii, index. ♦ Ierarhia condițiilor, a stărilor, a rangurilor sociale. ♦ Ierarhia manifestărilor și a valorilor morale și spirituale. **2.** Serie de diviziuni la unele aparate și instrumente (termometru, barometru etc.), formând o linie gradată, cu ajutorul căreia se face determinarea unei mărimi prin deplasarea unei părți mobile. **3.** Linie gradată care reproduce în mic unitățile de măsură și care servește la măsurarea distanțelor sau a cantităților cuprinse într-o hartă, într-un plan, într-un desen. ♦ Raport constant între dimensiunile reproduse pe o hartă, un desen etc. și cele reale. ♦ Loc. adj. și adv. *La scară* = într-un raport anumit și constant față de realitate. ♦ Expr. *A reduce la scară* = a reprezenta un obiect reducându-i dimensiunile, dar păstrând un raport constant al acestor dimensiuni față de realitate. **4.** (În expr.) *Pe (o) scară întinsă* (sau *largă*) = în măsură mare, în proporții mari. **5.** Fig. Măsură, proporție. – Lat. **scala** (cu unele sensuri după fr. *échelle*).

Pentru ca exercițiul de lectură să fie unul eficient, elevii trebuie să afle la momentul potrivit cum se sonorizează abrevierile termenilor, cum se aplică numerele pentru sensuri/omonime și care este interpretarea linguală a semnelor convenționale. Dacă se ignoră aceste aspecte, nici documentarea nu va corespunde scopului. În algoritmizarea sarcinilor de lucru, după lectura integrală a articolului, se încearcă variantele de soluționare a problemei, care a condus la documentare. Abia acum este momentul de formulare a concluziei.

Acesta este primul pas în formarea deprinderilor de muncă intelectuală. Pașii următori vor fi structurați pe două dimensiuni de aprofundare:

- confruntarea informațiilor din diferite surse;
- căutarea soluțiilor în lipsa clară a acestora.

Prezența mai multor dicționare explicative ale limbii române, fiecare având credibilitate academică, dar concepție și volum diferit(e), poate deruta un începător, care se miră de cantitatea de sensuri definite în MDA 2 (2010): pentru **scară**, de exemplu, sunt 68 de definiții, fiecare expresie sau cuvânt compus cu numărul și explicația proprie. Confruntarea informațiilor din articolele lexicografice ale aceluiași cuvânt în diferite dicționare explicative, de sinonime și enciclopedice conduce la identificarea soluției. Sunt cuvinte și/sau sensuri definite doar în unele dicționare, fie din considerente de perioadă când au fost elaborate, fie din cauza caracterului periferic al unor cuvinte și sensuri.

În încheiere: Evoluția lexicului unei limbi este un proces dinamic și orice dicționar rămâne cu un pas-doi în urma stării de facto. Ca să fie inclus în dicționare, cuvântul trebuie să fie rodat, acceptat de vorbitori, să se înscrie în structura gramaticală a limbii, subordonându-se paradigmelor existente. Pentru a-i descifra sensul, în această perioadă de incertitudine, utilizatorul cu deprinderi de muncă intelectuală va apela la dicționarele limbilor din care provine cuvântul, reluând etapele de alegere a sursei, procesare a informației și formulare a concluziei.

Deprinderea de documentare din sursele lexicografice nu se poate forma la o lecție, nici pe durata unei clase de gimnaziu. Ea va fi dezvoltată în fiecare clasă, la diferite discipline școlare, fără a forța nota, dar lucrându-se pe îndelete atunci când materialul lingvistic este relevant și generos.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosovan O. et al. Modele de lucru cu terminologia științifică la etapa gimnazială pe ariile curriculare. Chișinău, 2021. 150 p. Pe: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2689>
2. Luca M. Manual de tehnici de muncă intelectuală. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2017.
3. Temple Ch., Steele J.L., Meredith K.S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul IV. Supliment al revistei Didactica Pro..., nr. 8, 2003.
4. Yaiche F. Grilles & methodes de recherche d'idees. CIEP, 1995.
5. <https://www.iftf.org/projects/future-work-skills-2020>.

EDUCAȚIE INCLUZIVĂ



doctorand, Universitatea de Stat din Moldova

Aspecte ale pregătirii profesionale a cadrelor didactice de sprijin pentru instruirea individualizată a elevilor cu CES

Florin CHEIA

CZU 376 | doi.org/10.5281/zenodo.14965007

Rezumat: Reformele în contextul sistemului de învățământ incluziv actual au la bază un concept-cheie în pregătirea profesională a cadrelor didactice de sprijin: calificarea la un nivel superior prin achiziția unei game de competențe care permit formarea și dezvoltarea practicii educaționale. Autorul își propune să analizeze măsura în care cadrele didactice de sprijin participante la studiu își exercită rolul și atribuțiile profesionale, dispun de suport teoretic și metodologic în organizarea eficientă a abordării individualizate a învățării în cazul elevilor cu CES și colaborează cu cadrul didactic de la clasa incluzivă în vederea eficientizării procesului educațional. Rezultatele analizei evidențiază importanța profesorului de sprijin, a activității acestuia și a implicării sale în optimizarea procesului instructiv-educativ, precum și nevoia de o pregătire inițială și continuă fundamentată pe achiziții de ordin teoretic și metodologic, cu aplicabilitate în instruirea individualizată a copiilor cu CES.

Cuvinte-cheie: profesor de sprijin, pregătire profesională, instruire individualizată, suport teoretic, suport metodologic, CES.

Abstract: The reforms in the context of the current inclusive education system are based on a key concept in the professional training of support teachers: qualification at a higher level through the acquisition of a range of skills that allow the formation and development of educational practice. The present study aims to analyze the extent to which the participating support teachers exercise their role and professional attributions, receive theoretical and methodological support in the effective organization of an individualized approach to learning for students with SEN and collaborate with the teaching staff from the inclusive class in order to make the educational process more efficient. The results of the analysis highlight the importance of support teachers, their activity and involvement in the optimization of the instructional-educational process, as well as the need for an initial and continuous training based on theoretical and methodological acquisitions with applicability in the individualized training of children with SEN.

Keywords: support teacher, professional training, individualized training, theoretical support, methodological support, SEN.

Educația incluzivă se referă la un sistem de educație deschis tuturor copiilor, indiferent de dezvoltarea lor fizică și psihică, reprezentând un proces de identificare, de diminuare și de eliminare a barierelor ce blochează învățarea din școală și din afara școlii, care constă într-o adaptare continuă a școlii la copii. În termeni concreți, incluziunea școlară presupune că sistemul educațional respectă principiul diversității, al dreptului la educație și la egalizarea șanselor. Realizarea acestor aspecte conturează rolul și importanța profesorului de sprijin în optimizarea procesului educațional în clasele unde se derulează învățământul incluziv. Conform prevederilor Ordinului nr. 5574/2011, emis de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului din România, profesorul de sprijin este „cadrul didactic cu studii superioare în domeniul psihopedagogic, care desfășoară activități de învățare, stimulare, compensare și recuperare cu persoanele cu CES integrate în unitățile de învățământ de masă, în colaborare cu toți factorii implicați”.

