

**UNIVERSITATEA TEHNICĂ CLUJ-NAPOCA**  
**DEPARTAMENTUL DE SPECIALITATE CU**  
**PROFIL PSIHOPEdagogIC**

**BULETIN ȘTIINȚIFIC**  
**SERIA A**

**Fascicula Pedagogie-Psihologie-Metodică**  
**VOL. XXI**

**BAIA MARE**

**2022**

## **Colegiul de redacție:**

**Coordonator:** Conf.univ.dr. Monica MAIER

### **Membri:**

Prof.univ.dr. Carmen BAL

Conf.univ.dr. Liana CRIȘAN-TĂUȘAN

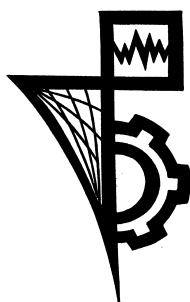
Lect.univ.dr. Florina ACHIM

Lect.univ.dr. Alina BOJA

Lect.univ.dr. Zorica TRIFF

Asist.univ.dr. Nadia BARKOCZI

**Redactor-șef:** Asist.univ.dr Alina Maria NECHITA



### **Editura U.T.PRESS**

Str. Observatorului nr. 34

400775 Cluj-Napoca

Tel.:0264-401999

e-mail: [utpress@biblio.utcluj.ro](mailto:utpress@biblio.utcluj.ro)

<http://www.utcluj.ro/editura>

Director: Ing. Călin D. Câmpean

ISSN 1454-9352

*Dedicăm prezentul volum doamnei conferențiar universitar doctor **Maria-Terezia Pirău**, mentorul nostru de suflet, călăuză în drumul cunoașterii și valoros reper uman și profesional.*

*„În mitul lui Er, poate că singurul în care zeii te lasă să alegi și în care necesitatea nu intră în conflict cu libertatea noastră, accentul în configurarea destinului cade pe libera alegere a modelului: ne facem singuri viața în funcție de arhetipul („eroul”) sub care ne așezăm, ceea ce-nseamnă: în funcție de cei în care s-au întrupat valorile de viață în care ne recunoaștem și pe care ne-am angajat să le urmăm. Nu înseamnă că reușim pe deplin, că vom egala neaparat modelul, dar important e că destinul nostru se naște în marginea alegerii noastre libere. (...) Căci nimeni nu ne poate lua modelele, arhetipurile și eroii”.*

*(Gabriel Liiceanu, Despre destin).*

## CUPRINS

Florina ACHIM, <i>Evaluarea națională la limba și literatura română în ciclul primar</i> .....	5
Nadia BARKOCZI, <i>Utilizarea tehnologiilor educaționale în cadrul lecției</i> .....	17
Nadia BARKOCZI, Andrei HORVAT-MARC, <i>Raționamentul matematic și rezolvarea de probleme matematice</i> .....	25
Alina BOJA, <i>Paradigma educației centrate pe elev – Aspecte teoretice și praxiologice</i> .....	38
Olimpia BORCA, <i>Educația pentru schimbare și dezvoltare în contextul noilor educații</i> .....	53
Paula CHENDE, <i>Importanța jocurilor matematice în activitățile instructiv-educative</i> .....	56
Carmen Elena COVÎZA, <i>Dascăl creativ</i> .....	62
Ioana Maria COZA, <i>Demers didactic – metodologie centrată pe competențe cheie</i> .....	77
Liana CRIȘAN-TĂUȘAN, <i>Dimensiuni ale politicilor europene din perspectiva noilor paradigme educaționale</i> .....	83
Ilie GHERHEȘ, <i>Profesorul – de la Domnu' Trandafir, la Profesorul Hologramă</i> .....	92
Carmen Ioana IUHOS, Carmen BAL, <i>Învățarea bazată pe jocurile educative</i> .....	98
Monica MAIER, <i>Perspective neoliberale privind trecerea de la pedagogia obiectivelor la pedagogia competențelor</i> .....	105
Alina Maria NECHITA, <i>Povestirea ca reconfortant univers familial – propunere de activitate didactică pentru studenții de la PIPP</i> .....	116
Lorena PECULEA, <i>Experiențe digitale din pandemia COVID-19 în predarea disciplinelor pedagogice</i> .....	124
Eliza POP, <i>Activitatea de mentorat – un proces complex de comunicare</i> .....	139
Ioan POP, <i>Dor, este sau nu un cuvânt pur românesc?</i> .....	144
Dorin Ionuț STANCIU, Alexandra CĂLUGĂR, <i>Stilurile de învățare între mit și realitate: proliferarea unei dezbateri științifice</i> .....	155
Luminița TODEA, <i>Integrating Technology in the English Language Lesson</i> .....	169

*Evaluarea națională la limba și literatura română în ciclul primar*  
*National Evaluation of Romanian Language and Literature in the*  
*Primary Cycle*

*Achim Florina*

*Universitatea Tehnică Cluj-Napoca, Centrul Universitar Nord din Baia*  
*Mare*

*Rezumat:*

Lucrarea de față își propune să analizeze rezultatele evaluărilor naționale efectuate la nivelul claselor a II-a și a IV-a, la disciplina limba și literatura română. Aplicarea corectă a testelor și valorificarea rezultatelor obținute influențează în mod direct dezvoltarea competențelor de citire și scriere ale elevilor din ciclul primar.

*Abstract:*

This paper aims to analyze the results of national assessments conducted at the level of grades II and IV, in the discipline of Romanian language and literature. The correct application of the tests and the use of the obtained results directly influence the development of the reading and writing skills of the students from the primary cycle.

*Cuvinte cheie:* evaluare națională, competența de scriere, competența de citire

*Keywords:* national evaluation, writing skills, reading skills.

Prezente în spațiul educațional românesc de la începutul celei de a doua decade a secolului nostru, evaluările naționale oferă reacții diferite la nivelul cadrelor didactice, părinților și al elevilor. Dacă în ceea ce privește evaluarea de la sfârșitul clasei a VIII-a interesul tuturor este pe deplin manifestat, la nivelul evaluărilor din ciclul primar, inclusiv al celei de la finalul clasei a VI-a, situația nu este identică. Contestate de unii, tolerate de alții sau pe deplin valorificate câteodată, evaluările amintite au un rol bine definit.

Specialiștii internaționali afirmă că anumite deprinderi precum adaptabilitatea la situații noi, flexibilitatea în abordarea sarcinilor de lucru, comunicarea eficientă etc sunt absolut esențiale în dezvoltarea elevilor ca viitori adulți capabili. În consecință, testările trebuie să fie centrate pe deprinderi, abilități de adaptare la situații noi, să se axeze pe competențele dobândite, nu pe reproducerea cunoștințelor predate. Pentru clasa a II-a evaluările la limba și literatura română acoperă abilitățile de scris și de citit, iar pentru clasa a IV-a, acoperă nivelul de înțelegere a textului scris și al textelor la prima vedere.

Scopul și obiectivele evaluărilor naționale de la sfârșitul claselor a II-a și a IV-a sunt stabilite prin Legea Educației Naționale nr.1/2011 și operaționalizate prin *Metodologia de organizare și desfășurare a Evaluărilor naționale la finalul claselor a II-a și a IV-a*. Obiectivele Evaluării naționale la limba și literatura română la finalul clasei a IV –a sunt în mare măsură constante în timp, similare celor ale evaluărilor naționale anterioare, pentru a putea evidenția evoluția tendințelor înregistrate la nivelul învățământului primar , fiind însă actualizate conform necesităților normative și curriculare ale acestei etape :

- evaluarea cunoștințelor, a capacităților și a deprinderilor de bază la citire ale elevilor de clasa IV–a, în scopul luării deciziilor de politică educațională vizând nivelul învățământului primar pe baza unor date statistice obținute printr-o metodologie transparentă;

- raportarea performanțelor elevilor testați în termeni compatibili cu modul de raportare din evaluările naționale;

- obținerea unui feedback util din partea sistemului ,pentru activarea dimensiunii prognostice a evaluării, semnificativ pentru proiectarea parcursului educațional ulterior ,după generalizarea concluziilor obținute;

- informarea într-un mod transparent și accesibil, dublată și de responsabilizarea diferiților parteneri educaționali (inspector școlari , profesori pentru învățământul școlar ,învățători ,metodiști , etc. ) cu privire la raportarea performanțelor elevilor de clasa a IV –a la standardele curriculare corespunzătoare pe baza calculării performanțelor medii la nivelul anului;

- constituirea unei baze de date comparabile cu evaluările naționale anterioare ,pentru a realiza comparații între ele;

- proiectarea și validarea pe eșantion național reprezentativ, selectat din cadrul populației de elevi participante ,a unor instrumente de evaluare utile cadrelor didactice pentru diversificarea practicilor de la clasă și pentru compararea performanțelor medii naționale.

Se precizează și că rezultatele individuale nu se afișează, nu se comunică public și nu se înregistrează în catalogul clasei. Faptul că rezultatele elevilor nu sunt „cuantificate” prin note sau calificative este în concordanță cu necesitatea de identificare și de explorarea a unor modalități diferite de prezentare a rezultatelor elevilor, în concordanță cu exemple de bune practici identificate în alte sisteme educaționale europene. Astfel, rezultatele evaluărilor sunt folosite pentru elaborarea planurilor individualizate de învățare ale elevilor iar acestea se comunică părinților elevilor și constituie documente din portofoliul educațional al elevului.

Testele elaborate pentru *EN II*, administrate elevilor care au urmat cursurile clasei a II – a în limba română sunt structurate astfel<sup>1</sup> :

- primul test vizează evaluarea competențelor de producere a mesajelor scrise
- al doilea test vizează evaluarea competențelor de receptare a mesajelor citite

În anii școlari 2012 – 2013 și 2013 – 2014 au fost administrate pentru început în regim de pilotare, două runde de evaluări la finalul clasei a II –a, având drept scop gestionarea procesului de organizare și desfășurare a evaluării, respectiv de îmbunătățire a acestuia, pe baza observațiilor primite atât din partea cadrelor didactice, cât și din partea instituțiilor direct implicate în acest proces. Începând cu anul școlar 2014 – 2015, Evaluarea competențelor fundamentale la sfârșitul clase a II –a a căpătat un caracter național, fiind organizată pentru toți elevii clasei a II –a .

Principalul scop al evaluării este cel de orientare și optimizare a învățării ,oferind cadrului didactic posibilitatea remedierii deficiențelor observate . Evaluarea Națională are un caracter reglator, rezultatele înregistrate fiind valorificate, în primul rând, în vederea elaborării planurilor individualizate de învățare, elemente ce reprezintă un instrument fundamental de remediere / dezvoltare /orientare și contin informații diagnostice și prognostice în vederea orientării și optimizării învățării elevului. În urma administrării acestei evaluări pot fi luate măsuri concrete de remediere , în așa fel încât elevul să depășească dificultățile întâmpinate și să performeze la un nivel ridicat.

În ceea ce privește valorificarea rezultatelor obținute în urma desfășurării evaluării competențelor fundamentale la finalul clasei a II-a, la nivel național ,acestea sunt consemnate și analizate într-un Raport Național<sup>2</sup> privind Evaluarea competențelor fundamentale la finalul clasei a II-a. Este un raport național centralizat, întocmit anual, care cuprinde toate informațiile referitoare la elaborarea ,administrarea și evaluarea testelor utilizate în cadrul EN II, în anul școlar respectiv. Conform Metodologiei de organizare și desfășurare a Evaluărilor Naționale la finalul claselor a II –a , a IV – a , statisticile care stau la baza prezentului raport național au fost întocmite în conformitate cu informațiile și rezultatele transmise de către inspectoratele școlare, prin intermediul Raportului inspectorului școlar, care cuprinde rezultatele înregistrate în Raportul unității de învățământ. Acest raport menționat este întocmit la rândul său pe baza Raportului clasei, în care sunt centralizate rezultatele înregistrate în urma desfășurării EN

---

<sup>1</sup> Evaluare Națională II - 2019 Centrul Național de Evaluare și Examinare 2019 , p. 7