Pe baza studiilor din literatura de specialitate la tema incluziunii, concluzionăm că profesorii din sistemul de educație specială reprezintă persoane-cheie cu un rol bine definit de consolidare a creșterii sociale a elevilor cu deficiențe. Subliniem că este foarte important ca profesorii să acorde o mai mare importanță integrării comportamentului acestor elevi în timpul programului școlar [2; 3; 4; 5]. Totodată, s-a depistat un deficit în ceea ce privește pregătirea profesională a cadrelor didactice din perspectiva cunoștințelor, a abilităților și competențelor pe care acestea trebuie să le posede, aspecte esențiale în procesul de eficientizare a învățământului de tip incluziv.

Documentări ale evaluării cadrelor didactice de sprijin. În aceste condiții, s-a impus analiza nivelului pregătirii profesionale a cadrelor didactice de sprijin în domeniul instruirii individualizate a elevilor cu CES cu ajutorul unui chestionar ce a vizat:

- nivelul pregătirii profesionale a cadrelor didactice de sprijin din învățământul primar obținute prin absolvirea unei forme de învățământ universitar de specialitate;
- diagnosticarea măsurii în care cadrele didactice participante la experiment dispun de suport teoretic și metodologic în organizarea eficientă a abordării individualizate a învățării în cazul elevilor cu CES;
- determinarea gradului de colaborare a profesorului de sprijin cu cadrul didactic de la clasă;
- stabilirea nivelului de cunoaștere a rolului și atribuțiilor învățătorului de sprijin;
- identificarea relațiilor de cooperare cu persoanele implicate în problema instruirii individualizate a elevilor cu CES;
- determinarea strategiilor utilizate în respectarea stilurilor de învățare individualizată;
- identificarea modalităților de structurare și proiectare a activității de învățare în promovarea și încurajarea instruirii individualizate a elevilor cu CES;
- stabilirea criteriilor de evaluare utilizate în abordarea individualizată a elevilor cu CES.

Chestionarul a fost aplicat la un număr de 20 de profesori de sprijin (18 subiecți sunt de gen feminin și 2 subiecți de gen masculin) ce activează în învățământul de masă: în cadrul Școlii Gimnaziale *Constantin Negreanu* din Drobeta-Turnu Severin și Centrului Școlar de Educație Incluzivă *Constantin Pufan* din Timișoara. Repartizarea cadrelor didactice de sprijin în funcție de vârstă este prezentată în Tabelul 1.

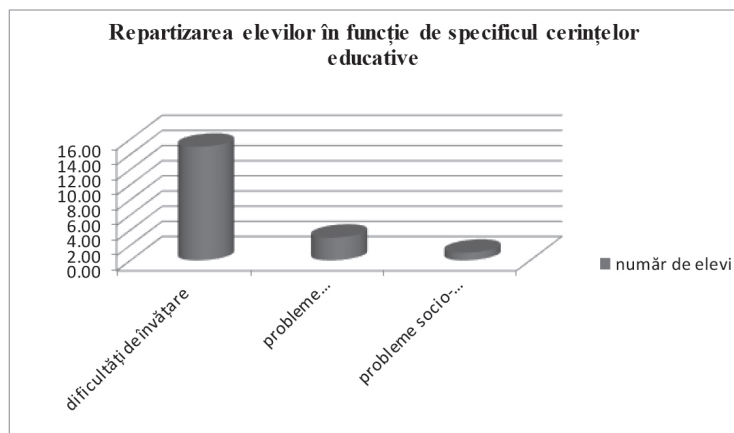
Tabelul 1. *Repartizarea subiecților după vârstă*

Vârsta	Numărul subiecților
20-30 ani	1
30-40 ani	10
40-50 ani	9

Vârsta participanților poate constitui un criteriu important în condițiile în care asistăm la o abordare modernă a învățării în funcție de studii și de experiența acumulată. Analiza pe itemi a chestionarului aplicat a oferit informații relevante privind pregătirea profesională a cadrelor didactice participante la cercetare și a diagnosticat nivelul de cunoaștere și de utilizare în procesul instructiv-educativ a noțiunilor ce vizează instruirea individualizată a copiilor cu CES. Cu referire la formele de învățământ absolvite de participanții la studiu, s-a evidențiat faptul că 18 dintre respondenți au studii superioare, iar 2 cadre didactice au și studii postuniversitare. 18 subiecți au urmat specialitatea *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, iar 2 – specializarea *Psihologie*, ceea ce denotă o pregătire profesională bazată pe practici educaționale, mai puțin pe abordarea psihologică a învățării.

În ceea ce privește identificarea elevilor cu cerințe educative speciale din colectivele școlare coordonate de cadrele didactice participante la experiment, s-a concluzionat că 19 dintre ele au în clasă acest tip de elevi (Figura 1).

Figura 1. *Distribuția elevilor în funcție de specificul cerințelor educative*



Investigarea nevoilor de formare ale cadrelor didactice participante la experiment s-a realizat din perspectiva abordării instruirii individualizate pe baza unui suport teoretic și metodologic care favorizează proiectarea și organizarea eficientă a învățării. Doar 2 cadre didactice au beneficiat de suport teoretic și metodologic, în timp ce 18 nu dețin informațiile metodico-științifice de tratare individualizată a învățării la copiii cu cerințe educative speciale decât tangențial, fără un fundament solid.

Cât privește colaborarea cadrului didactic de sprijin cu profesorul de la clasă, s-a constatat că relațiile de cooperare profesională rareori există în cadrul acestui aspect al învățării. Cadrele didactice de sprijin consideră că profesorii de la clasă nu solicită sprijin autorizat de specialitate în problema tratării individualizate a copiilor cu CES, de-

oarece nu cunosc în totalitate procedurile prevăzute de legislația școlară în vigoare și preferă să trateze empiric această problemă a incluziunii pe baza formării inițiale și a cunoștințelor psihopedagogice.

Chestionarul a relevat că nu există o colaborare cu celelalte cadre didactice în problema tratării individualizate a copiilor cu CES, decât poate tangențial, fără o implicare în profunzime în aspectele legate de instruirea acestora, făcându-se apel la experiența profesională anterioară. Doar 2 cadre didactice comunică des cu colegii asupra tratării problemelor ce vizează instruirea individualizată a elevilor cu CES, 7 cadre didactice interacționează câteodată, iar 11 rareori stabilesc relații de colaborare. Studiarea inițială a metodelor de evaluare utilizate de cadrele didactice participante la studiu a concluzionat că se folosește preponderent metoda observării (15 subiecți), 4 utilizează metoda testelor și doar un cadru didactic evaluează prin analiza produselor activității.

CONCLUZII

Concluziile ce reies din aplicarea chestionarului și care vor constitui fundamentul pentru organizarea programului de formare elaborat în vederea pregătirii profesionale continue a cadrelor didactice în domeniul instruirii individualizate din perspectiva colaborării cu cadrul didactic de sprijin/învățătorul de sprijin sunt următoarele:

- Se impune abordarea individualizată a instruirii elevilor în condițiile în care există elevi cu CES.
- Dificultățile de învățare au o pondere ridicată, impunându-se o abordare curriculară adecvată acestor probleme educaționale.
- Participanții la experiment nu beneficiază de un suport teoretic și metodologic privind organizarea eficientă a abordării individualizate a învățării.
- Nu există relații de colaborare strânse cu cadrul didactic de sprijin/învățătorul de sprijin.
- Participanții nu cunosc pe deplin rolul și atribuțiile cadrului didactic de sprijin/învățătorului de sprijin.

- Nu există colaborare între cadrele didactice în privința instruirii individualizate a copiilor cu CES.
- În procesul instructiv-educativ se aplică strategii comune pentru toți elevii, în detrimentul celor individualizate.

Concluziile formulate ne demonstrează că, la nivelul practicilor educaționale, există o serie de probleme ce derivă din disfuncționalitatea structurală a instituțiilor în cadrul cărora se realizează învățământul incluziv. O soluție viabilă de rezolvare a acestora o reprezintă promovarea profesorului de sprijin ca actor-cheie în procesul de instruire a elevilor cu CES, conturarea rolului pe care îl are și intensificarea relațiilor de colaborare între cei doi actori implicați: cadrul didactic de la clasă și cadrul didactic de sprijin.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ordinul nr. 5574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.
2. Giese M. et al. "... and after that came me". Subjective constructions of social hierarchy in physical education classes among youth with visual impairments in Germany. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 18 (20), 2021.
3. Hess I. Neither Darkness nor Light: Students with Visual Impairments and Blindness in Israel. Tel Aviv: Mofet Institute, 2015.
4. Manitsa I., Doikou M. Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. In: British Journal of Visual Impairment, 40 (1), 2022, pp. 29-47.
5. Papuda-Dolińska B. Differences in social and academic functioning among visually impaired children in special, integrated and inclusive educational settings in Poland. In: Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja, 53, 2017, pp. 113-126.

Abordarea softului educațional în remediarea tulburărilor de limbaj la elevii cu dizabilități de intelect

CZU 376 | doi.org/10.5281/zenodo.14965051



Elena **CRÎȘAN**

dr., Universitatea Ovidius din Constanța

Rezumat: Pentru a corecta tulburările de limbaj la copii, logopezii sunt mereu în căutarea unor modalități și metode de lucru care le vor permite să ofere și să realizeze terapie logopedică de înaltă calitate. O îmbinare a tehnicilor tradiționale cu noua tehnologie informatică logo-terapeutică ar stimula motivația copilului pentru exersarea sistematică și accelerarea

progresului terapeutic. Computerul poate fi un partener excelent de joc și un bun "educator", iar intervenția sa, în funcție de varietatea programelor utilizate și de implicarea factorilor psihopedagogici, se va reflecta în modelarea personalității copilului. Literatura de specialitate indică asupra unor practici de succes în utilizarea TIC în învățământul general și special, care modifică și diversifică structura actului educațional și a celui de recuperare.

Cuvinte-cheie: tulburări de limbaj, psihopedagogie specială, dizabilitate, vârstă cronologică, vârstă psihologică a limbajului.

Abstract: Speech therapists are increasingly challenged in offering and performing high-quality speech therapy for the correction of language disorders. A combination of traditional techniques with the new logo-therapeutic computer technology would stimulate the child's motivation for systematic practice and accelerate therapeutic progress. The computer can be an excellent game partner and a good "educator" and its intervention, depending on the variety of programs used and the involvement of psychopedagogical factors, will be reflected in the shaping of the child's personality. The specialized literature indicates the existence of successful practices in the use of ICT in general and special education, which modify and diversify the structure of the educational and recovery act.

Keywords: language disorders, special psychopedagogy, disability, chronological age, psychological age of language.

Procesul de comunicare prezintă o importanță atât de mare, încât condiționează dezvoltarea societății omenеști. În procesul comunicării, indivizii se îndreaptă unii spre ceilalți, înarmați cu un ansamblu de ipoteze cu privire la felul în care fiecare îl evoluează pe celălalt, fiecare se adaptează la celălalt și are loc o ajustare a unui comportament la celălalt [1]. D. Carantina și D. M. Totolan [2] remarcă faptul că elevul cu deficiență de intelect utilizează preponderent limbajul extern. Este cunoscut faptul că la acești copii sunt afectate întâi ariile cognitive și motivaționale, iar coordonarea manuală este deficitară. Ei au un interes scăzut pentru învățare, motivația extrinsecă este predominantă, ceea ce va face mai dificilă adaptarea lor școlară. Nu se pot concentra pentru o perioadă mai mare de timp și nu reușesc să-și adapteze capacitățile volitive la cerințele formulate de adult. A. Gherguț [4] consideră că existența unui număr mare de tulburări de limbaj și deficitul gândirii îi conferă vorbirii copilului cu deficiență mintală un caracter aproape neinteligibil, receptarea sa fiind mult îngreunată, iar în planul exprimării constatăm o conduită verbală simplă, uniformă.

Orientările noi din domeniul psihopedagogiei speciale, în viziunea autorilor R. Foloștină [3], O. Istrate [5], A. Roșan [6], A. Gherguț [4], pun în discuție funcțiile pe care le au calculatorul și programele de calculator, și anume funcția de mediator – susține și motivează copilul, adaptând învățarea la nivelul său – și funcția proteică – calculatorul asigură o transcodificare a unui canal senzorial sau motor deficitar în altul bine controlat; acest tip de aplicații este util ori de câte ori se lucrează cu tineri care prezintă diferite tipuri de deficiențe.

Folosirea mijloacelor multimedia și a aplicațiilor aferente este o realitate și o necesitate, iar procesul logoterapeutic, atât de complex, devine, în acest caz, scena a trei actori: profesorul logoped – copilul – calculatorul, care împreună încearcă să asigure succesul demersului terapeutic [7].

Softurile educaționale create pentru copiii cu dizabilități sunt surse importante pentru corectarea deficiențelor. Potențialul TIC pentru ameliorarea instruirii și eficientizarea învățării este mare, însă valorificarea

deplină în educație depinde de măsura în care cadrul didactic este pregătit să le integreze, de capacitatea și deschiderea întregului colectiv profesoral, precum și de resursele tehnologice disponibile.

Influența softului educațional asupra elevilor este evidentă: se poate observa creșterea interesului pentru învățatură și a frecvenței la ore, rezultate școlare mai bune. Din punct de vedere psihologic și pedagogic, acestea se află în relație de cauzalitate directă. Strategiile de predare-învățare a conținuturilor curriculare prin intermediul softurilor educaționale necesită în prealabil un studiu detaliat și o bună cunoaștere a realității educaționale. Mijloacele informatice moderne sporesc semnificativ atractivitatea procesului educațional. Softul educațional reprezintă „inovația tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne”.

ORGANIZAREA ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

Problema cercetării: Determinarea specificului, a condițiilor și a strategiilor de utilitate a softurilor educaționale în corectarea tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiență de intelect.