<sup>2</sup> Evaluare Națională II -2019 –România,Centrul Național de Evaluare și Examinare 2019 , p. 6

II. Testele administrate în cadrul EN II 2019 au fost elaborate în conformitate cu programele școlare în vigoare, aprobate prin Ordinul ministrului educației<sup>3</sup> nr.3418 / 19.03.2013 și aplicate la clasă începând cu anul școlar 2014 – 2015 și au un nivel mediu de dificultate. Instrumentele de evaluare în anul școlar 2019 au fost realizate pornind de la propunerile elaborate de profesorii selectați în grupurile de lucru pentru secțiunile evaluării competențelor fundamentale la finalul clasei a II –a. Grupurile de lucru au fost constituite de profesorii care și-au exprimat disponibilitatea de a participa la activitățile specifice acestui tip de evaluare, ținând cont și de experiența acestora la catedră. Testele finalizate au fost însoțite de *Caietul cadrului didactic* – document pe baza căruia s-a realizat evaluarea testelor incluzând baremul de evaluare și codurile alocate fiecărui item existent în testele elaborate (*codul 10* reprezintă codul care arată rezolvarea corectă și completă a itemului, *codurile 11, 12 și / sau 13* sunt coduri alocate pentru rezolvarea parțială a itemului, *codul 70* este codul care evidențiază un răspuns incorect sau un răspuns care indică greșeli tipice / erori în învățare, *codul 79* reprezintă codul care indică un răspuns care nu are legătură cu sarcina de lucru, *codul 99* este codul care indică lipsa oricărui răspuns sau a unei încercări de răspuns), precum și alte instrucțiuni privind această activitate.

Testele elaborate pentru *Secțiunea Scris* au vizat domeniul asociat *producerii mesajelor scrise* și pornind de la competența specifică : redactarea unor mesaje simple ,cu respectarea convențiilor de bază, au cerut ca, pe parcursul a 30 de minute, elevii să rezolve doi item subiectivi (unul care solicită elaborarea unui bilet de informare, de solicitare, de mulțumire , etc. și altul care evaluează redactarea unui text scurt, pe baza unui suport vizual și a unui șir de întrebări). Testele elaborate în vederea evaluării competențelor de citire (receptare și înțelegere ) a unui text la prima vedere au respectat programa școlară în vigoare.

Analiza statistică a rezultatelor obținute de elevii care au participat la EN II în anul școlar 2018 – 2019 are la bază rezultatele înregistrate în aplicația dedicată acestui tip de evaluare națională. În vederea realizării unei analize statistice cât mai relevante s-a ținut cont de matricea de specificații pe baza căreia a fost elaborat fiecare test în parte.

La secțiunea Scris procentajul mediu, la nivel național al elevilor cărora le-au fost alocate coduri a fost calculat pe baza datelor înregistrate în aplicația dedicată evaluării naționale<sup>4</sup>, după cum urmează :

---

<sup>3</sup> *Ordinul ministrului educației nr.3418 / 19.03.2013*

<sup>4</sup> *CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE ,Raport național Evaluare națională , EN II - 2019*



Test	Item	Aspecte vizate	Codul 10	Codul 11	Codul 70	Codul 79	Codul 99
Testul 1	Item 1	Conținut	71,91%	17,66 %	5,83 %	3,38 %	1,22 %
Testul 2			67,99%	20,67 %	6,65 %	3,41 %	1,67 %
Testul 1		Scriere corectă	59,87%	27,02 %	8,40 %	3,46 %	1,26 %
Testul 2			56,56%	28,29 %	9,92 %	3,52 %	1,71 %
Testul 1	Item 2	Conținut	57,23%	28,5 %	8,55 %	3,44 %	2,73
Testul 2			63,72%	23,32 %	7,31%	3,58 %	2,07 %

Tabel 1 Rezultate la EN II din naul 2019

După cum se poate observa, aproximativ 70% dintre elevii de clasa a II-a reușesc să scrie un bilet de mulțumire, respectând cerințele referitoare la conținut, în timp ce mai puțin de 60% reușesc să scrie corect cuvintele și să utilizeze corect semnele de punctuație.

Cel de-al doilea item al fiecăruia dintre cele două teste administrate în cadrul *Secțiunii Scris* a EN II-2019 a urmărit nivelul de dezvoltare a competenței elevului de a scrie un text format din cinci propoziții, răspunzând la cele cinci întrebări cuprinse în testul primit. Astfel, la cel de-al doilea item al primului test, elevul trebuia să prezinte modul în care își petrecuse vacanța, iar aspectele vizate au fost tot cele referitoare la **conținut** și la **scriere corectă**.

Din cele două tabele de mai sus, reiese că între 57 % și 64 % dintre elevii de clasa a II-a reușesc să redacteze un text pe baza unor întrebări date, respectând cerințele referitoare la conținut, în timp ce 46 % și 52 % scriu corect cuvintele și utilizează corect semnele de punctuație.

Dacă ar fi să analizăm rezultatele obținute în urma administrării testelor în cadrul EN II-2019, respective în cadrul EN II-2018, observăm că, la nivel național, în cadrul *Secțiunii Scris*, procentajul elevilor care au demonstrat că au dezvoltate competențele specifice corespunzătoare competenței generale prevăzută în programa școlară, de *a redacta mesaje în diverse situații de comunicare*, s-a îmbunătățit de la 70,25%, în 2018, la 72,46% în 2019. Această îmbunătățire se resimte și în funcție de mediul în care se află unitatea de învățământ, din acest punct de vedere, în mediul rural procentajul mediu înregistrat fiind de 62,41% în 2019

față de 60,43% în 2018, în timp ce în mediul urban, procentajul mediu a crescut de la 77,62% în 2018 la 79,43% în 2019.

De altfel, conform *Metodologiei*, o primă măsură care ar trebui luată este aceea de întocmire a planurilor individualizate de învățare, urmată de planificarea unor activități/ore de remediere/recuperare, acolo unde este cazul, ceea ce ar contribui semnificativ la atingerea scopului acestei evaluări naționale.