Scopul cercetării: Verificarea și aplicabilitatea softurilor educaționale în corectarea tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiențe de intelect.

Ipoteza: Se prezumă că prin integrarea softului educațional în terapia logopedică a tulburărilor de limbaj ale copiilor cu retard mintal ușor și moderat se obțin rezultate semnificativ mai mari față de cele obținute prin terapia logopedică clasică.

Lotul inițial de subiecți cuprinși în studiu este format din 40 de elevi ai Școlii Gimnaziale Speciale *Constantin Păunescu*, Tecuci, jud. Galați, România, caracterizat prin: vârsta cronologică – 7-10 ani (clasele a II-a – a IV-a); gradul deficienței mintale – 40 de subiecți cu deficiență mintală moderată și ușoară. Notă: nivelul dezvoltării intelectuale al subiecților (valoarea coeficienților de inteligență) nu s-a calculat, ci a fost extras din dosarele personale ale copiilor depuse la secretariatul școlii.

Pentru analiza și interpretarea datelor a fost utilizată

o gamă diversificată de metode, cu scopul de a evidenția cât mai clar rezultatele integrării softului educațional în terapia logopedică, comparativ cu terapia clasică.

În cadrul programului de intervenție s-a folosit softul educațional, acesta oferind posibilitatea dezvoltării abilității de a imita acțiuni și comenzi verbale, onomatopee, recunoașterea obiectelor după sunetele produse și identificarea lor în imagini. Aceste acțiuni s-au derulat conform softului în prima etapă de corectare a tulburărilor de vorbire.

În etapa finală a programului s-a lucrat la abilitatea copilului de a recunoaște litere, de a le reproduce grafic și de a forma propoziții. Toate aceste exerciții s-au desfășurat conform softului educațional. Astfel:

- *Etapa inițială*, aplicarea probelor, a avut ca scop depistarea înțelegerii limbajului și a tulburărilor de limbaj în raport cu vârsta psihologică a limbajului și dificultățile lexicale; în funcție de rezultatele obținute de subiecți la probele inițiale, a fost stabilită componența celor două loturi (experimental și de control) și a grupelor logopedice, precum și obiectivele programului de intervenție.
- *Etapa finală*, aplicarea testelor și interpretarea rezultatelor, a avut ca scop compararea rezultatelor inițiale obținute de către elevi cu rezultatele finale, dar și verificarea eficienței programului de intervenție logopedică realizat cu ajutorul calculatorului, în comparație cu programul logopedic aplicat prin metode clasice, precum și validarea ipotezelor cercetării; comparația a vizat rezultatele obținute inițial și final de către elevii din același lot, precum și stabilirea diferențelor între rezultatele obținute de cele două loturi.

REZULTATELE LA TESTUL TACL-R (TESTUL PENTRU ÎNȚELEGEREA AUDITIVĂ A LIMBAJULUI ELIZABETH CARROW-WOOLFOLK)

Tabelul 1. Valorile medii ale rezultatelor și testul Wilcoxon, loturi LE/LC test-retest, la secțiunile testului TACL-R

Secțiunea	Lot LE				Lot LC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
1. Clase de cuvinte și relații	24.90	38.35	-3.939	0,000	24.85	33.80	-3.941	0,000
2. Morfeme gramaticale	24.15	38.50	-3.928	0,000	23.55	32.00	-3.935	0,000
3. Propoziții dezvoltate	20.25	34.80	-3.930	0,000	19.20	31.85	-3.941	0,000

Prin aplicarea testului Wilcoxon s-a evidențiat un avans statistic semnificativ în dezvoltare la școlarii lotului experimental, la toate cele 3 secțiuni ale testului TACL-R (Tabelul 1): *Clase de cuvinte și relații* (M1=24,9; M2=38,35; Z=-3.939; p=0,000); *Morfeme gramaticale* (M1=24,15; M2=38,50; Z=-3.928; p=0,000); *Propoziții dezvoltate* (M1=20,25; M2=34,80; Z=-3.930; p=0,000). De cealaltă parte, și elevii din lotul-martor au obținut progrese semnificative în dezvoltare pe toate secțiunile testului TACL-R: *Clase de cuvinte și relații* (M1=24,85; M2=33,80; Z= -3.941; p= 0,000); *Morfeme gramaticale* (M1=23,55; M2=32,00; Z= -3.935; p= 0,000); *Propoziții dezvoltate* (M1=19,20; M2=31,85; Z= -3.941; p= 0,000).

În etapa de testare, aplicarea testului U-Mann Whitney nu a indicat diferențe semnificative între LE/LC, cele două eșantioane fiind omogene. La etapa de retestare, valorile testului U-Mann-Whitney au indicat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între lotul experimental și lotul de control: la *Clase de cuvinte și relații* U=48,000; p=0,000), la *Morfeme gramaticale* U=3,500; p=0,000), la *Propoziții dezvoltate* U=38,000; p=0,000).

Rezultatele obținute la cele 3 secțiuni ale testului TACL-R au demonstrat că performanțele lotului LE sunt în mod semnificativ superioare lotului LC din perspectiva abilităților de înțelegere a limbajului, la finalul aplicării programului formativ.

Tabelul 2. Valorile medii ale rezultatelor și testul Wilcoxon, loturi LE/LC test-retest, la secțiunea 1– Clase de cuvinte și relații, testul TACL-R

	Lot LE				Lot LC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
Substantive	6.70	8.75	-4.128	0,000	6.65	8.05	-3.600	0,000
Verbe	4.50	6.70	-3.978	0,000	4.75	6.15	-3.817	0,000
Direcție	1.90	2.90	-3.542	0,000	1.80	2.30	-3.162	0,002
Calitate	6.20	8.75	-4.058	0,000	6.30	8.20	-4.184	0,000
Cantitate	2.30	4.60	-4.008	0,000	2.20	3.35	-3.624	0,000
Relații semantice	3.30	6.65	-3.999	0,000	3.15	5.75	-4.011	0,000

La etapa de retestare, valorile testului U-Mann-Whitney la secțiunea *Clase de cuvinte și relații* au indicat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între lotul experimental și lotul de control, valorile testului U fiind cuprinse între 28000-125000, iar valorile pragului de semnificație între 0,000-0,010 (Tabelul 2).

Tabelul 3. Valorile medii ale rezultatelor și testul Wilcoxon, loturi LE/LC test-retest, la secțiunea 2 – Morfeme gramaticale, testul TACL-R

	Lot LE				Lot LC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
Morfeme- substantive	4.90	6.70	-3.880	0,000	4.50	6.20	-4.042	0,000
Morfeme- verbe	4.05	8.55	-3.981	0,000	3.90	6.40	-3.998	0,000
Morfeme-acord substantiv-verb	2.45	2.90	-2.714	0,007	2.35	2.55	-2.000	0,046
Morfeme- pronume	6.80	11.50	-3.946	0,000	6.10	8.55	-3.782	0,000
Morfeme- prepoziții	5.95	8.85	-3.844	0,000	6.70	8.30	-3.987	0,000

La etapa de retestare, valorile testului U-Mann-Whitney la secțiunea *Morfeme gramaticale* au indicat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între lotul experimental și lotul de control, valorile testului U fiind cuprinse între 6,000-130,000, iar valorile pragului de semnificație între 0,000-0,014 (Tabelul 3).

Tabelul 4. Valorile medii ale rezultatelor și testul Wilcoxon, loturi LE/LC test-retest, la secțiunea 3 – Propoziții dezvoltate, testul TACL-R

	Lot LE				Lot LC			
	Test M1	Retest M2	Z	P	Test M1	Retest M2	Z	P
Propoziții interogative	3.00	4.85	-4.130	0,000	2.90	4.50	-4.053	0,000
Propoziții negative	1.70	3.70	-3.878	0,000	1.35	3.15	-3.779	0,000
Propoziții – diateza activă, pasivă	3.05	4.70	-3.904	0,000	2.90	4.10	-3.874	0,000
Propoziții coordonate	4.35	6.45	-3.994	0,000	4.15	5.95	-4.093	0,000
Propoziții subordonate	5.55	8.65	-3.994	0,000	5.30	7.80	-4.028	0,000
Propoziții subordonate intercalate	2.60	7.05	-4.056	0,000	2.60	6.35	-3.982	0,000

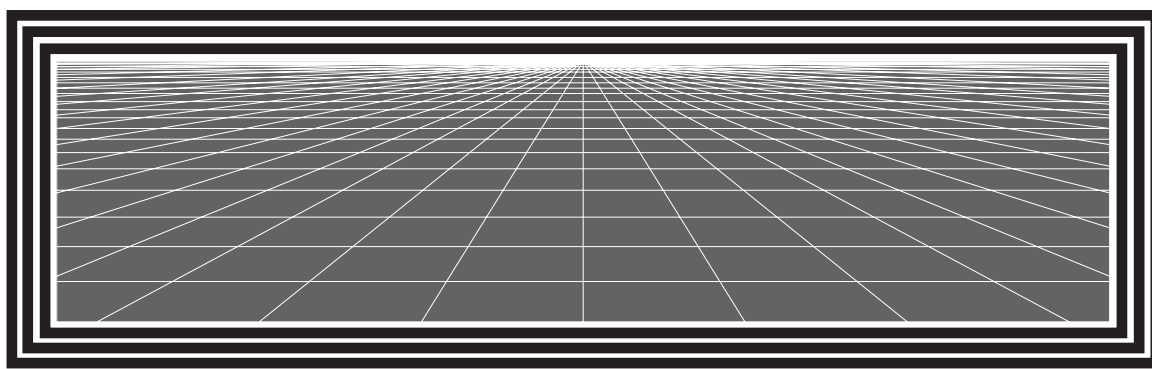
La etapa de retestare, valorile testului U-Mann-Whitney la secțiunea *Propoziții dezvoltate* au indicat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între lotul experimental și lotul de control, valorile testului U fiind cuprinse între 93,000-130,000, iar valorile pragului de semnificație între 0,001-0,031 (Tabelul 4).

În concluzie: Calculatorul este un instrument unic de individualizare și ameliorare a procesului de învățare, necesar în lucrul cu copiii cu CES. Folosirea softurilor educaționale poate ajuta persoanele cu dizabilități să-și depășească starea de handicap, să-și îmbogățească repertoriul de deprinderi și capacități, devenind mai puțin dependente. Totuși, realitatea arată că aceste efecte benefice nu au fost posibile în toate situațiile. Se face trimitere la problema concordanței dintre necesitățile beneficiarilor și exigențele tehnologiei, concordanță care a fost scăpată din vedere atunci când organizațiile guvernamentale sau cele de caritate s-au gândit să ofere calculatoare unităților educative ce integrează copii cu CES. Impactul softului educațional asupra elevilor este evident: creșterea interesului pentru învățatură și a frecvenței la ore, rezultate școlare mai bune. Din punct de vedere psihologic și pedagogic, acestea se află în relație de cauzalitate directă. Strategiile de predare-învățare a conținuturilor curriculare prin intermediul softurilor educaționale necesită în prealabil un studiu detaliat și o bună cunoaștere a realității educaționale. Mijloacele informatice moderne sporesc semnificativ atractivitatea procesului educațional. Softul educațional reprezintă inovația tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne.

Recomandări: În utilizarea softurilor educaționale în corectarea tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiență de intelect, se recomandă: informarea cu privire la avantajele și dezavantajele utilizării softurilor educaționale în procesul terapeutic, testarea softurilor vizate înainte de utilizare, familiarizarea logopedului cu interfața propusă de producătorii de platforme educaționale, alegerea celor mai potrivite platforme pentru problemele specifice ale copilului cu care urmează să se lucreze; se pot folosi mai multe platforme pentru atingerea unui obiectiv terapeutic; în funcție de obiectivele terapiei, se aleg anumite exerciții dintr-o platformă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Buganu D. A. Indispensabilitatea dintre comunicare și limbaj – viziune teoretico-științifică. În: Materialele conferinței științifice internaționale *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, 2019. Chișinău: IȘE, 2019, pp. 687-692.
2. Carantina D., Totolan D. M. Psihopedagogie specială. Constanța: Ovidius University Press, 2007.
3. Foloștină R. Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport. București: Editura Universitară, 2020. 192 p.
4. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene. Iași: Polirom, 2013. 528 p.
5. Istrate O. Oportunitatea unui program de integrare a noilor tehnologii în educație. În: *iTeach: Experiențe didactice*, nr. 14, 2012. București: TEHNE – Centrul pentru Inovare în Educație, 2012, pp. 1-2.
6. Roșan A. Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. Iași: Polirom, 2015.
7. Tobolcea I. Tehnici audio-vizuale moderne în terapia logonevrozei. Iași: Editura Universității *Al. I. Cuza*, 2013. 205 p.



DICȚIONAR

Spațiul european al educației ca model pedagogic

CZU 37.0 | doi.org/10.5281/zenodo.14965070



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Rezumat: Studiul analizează Spațiul European al Educației (SEE) la nivel de model pedagogic elaborat în acord cu valorile fundamentale ale societății informaționale, reflectate în zona proiectării și realizării-dezvoltării curriculumului, aflate la baza construcției și a perfecționării sistemelor de învățământ în prezent și în viitor. În această perspectivă, sunt evocate: competențele-cheie concepute de UE realizabile la nivel de arii curriculare și materii de învățământ (construite intradisciplinar, interdisciplinar

și transdisciplinar), pe fondul legăturilor optime dintre cunoștințele teoretice (savoir), abilitățile/cunoștințele aplicative (savoir-faire) și atitudinile pozitive (față de cunoștințele teoretice și aplicative), susținute prin raportarea la valorile pedagogice generale (savoir-être).

Cuvinte-cheie: competențele-cheie, competențele specifice, Spațiul European al Educației (SEE), SEE ca model pedagogic.