Referitor la testele administrate în cadrul **Secțiunii Citit** a evaluării competențelor fundamentale la finalul clasei a II – a 2019 naționale <sup>5</sup>, au avut un număr mai mic de itemi față de cele utilizate în cadrul EN II – 2018 .

La nivel național se poate observa o îmbunătățire a procentajelor medii înregistrate la EN 2019 ,față de EN II – 2018 ,în ceea ce privește mediul în care se află unitatea de învățământ ,de la 82 ,21 % la 86,32 % . În 2018 procentajul mediu înregistrat în mediul urban a fost de 87,46 % , iar în anul 2019 procentajul a fost de 91,02 % . În mediul rural procentajul mediu a înregistrat o scădere la EN II -2018 de la 75,26 % față de EN II – 2019 ,la 70,26 % .

Trebuie subliniat faptul a crescut diferența dintre mediul urban și cel rural de la 12,2 % în EN II – 2018 la 20,4 % în EN II – 2019 .

Testele elaborate pentru EN IV <sup>6</sup> la limba și literatura română, au avut alocate 60 de minute pentru rezolvare uu vizat următoarele domenii de conținut :

- D1 - Extragerea informațiilor explicit formulate
- D2 - Formularea unor concluzii directe
- D3 - Operarea cu ideile principale ale textului
- D4 - Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor

**La domeniul de conținut D1** –*extragerea informațiilor explicit formulate* ,elevii trebuie să :

- ✓ să sesizeze rolul ilustrațiilor ce însoțesc un text;
- ✓ să citească conștient, corect, fluent și expresiv texte cunoscute;
- ✓ să citească în mod conștient și corect un scurt text necunoscut;
- ✓ să identifice secvențele narative, dialogate și descriptive dintr-un text;

---

<sup>5</sup> CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE ,Raport național Evaluare națională / EN II 2019, p. 20

<sup>6</sup> CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE ,Raport național Evaluare națională IV 2019

- ✓ să recunoască în textele studiate elementele de construcție a comunicării învățate.

La **domeniul de conținut D2** , *formularea unor concluzii directe* ,elevii ar trebui sa știe :

- ✓ să aplice în mod conștient regulile de ortografie și de punctuație;
- ✓ să redacteze diverse texte de mică întindere adaptându-le destinației și scopului comunicării;
- ✓ să utilizeze corect, în textele redactate, elementele de construcție a comunicării studiate.

La **domeniul de conținut D3** , *operarea cu ideile principale ale textului*, elevii trebuie să :

- ✓ să desprindă idei principale și informații de detaliu dintr-un text citit (literar-nonliterar);
- ✓ să alcătuiască povestirea unui text literar după un plan simplu de idei.

La **domeniul de conținut D4** , *interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor*, elevii trebuie să:

- ✓ să manifeste interes și inițiativă pentru lectura unor texte variate literare sau nonliterare;
- ✓ să așeze corect în pagină textele scrise, respectând scrierea cu alineate pentru a marca trecerea de la o idee la alta;
- ✓ să manifeste interes și spirit critic față de redactarea diverselor tipuri de texte.

**La domeniul de conținut D1**, procentajul mediu de rezolvare la nivel național, conform codurilor la disciplina Limba română ,în anul școlar 2018- 2019 ,conform bazei de date EN IV 2019 <sup>7</sup> a CNEE , este următorul :

**Testul 1 – 90,96 %**

**Testul 2 – 89,35 %**

**Total – 90,16 %**

Domeniul de conținut evaluat D1 - *Extragerea informațiilor explicit formulate* urmărit dezvoltarea capacității de receptare de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare și de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare, prin extragerea informațiilor explicit

---

<sup>7</sup> CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE ,Raport național Evaluare națională IV 2019

formulate din textele literare date. Domeniul de conținut a presupus opt itemi ,câte patru pentru fiecare test dat.

Dacă ar fi să tragem o concluzie ,se poate spune că EN IV 2019 la disciplina Limba română are cel mai bun procentaj , **90.16 %** ,față de anii precedenți 2018 cu un procentaj de **90,06 %** , anul 2017 având un procentaj de **89,20 %**, iar anul 2016 cu un procentaj de **89,22 %**.

**La domeniul de conținut D2** ,procentajul mediu de rezolvare la nivel national ,coform codurilor la disciplina Limba română ,în anul școlar 2018- 2019 ,conform bazei de date EN IV 2019 a CNEE , este următorul :

**Testul 1 – 82,60 %**

**Testul 2 – 82,72%**

**Total – 82,66 %**

Domeniul de conținut evaluat D2 - *Operarea cu ideile principale ale textului* , elevii au trebuit să dovedească faptul că pot să desprindă ideile principale și informațiile de detaliu dintr-un text literar inedit citit, să alcătuiască povestirea unui text literar după un plan simplu de idei.

Domeniul de conținut D2 a presupus patru itemi corespunzători, repartizați câte doi itemi pentru fiecare test dat. Pentru ambele teste, itemii au fost cu alegere multiplă și de tip pereche

Se poate preciza că rezultatele sunt apropiate față de rezultatele din anii precedenți ,în anul 2018 procentajul fiind de **80,16 %** , iar in anul 2017 procentajul fiind de **77,76 %**.

**La domeniul de conținut D3**, procentajul mediu de rezolvare la nivel national ,coform codurilor la disciplina Limba română ,în anul școlar 2018- 2019 ,conform bazei de date EN IV 2019 a CNEE , este următorul :

**Testul 1 – 89,65 %**

**Testul 2 – 87,38%**

**Total – 88,01 %**

Domeniul de conținut evaluat D3 - *Formularea unor concluzii directe*,a urmărit dezvoltarea capacității de receptare de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare și de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare prin formularea de concluzii simple, directe pe baza lecturii textelor literare . Domeniul de conținut D3 a presupus șase itemi corespunzători, repartizați câte trei pentru fiecare test dat. Conform codurilor atribuite de către elevi la testele primite ,procentajul este de peste 88, 01 % , cu mult mai mare decâtcele din 2018 care au avut un procentaj de 76,90% , în 2017 procentajul fiind de 75,59% ,iar în 2016 procentajul este de 77,30%.