Abstract: Our study defines and analyzes the European Education Area (EHEA) at the level of a pedagogical model developed in accordance with the fundamental values of the information society, reflected in the area of curriculum design and development, which are at the basis of the construction and improvement of education systems now and in the future. In this perspective, the following are mentioned: The key competences designed by the European Union achievable at the level of curricular areas and educational subjects (constructed intradisciplinarily, interdisciplinarily and transdisciplinarily), on the background of the optimal links between theoretical knowledge (knowledge), skills/applied knowledge (knowledge-faire) and positive attitudes (towards theoretical and applied knowledge), supported by referring to the general pedagogical values (knowledge-etre).

Keywords: key competences, specific competences, future scenarios of education, European Educational Area (EEA).

Spațiul European al Educației (SEE) este construit în acord cu valorile sociale fundamentale promovate de societatea informațională și cu valorile pedagogice aflate la baza conținuturilor generale ale educației (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice). SEE, constituit și perfecționat în cadrul specific sistemelor de învățământ, reflectă cerințele generale de dezvoltare ale societății informaționale și ale personalității umane, autonomă, inovatoare, concentrate și exprimate prin valorile sociale fundamentale și valorile pedagogice generale. Valorile sociale fundamentale sunt promovate de societatea informațională, bazată pe cunoaștere, la nivel de model: cultural (informatizarea, globalizarea), politic (democratizarea reprezentativă și participativă), economic (conducerea managerială, strategică și inovativă), comunitar (descentralizarea administrativă realizată în funcție de resursele pedagogice existente în plan teritorial și local) și natural (flexibilizarea modului de utilizare a resurselor pedagogice în raport de schimbările care apar în plan demografic, climateric, geografic, sanitar etc.).

Valorile pedagogice generale (binele moral – civic, juridic, deontologic, spiritual; adevărul științific; utilitatea adevărului științific și a frumosului artistic, aplicate social; frumosul din artă, natură, societate; sănătatea psihică și fizică) sunt promovate de sistemele de învățământ pe fondul afirmării paradigmei curriculumului, care concepe educația și instruirea la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educat, psihologice (exprimate în termeni de competențe generale și specifice) și sociale (exprimate în termeni de conținuturi de bază recunoscute de societate) [4, pp. 259-262; 363-367].

La nivel de Consiliu al Uniunii Europene, competențele generale sunt definite în termeni de competențe-cheie, care

determină scopurile strategice ale sistemelor de învățământ europene, angajate în (re)construcția curriculumului școlar și universitar. Competențele generale, concepute la nivel de competențe-cheie, reprezintă produsul care concentrează pedagogic legăturile dintre cunoștințele (teoretice)/savoir – abilitățile (cunoștințele aplicative)/savoir-faire – atitudinile psihologice pozitive (angajate afectiv-motivațional și volitiv-caracterial)/savoir-être. Vizează competența: alfabetizării (comunicării în limba maternă); multilingvistică; STEM (știință, tehnologie, inginerie, matematici); digitală; personală și socială, de a învăța să înveți; civică; antreprenorială; sensibilizării și exprimării culturale (artistică, spirituală, sportivă etc.) [1].

Competențele specifice, derivate pedagogic din competențele-cheie, susțin procesul de proiectare curriculară a unui SEE consistent și coerent, care poate fi construit în funcție de obiectivele cognitive angajate psihologic în direcția formării-dezvoltării personalității educaților în acord cu valorile sociale fundamentale ale societății informaționale. Avem în vedere obiectivele cognitive care vizează, gradual, progresiv: a) cunoașterea prin memorarea, reproducerea, recunoașterea cunoștințelor de bază, teoretice (noțiuni, modele conceptuale, legi, principii, formule, informații esențiale) și aplicative/practice (deprinderi de exprimare/calcul/analiză etc.; priceperi de rezolvare de probleme și de situații-problemă) receptate; b) înțelegerea cunoștințelor de bază, teoretice și aplicative asimilate, exprimate în condiții de transpunere cu cuvinte sau simboluri proprii și interpretare prin „prezentarea materialului învățat într-o ordine diferită”, care permite interiorizarea acestora și valorificarea lor în contexte noi, deschise, previzibile și imprevizibile; c) aplicarea cunoștințelor de bază teoretice și aplicative, asimilate și interiorizate anterior, realizată prin extrapolarea și extinderea cunoștințelor (la nivel de idei generale, concepte fundamentale și operaționale, legi, principii, reguli, „metode larg răspândite” și „teorii pe care trebuie să le amintim”) și valorificarea lor în procesul de rezolvare de probleme și de situații-problemă proprii domeniului (limbă și literatură, matematică și informatică, științe ale naturii, istorie, geografie, educație tehnologică etc.); d) analiza problemelor sau a situațiilor-problemă rezolvate (prin aplicarea cunoștințelor teoretice și aplicative interiorizate și valorificate în contexte deschise), realizată prin „căutarea elementelor componente, căutarea relațiilor dintre elementele componente, căutarea principiilor de organizare” – angajate în rezolvarea problemei sau a situației-problemă; e) sinteza cunoștințelor teoretice și aplicative, aplicate și analizate în rezolvarea de probleme sau situații-problemă, realizată prin „producerea unei opere personale” sau prin „elaborarea unui plan de acțiune”; f) evaluarea critică a cunoștințelor teoretice și aplicative, sintetizate în procesul care asigură producerea unei opere personale sau/și elaborarea unui plan de acțiune, realizată

la nivel de evaluare critică internă (a propriei opere sau plan de acțiune) și de evaluare critică externă (a unei opere sau a unui plan de acțiune elaborate de altcineva) în condiții de gândire critică, prin „formularea judecăților asupra valorii” (operei produse sau a planului de acțiune elaborat) [7; 5, pp. 208-211].

Prioritatea acordată obiectivelor specifice cognitive, angajate la toate treptele și disciplinele de învățământ, nu exclude, ci presupune raportarea acestora la: a) competențele socioafective care susțin conștientizarea/receptarea/participarea/trăirea/asumarea/valorizarea socioafectivă a cunoștințelor teoretice și aplicative asimilate și interiorizate în timp; b) competențele psihomotorii angajate în dobândirea deprinderilor psihomotorii necesare în realizarea activităților practice, în general, a activităților tipice educației tehnologice, educației estetice și educației fizice (sportive, igienico-sanitare etc.), în mod special [7; 5, pp. 212, 214-215].

La nivel de model pedagogic, cele două categorii de valori – fundamentale, sociale și generale, pedagogice – susțin și perfecționează permanent sistemele de învățământ postmoderne, proiectate și realizate/dezvoltate curricular în țările situate în arealul geografic european, determinat sociocultural și politic-administrativ. În acest cadru, SEE este consolidat prin instituțiile consacrate istoric – școlile organizate formal la nivel primar, secundar (gimnazial, liceal, profesional) și superior/universitar (licență, masterat, doctorat), dar și prin „organizațiile alternative”, complementare, nonformale, experimentate și extinse, definite prin formule metaforice semnificative care confirmă caracterul deschis al sistemului de învățământ modern și postmodern: „școala fără ziduri”; „universitatea populară”, „comunitatea de învățare”, „televiziunea școlară”, „televiziunea universitară”.

Evoluțiile ulterioare vor accentua axiologic și prospectiv statutul școlii de instituție centrală, specializată în educație și instruire, validată legislativ ca factor de cultură și civilizație, dar și noua orientare spre exercitarea funcției de organizație socială. Pe acest fond, „atât școala, cât și universitatea sunt, în același timp, instituții dar și organizații sociale cu propria lor dinamică internă”. Practic, trecerea de la statutul de instituție, centrată asupra rolului pedagogic exercitat în spațiul public, la statutul de organizație socială, capabilă de autodezvoltare permanentă în context deschis, implică „mobilizarea propriului potențial (profesor, management participativ, autoformare continuă), angajat deplin în condiții de parteneriat contractual (cu toți actorii sociali interesați) și consensual (cu familia și comunitatea locală), expresie a interacțiunii școală – societate civilă și a managementului în rețea [6, p. 7; 4, pp. 412-414].

SEE, conceput ca model pedagogic, are ca sferă de referință toate treptele și ciclurile de formare/dezvoltare permanentă a personalității educaților, care constituie structura de funcționare a sistemelor de învățământ în

societatea informațională, realizată în context deschis: educația timpurie, educația școlară, educația universitară (învățământul superior și cercetarea științifică fundamentală și operațională), educația adulților, formarea profesională (inițială și continuă).

SEE îndeplinește funcția generală de concepere și realizare a educației ca „fundament al dezvoltării personale, al capacității de inserție profesională” și de manifestare a cetățeniei active. Structura sa de bază este construită și consolidată la nivelul interdependenței dintre activitățile specifice sistemelor de învățământ, care vizează: a) „îmbunătățirea calității și echității în educație și formare” (profesională); b) formarea cadrelor didactice și a directorilor de școli; c) educația digitală; d) educația ecologică; e) realizarea „unei viziuni colective” despre „spațiul european al educației pe scena mondială”.

Strategia necesară pentru realizarea SEE are ca obiectiv general crearea cadrului organizațional necesar pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale. Obiectivele specifice derivate la nivel de model pedagogic, construit pe fondul paradigmei curriculumului, angajate psihologic și social, pe termen mediu și lung, vizează: a) „sprijinirea statelor membre ale UE în procesul de reformare a sistemelor de educație și formare profesională”; b) „consolidarea sinergiilor cu alte domenii de politică a educației – cu referire la cercetarea și inovarea educației și a instruirii – și de politică socială, cu referire la „ocuparea forței de muncă și tineretul”, precum și la „instrumentele de finanțare ale UE necesare pentru a sprijini mai bine reformele naționale”; c) „identificarea obiectivelor (concrete, operaționale) și a indicatorilor pentru orientarea activității și monitorizarea progreselor” pedagogice și sociale, înregistrate în timp determinat.

La nivel de model pedagogic, semnalăm importanța acordată procesului de formare a profesorilor și a directorilor școlari, proces strategic și inovator, conceput în termeni de management al educației, în general, și de management al organizației școlare, în special. Acesta creează și susține „viziunea considerată o componentă esențială a leadershipului eficient”, care „are potențialul de a dezvolta școala (...), odată cu reformele în educație” [3, pp. 19-20].

În condițiile în care managementul programelor de formare continuă a cadrelor didactice este construit la nivel de model pedagogic, obiectivele specifice ale SEE sunt definite în termeni de competențe profesionale necesare în cariera didactică, desfășurată pe termen scurt, mediu și lung, la toate treptele și disciplinele de învățământ. Avem în vedere competențele pedagogice profesionale (elementare, de specialitate, didactice și metodice, psihosociale/psihorelaționale, transversale) formate și dezvoltate în funcție de anumite repere conceptuale (pedagogice) și strategice (manageriale), realizate prin combinarea optimă (la nivel de produs) între: a) cunoștințele pedagogice teoretice (dobândite prin studiul

științelor pedagogice fundamentale/teoria generală a educației, teoria generală a instruirii/didactica generală; teoria generală a curriculumului) și al științelor educației construite intradisciplinar (teoria comunicării/predării, teoria evaluării etc.) și interdisciplinar (psihologia educației; sociologia educației; managementul educației/școlii etc.); b) abilitățile/aptitudinile pedagogice exersate la nivel de cunoștințe pedagogice aplicative (dobândite prin studiul științelor educației aplicative: didacticile particulare, practica pedagogică); c) atitudinile pedagogice (afective, motivaționale, volitive, caracteriale) angajate în susținerea procesului de interiorizare și valorificare a cunoștințelor de bază, teoretice și aplicative, în perspectiva educației permanente, a învățării eficiente pe tot parcursul vieții, realizată în contexte deschise, în situații de viață, multiple, diferite, diversificate etc. [8, pp. 17-24; 4, pp. 94-100].

Fiindcă „viziunea colectivă” despre SEE este raportată la scena mondială, trebuie avute în vedere scenariile de viitor concepute în ultimii ani pe fondul unor „mutații transversale” generate de „tsunamiul digital”, eferescent în perioada crizei Covid. Dincolo de reușitele tehnologice, învățământul digital: „solicită prea rapid contextul prefrontal, sediu al sintezei personale”; „produce o scădere a atenției și a coeficientului de inteligență la copiii care utilizează de timpuriu și internetul”; generează o scădere a motivației pentru învățare în cazul a „peste 40% dintre elevi/studenți atunci când sunt în online” [2, pp. 278, 280].

Proiectele concepute în perspectiva SEE trebuie să asigure depășirea totală a celor două scenarii de viitor negative, care întrețin – după formula lui Jacques Attali: a) „barbaria ignoranței” = slăbirea, dacă nu prăbușirea sistemului de transmitere a cunoștințelor înlocuite de „negustori particulari ai educației”, care întrețin și chiar agravează analfabetismul funcțional; b) „barbaria artefactului” = înlocuirea școlii și a celorlalte modalități de transmitere, nu cu haosul și ignoranța, ci cu echipamente de învățământ la distanță, care ar da fiecărui copil și adult de pe planetă acces la toate cunoștințele necesare social, economic, cultural, ecologic, politic, religios sau ideologic [Ibidem, pp. 300, 303].

Primul scenariu negativ, barbaria ignoranței, este generat de analfabetismul funcțional întreținut de cei care, deși știu să citească și să scrie, nu mai citesc și nu mai scriu efectiv, la nivel de înțelegere și de aplicație în contextul învățării școlare/universitare și postșcolare/postuniversitare (profesionale) necesare în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Fenomenul este agravat de: a) „modalitățile neșcolare de transmitere a cunoștințelor, fragilizate dacă se va munci tot mai mult online”; b) regresul democrației, în cazul unor politici ale educației care „vor impune un învățământ centrat pe propagandă”; c) tehnologia, care „va participa la discreditarea școlii în ciuda enormelor eforturi făcute”; d) „legitimitatea profesorilor, care va fi masiv pusă

sub semnul întrebării de schimbările tot mai rapide ale cunoștințelor la care elevii au acces direct în afara școlii”; e) „școlile și universitățile bune care vor rămâne un privilegiu al copiilor bogați din familiile bogate și al celor foarte bogați din țările sărace” [2, pp. 300-302, subl. ns.].