**La domeniul de conținut D4** , procentajul mediu de rezolvare la nivel national în anul școlar 2018- 2019 ,conform bazei de date EN IV 2019 a CNEE , este următorul :

**Testul 1 – 62,22 %**

**Testul 2 – 68,48 %**

**Total – 65,35 %**

Domeniul de conținut evaluat D4 - *Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor* a urmărit dezvoltarea capacității de receptare de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare și de redactare de . Domeniul de conținut D4 a presupus șase itemi corespunzători, repartizați câte trei pentru fiecare test.

Itemii la cele două teste au fost următorii : cu alegere duală, cu răspuns scurt/de completare și de tip eseu structurat

La domeniul de conținut D4 ,procentajul mediu rezolvare a cerințelor la nivel national ,dobândite la finalul clase a IV – a 2019 este de **65,35 %** ,cel mai slab la această secțiune ,dar mai mare decât cele de la EN IV - 2018 unde procentul este de **56,75%** , EN IV – 2017 procentajul este de **60,99%** ,iar în 2016 procentajul a fost de **61,32%** .

Potrivit rezultatelor înregistrate in Raportul Național , EN II - 2019 <sup>8</sup> , la **Secțiunea Scris**, autorii raportului suțin că elevii întâmpină mai multe dificultăți în redactarea unui text pe baza unor întrebări ,decât să scrie un bilet de mulțumire . În jur de 60 % din elevii evaluați reușesc să scrie corect un text cerut .

Raportul avertizează că în ceea ce privește scrierea corectă a cuvintelor și a propozițiilor, precum și corectitudinea utilizării semnelor de punctuație, situația este mult mai gravă, deoarece **mai puțin de 60%** dintre elevi scriu corect biletul și mai puțin de 50% scriu corect textul pe bază de întrebări”. Decalajul între rural-urban este de peste 17 puncte procentuale.

La **secțiunea Citit** a EN II – 2019 , rezultatele Raportului Național arată următoarele procente ale elevilor evaluați :

- aproximativ 85% dintre elevii participanți reușesc să formuleze întrebări și răspunsuri pe baza textului citit;
- în jur de 84% dintre elevii evaluați pot să redea prin cuvinte proprii, cu sprijin, un fragment dintr-un text citit;

---

<sup>8</sup> *CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE ,Raport național Evaluare națională II - 2019*

- peste 90% dintre elevi formulează răspunsuri la întrebări, în legătură cu un scurt text citit.

După o analiză a rezultatelor înregistrate a datelor în Raportul Național, specialiștii Centrului Național de Evaluare și Examinare, au ajuns la concluzia că 86,32 % dintre elevii participanți la EN II-2019 au formată și dezvoltată competența de receptare a unei varietăți de mesaje scrise .După statisticile din Raportul Național ,al EN II – 2019 ,doar 79,62% dintre elevii care studiază în mediul rural reușesc să înțeleagă un text scris, în timp ce 91,02% dintre elevii care învață în școli din mediul urban au această competență dezvoltată , la finalul clasei a II-a.Potrivit rezultatelor înregistrate la EN IV -2019 ,din Raportul Național ,procentajul mediu la nivel național pe competențele vizate a fost următorul :

Competențe vizate	Procentaj mediu la nivel		
	2016	2017	2018
Extragerea informațiilor explicit formulate	89,2%	89,2%	90,1%
Operarea cu ideile principale ale textului	77,3%	80,2%	77,8%
Formularea unor concluzii corecte	77,3%	75,6%	76,9%
Interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor	61,3%	61,1%	56,8%

**Tabel 2** Procentajul mediu la nivel național pe competențele vizate

Conform datelor integrate mai sus, în anul școlar 2019 s-a înregistrat cel mai bun procentaj al Evaluării Naționale la limba română, ceea ce înseamnă ca elevii evaluați și-au format promițător competențele vizate. Se poate evidenția ca majoritatea elevilor dețin competențe de redactare a unor texte, utilizează în general corect elemente de construcție a comunicării scrise, aplică în redactare regulile de ortografie și punctuație învățate.

Anii școlari 2020 și 2021 au adus în viața cadrelor didactice și a elevilor puternicul vânt al schimbării, pandemia impunând trecerea activităților didactice în online și reconfigurarea modalității de interacțiune dintre profesor și copil. Evaluarea națională realizată în primavara anului 2021 s-a adresat unor elevi care au desfășurat poate peste 50% din activități în mediul online. Nu avem date centralizate legate de rezultatele obținute la aceste testări, astfel încât dorind să avem o imagine orientativă ne-am propus analiza contextuală a unei clase din mediul urban.( orașul Târgu Lăpuș, județul Maramureș). Apelând la o doamnă învățătoare care în anul

2019 a avut clasa a II-a (un colectiv de 24 de elevi), iar în anul școlar 2020-2021 clasa a IV-a (cu un efectiv de 26 de copii), ne-am propus să analizăm rezultatele obținute la cele două testări. Astfel, investigând rezultatele obținute în clasa a II-a, reprezentate în figura de mai jos, observăm că acestea sunt în acord cu cele obținute la nivel național, itemul al doilea, asociat redactării de text provocând anumite dificultăți.

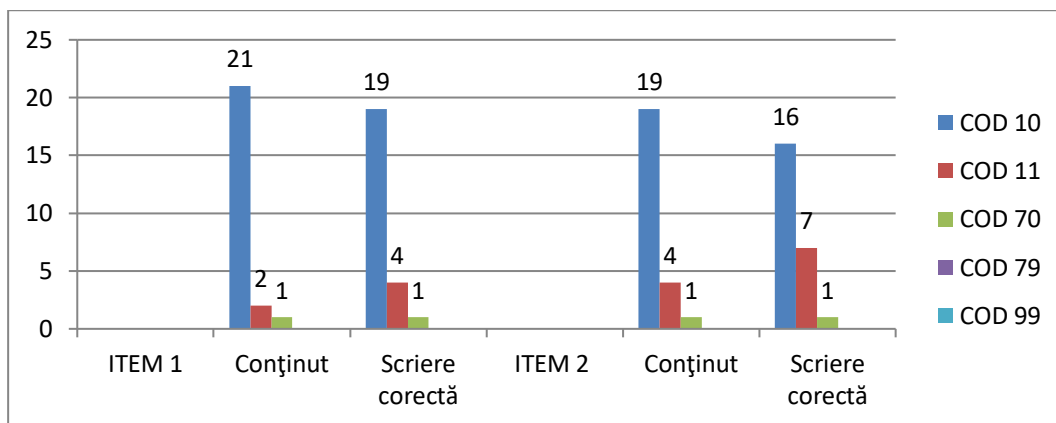


Figura nr 1 Rezultatele obținute în 2019 la EN II

În clasa a IV-a B, în anul școlar 2020-2021, testele de la Evaluarea Națională la disciplina Limba română au conținut 15 itemi. Rezultatele sunt reprezentate grafic mai jos:

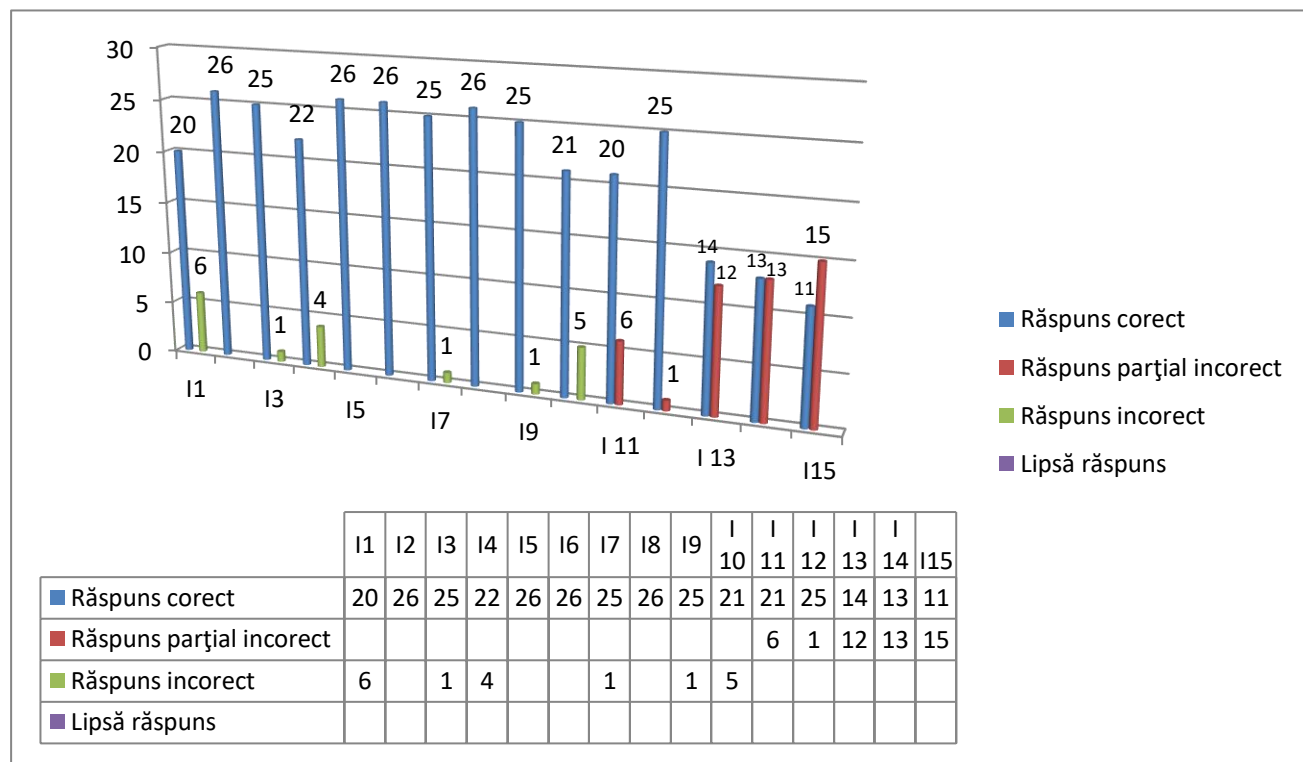
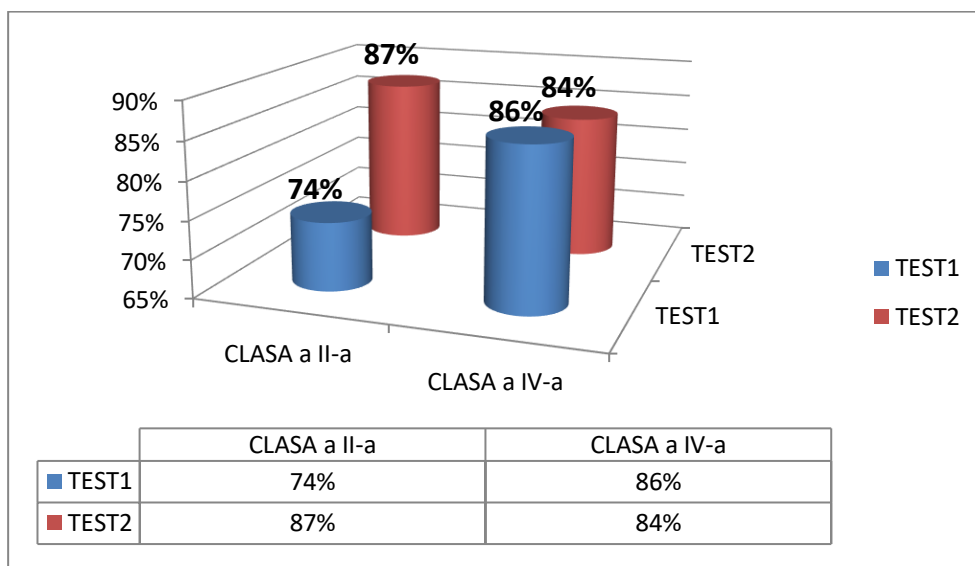


Figura 2 Grafic rezultatele la disciplina Limba română EN -IV B ,2021

Observăm că sarcinile cu grad de dificultate ridicat sunt cele asociate redactării de text, mai precis expunerii în scris a punctelor de vedere.