Al doilea scenariu negativ, barbaria artefactului, este generat de „înlocuirea școlii și a celorlalte modalități de transmitere a cunoștințelor, nu cu haosul și ignoranța, ci cu echipamente de învățământ la distanță”. În acest scenariu în evoluție agresivă continuă: a) „învățarea va deveni un exercițiu solitar asemenea jocului, consumului sau muncii”, realizat „nu numai prin înființarea de școli particulare, ci și prin crearea de obiecte industriale care să se substituie unor servicii” pedagogice; b) instruirea se va raporta predominant la „dezvoltarea instrumentelor necesare sub formă de videocouri, de jocuri educaționale, online sau nu, pentru a transmite aproape orice în afara clasei, fără niciun fel de control”; c) comunicarea nu se va mai realiza „decât prin intermediul mașinilor, care nu vor mai cunoaște nuanțele modului de a gândi al celorlalți”, astfel încât „toți vor pierde competențele de bază necesare pentru progresul cunoașterii”, iar „ceretarea va fi principala victimă”; d) informațiile „vor putea fi transmise prin intermediul unor stimuli electrice”, utilizați „pentru a stimula centrul cerebral al memoriei” într-o „formă mai invazivă, de hipersupraveghere pedagogică”; e) educația va putea fi transformată „într-un artefact” prin care sub pretextul de a scăpa de barbaria ignoranței, ființa umană va deveni, în cele din urmă, „un obiect” [2, pp. 304-313, subl. ns.].

Al treilea scenariu de viitor al educației este cel pozitiv, pe care SEE îl poate valorifica la nivel de model pedagogic, cu impact social major (cultural, comunitar, profesional, politic), angajat special pentru a elimina, în scurt timp, toate efectele negative întreținute de barbaria ignoranței și de barbaria artefactului. Acest scenariu pozitiv, construit ca model pedagogic, are ca scop general, strategic, reorientarea valorică a educației de la „Homo hypersapiens la Hiperconștiința colectivă” [Ibidem, pp. 313-327].

Scopul general, strategic, asumat pe termen scurt, mediu și lung, care „își propune să depășească nenumărate amenințări, are o dublă dimensiune: 1) psihologică = „Homo hypersapiens”, care reprezintă „ființele umane înțelepte, inventive, binevoitoare, cu grijă pentru interesele urmașilor”; 2) socială = Hiperconștiința colectivă, care reprezintă „inteligenta colectivă, diferită de inteligențele tuturor Homo hypersapiens ai vremii” [Ibidem, pp. 313, 327]. Pe acest fond este schițat portretul sistemului ideal, promovat ca „un proiect educațional novator și eliberator”, care implică: a) afirmarea unui sistem de educație cu caracter deschis, cu un învățământ general, obligatoriu până la vârsta de 16 ani, dacă nu chiar 18 ani, în cadrul căruia „întreprinderea” va putea deveni un loc de formare – culturală și profesională – „pentru a oferi tuturor tinerilor șanse egale de a urma studii superioare”; b) promovarea

cunoștințelor de bază care trebuie transmise prin „noul qvadrivium” curricular ce include: științele (matematică și informatică; fizica, biologia, genetica, neuroștiințele); etica (filozofiile, religiile, libertățile publice și private, empatia); arta (istoria, literatura, muzica, artele grafice); ecologia (climatologia, agronomia, alimentația, apa, aerul, geografia); c) pregătirea pentru toate profesiile „prezente și viitoare legate de economia vieții: educație, sănătate, igienă, alimentație sănătoasă, energie durabilă, ospitalitate, digitalizare, locuințe durabile”, realizată în condițiile în care „școlile și universitățile publice vor trebui să nu lase această piață foarte mare doar în seama întreprinderilor particulare”; d) formarea profesorilor prin studii de minimum 5 ani (licență și masterat), „dintre care minimum un an de pedagogie”, necesar pentru a reinventa instruirea eficientă în condițiile în care „fiecare va înțelege că predând înveți cel mai bine”, inclusiv în clasa hibridă, informatizată, „dotată cu camere de filmat, care să permită ca lecțiile să poată fi retransmise prin radio, telefon sau internet” [Ibidem, pp. 313-326, subl. ns.]; e) asigurarea trecerii pedagogice „de la Homo hypersapiens la Hiperconștiința colectivă (...), această inteligență colectivă, diferită de inteligențele tuturor Homo hypersapiens ai vremii, alimentată de toate progresele neuroștiințelor, ale geneticii, fizicii, astrofizicii, chimiei, biomimetismului, inteligențelor artificiale digitale și neuronale”; f) validarea socială a produsului final superior, hiperconștiința colectivă, care reprezintă inteligența colectivă, infinit mai puternică, mai mobilă, mai complexă decât va putea fi vreodată inteligența artificială”, în măsura în care „va progresa în cunoaștere într-un ritm cu mult peste cel al oamenilor din prezent [2, p. 327, subl. ns.].

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Anexă. Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Un cadru european de referință, în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 4.6.1918.
2. Attali J. Istoriile și scenariile de viitor ale omenirii. Trad. Iași: Polirom, 2024.
3. Busch T. Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale. Trad. Iași: Polirom, 2015.
4. Cristea S. Teoria generală a educației. București: Didactica Publishing House, 2023.
5. Cristea S., Chirca R., Ștefănescu C. Finalitățile educației. Taxonomii. Proceduri de operaționalizare. În: Pănișoară I.-O., Cristea S. (coord.) Manual de pedagogie pentru profesori. Iași: Polirom, 2024.
6. Cummings W. K., Instituții de învățământ. Trad. București: Editura Comunicare.Ro, 2007.
7. De Landsheere V., De Landsheere G. Definirea obiectivelor educației. Trad. București: EDP, 1979.
8. Șerbănescu L., Bocoș M.-D., Iojă I. Managementul programelor de formare a cadrelor didactice. Ghid practic. Iași: Polirom, 2020.

Abonarea 2025



Stimați manageri, profesori, educatori, părinți, elevi și toți cei interesați de domeniul educațional!

Campania de abonare pentru anul 2025 la revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* continuă. Abonamentele pot fi perfectate direct la redacție (str. Petru Rareș, 36, of. 146 B, mun. Chișinău, MD-2005) sau la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546);
- PRESS INFORM-CURIER.

În anul 2025, propunem atenției tuturor celor interesați de educație și dezvoltare profesională o gamă vastă de subiecte de actualitate: *Educație politică și electorală, Cariera pedagogică: între standardizare și provocările realităților imediate, Leadershipul incluziv, Educație pentru transformare, Educație mediatică și informațională, Filozofia educației, Competențele secolului XXI: Modelul "4 C" etc.*

Serviciul ABONARE ONLINE este disponibil în continuare:



Vă mulțumim că sunteți alături de noi!