În figura de mai jos am încercat să reprezint rezultatele evaluărilor naționale de la clasele a II-a 2019 și a IV –a din anul școlar 2021



**Figura 3** Grafic cu rezultatele evaluărilor naționale de la clasele a II-a B 2019 și a IV –a B din anul școlar 2021 .

Din ceea ce rezultă în acest grafic, se observă un progres la primul test de la EN II 2019, față de cel de la EN IV 2021, dar din păcate testul al doilea de la EN II 2019 are rezultate mai bune decât în EN IV 2021. Cum nu putem identifica loturile de elevi asociate celor două teste, elementul pe care îl vom lua în considerare este media acestora. Delimităm astfel o ușoară creștere (85% în 2021 față de 80,5% în 2019), dar în ceea ce privește aspectele asociate scrierii de text direcția adoptată nu este cea bună.

În concluzie, deși constatările menționate nu pot fi generalizate, atragem atenția asupra impactului negativ exercitat de activitățile online chiar și în mediul urban. Realizate atât sincron cât și asincron ele ar fi putut valorifica situația în scopul dezvoltării competenței de redactare.

### Bibliografie

\*\*\* *CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE* ,Raport național Evaluare națională II – 2019 <https://rocnee.eu/datedeschise.html>

\*\*\* *CENTRUL NAȚIONAL DE EVALUARE ȘI EXAMINARE* ,Raport național Evaluare națională IV – 2019 <https://rocnee.eu/datedeschise.html>



# ***UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE ÎN CADRUL LECȚIEI***

## ***THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES DURING THE LESSON***

***Nadia Barkoczi***

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca*

**Abstract.** Inovarea prin utilizatori și adoptarea rapidă a unor soluții inovatoare reprezintă pași primordiali prin care se pot aborda provocările din educație. Tehnologiile educaționale vin cu un plus de motivație în activitatea didactică, permițând o creștere a varietății activităților și a mijloacelor de învățământ folosite. Software-urile educaționale, pe lângă aspectul ludic atât de apreciat de agenții educaționali, permit crearea, simularea, consultarea și evaluarea cunoștințelor contribuind la însușirea de informații și dobândirea de competențe prin exemple, demonstrații, explicații, simulări. Achiziția de tehnologie reprezintă o modalitate de comprimare a timpului, iar în realizarea activităților de către agenții educaționali, timpul este redimensionat datorită schimbărilor survenite în canalele de informare și de comunicare. Reducerea timpului necesar pregătirii unor lecții dintr-o perspectivă bazată pe noi concepte, care nu exclud metodele tradiționale de învățare, dar le completează cu idei inovative, oferă profesorilor posibilitatea centrării pe nevoile elevilor și ale studenților.

**Cuvinte cheie:** tehnologii educaționale, cunoștințe, agenți educaționali, lecție

**Abstract.** Innovation through users and the rapid adoption of some innovative solutions are key steps in addressing the challenges in education. Educational technologies come with an extra motivation in the teaching activity, allowing an increase in the variety of activities and teaching aids used. Educational software, in addition to the playful aspect so appreciated by educational agents, allows the creation, simulation, consultation and evaluation of knowledge contributing to the acquisition of information and the development of skills through examples, demonstrations, explanations, simulations. The acquisition of technology is a way for time compression, as in carrying out activities by educational agents, time is resized due to changes in information and communication channels. Reducing the time needed to prepare lessons from a perspective based on new concepts, which do not exclude traditional learning methods, but complement them with innovative ideas, gives teachers the opportunity to focus on the pupils and students' needs.

**Keywords:** educational technologies, knowledge, educational agents, lesson

## Introducere

Accelerarea ritmului descoperirii de noi cunoștințe în educație determină creșterea rolului informării și comunicării. Este important să știm de unde să luăm noile cunoștințe, ce să facem cu ele, cum le corelăm pe cele valabile, cum le adaptăm la noi contexte educaționale. Geddes et al (2018) consideră că, în învățământ, rata acumulării de noi cunoștințe depășește rata de absorbție a acestora de către agenții educaționali confirmând teoria „curbei cunoașterii” emisă de Buckminster Fuller<sup>9</sup> și reprezentată în Figura 1. Observăm o creștere exponențială care reflectă oportunități fără precedent, specifice celei de-a patra revoluții tehnologice, precum inteligența artificială, printarea 3D, energii regenerabile, mașini autonome etc.

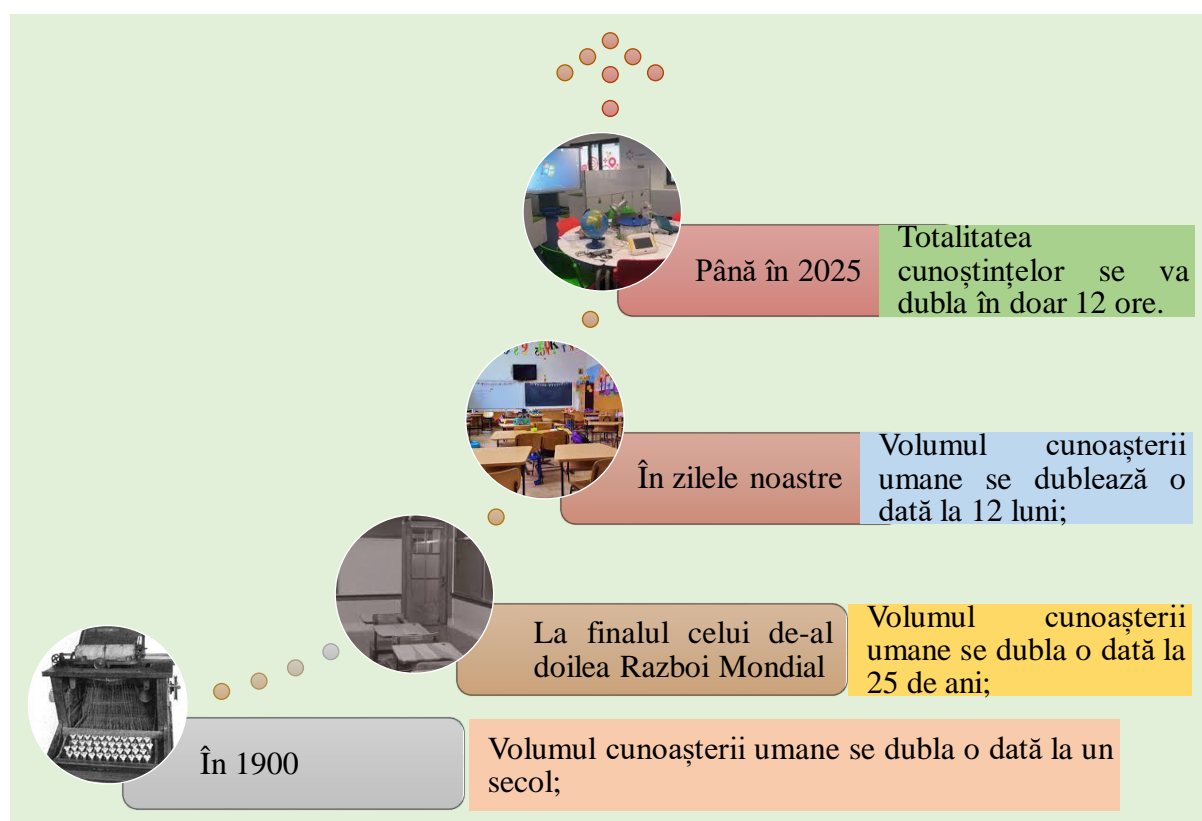


Figura 1. Curba cunoașterii (adaptare după Geddes et al, 2018)

Cucoș (2020:256) afirmă că orice „act de achiziție a cunoașterii” are nevoie de mijlocul tehnic ca și cale de transmitere a conținutului didactic și de mediul tehnologic ca suport suplimentar, dar oportun, al predării-învățării-evaluării. Tehnologiile de informare și comunicare sunt tot mai mult folosite în scop educațional prin mijloace de procesare, stocare și

<sup>9</sup>Schilling, D. (2013, Aprilie 19). *Knowledge Doubling Every 12 Months, Soon to be Every 12 Hours*. Preluat de pe Industry Tap into News: <https://www.industrytap.com/knowledge-doubling-every-12-months-soon-to-be-every-12-hours/3950>

prezentare a informației. Integrarea noilor tehnologii în sistemul și procesul de învățământ implică un proces lung care se desfășoară:

- ✚ în mai multe etape, în condițiile în care tehnologia devine:
  - 🖼️ nevoie pentru profesori;
  - 🖼️ o parte esențială a unui curriculum care integrează o abordare constructivistă a învățării bazate pe performanță pentru elevi, pentru a aduce un beneficiu real învățării (Cydis, 2015).
- ✚ pe mai multe niveluri, reprezentate în Figura 2, pentru a avea efectele dorite (Istrate, 2020:113).

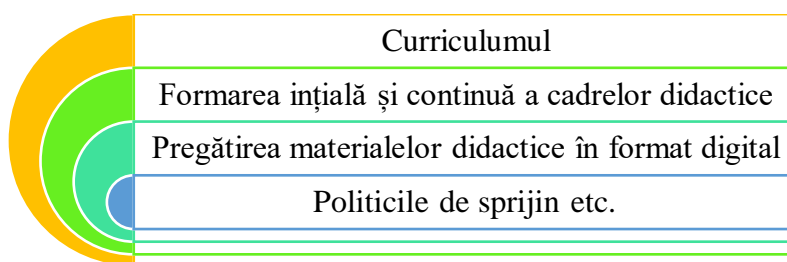


Figura 2. Niveluri de integrare a tehnologiilor educaționale

### **Agenții educaționali în raport cu tehnologia**

Dacă la aflarea informației privind tehnologia, agenții educaționali asistă ca spectatori, la interacțiunea cu mediul de învățare devin participanți pentru ca ulterior să se transforme în creatori, modificând mediul conform dorințelor, intereselor.

Practicile educaționale sunt în proces de adaptare la progresul actual al tehnologiei încercând să răspundă provocărilor procesului de formare a competențelor agenților educaționali. Calitatea situației de învățare se dovedește treptat a fi îmbunătățită prin exerciții ale utilizării mediului tehnologic pentru proiectarea și desfășurarea activităților didactice.

Prin platforme educaționale, profesorii își pot dirija parcursurile de îmbunătățire profesională, se pot susține și modela procese de formare și dezvoltare a competențelor. Relația de învățare dintre „profesorul cu vechime” și „profesorul debutant” este intermediată, uneori mai puțin alteori mai mult, în funcție de situația de învățare, de tehnologie, ceea ce reduce nesiguranța asociată proceselor de transformare și confruntare a propriilor limite de învățare și adaptare la nou.

Un rol important îl joacă accesul la tehnologie care ar trebui asigurat de către instituțiile de învățământ fiecărui agent educațional prin mijlocirea accesului liber la softuri, aplicații și programe informatice pe care să le poată utiliza activ în proiectele școlare în scop educativ.

Creativitatea și competențele digitale ale acestora pot fi dezvoltate prin accesul neîngrădit la tehnologia digitală<sup>10</sup>.

### Utilizarea tehnologiilor educaționale în cadrul lecției

În condițiile integrării tehnologiilor de informare și comunicare, procesul de predare-învățare-evaluare se confruntă cu o transformare majoră: profesorii devin mentori, consilieri, mediatori cu rolul de a-i ajuta pe elevi și studenți să-și asume propria învățare. În aceste condiții, activitățile didactice se schimbă în funcție de nevoi și interese, de la o clasă la alta, de la un an la altul.

Pornind de la curriculum și de la cele trei întrebări cheie ale algoritmului proiectării didactice a lecției se conturează acțiunile metodico-pedagogice reprezentate în Figura 2, validate în teoria și practica instruirii.

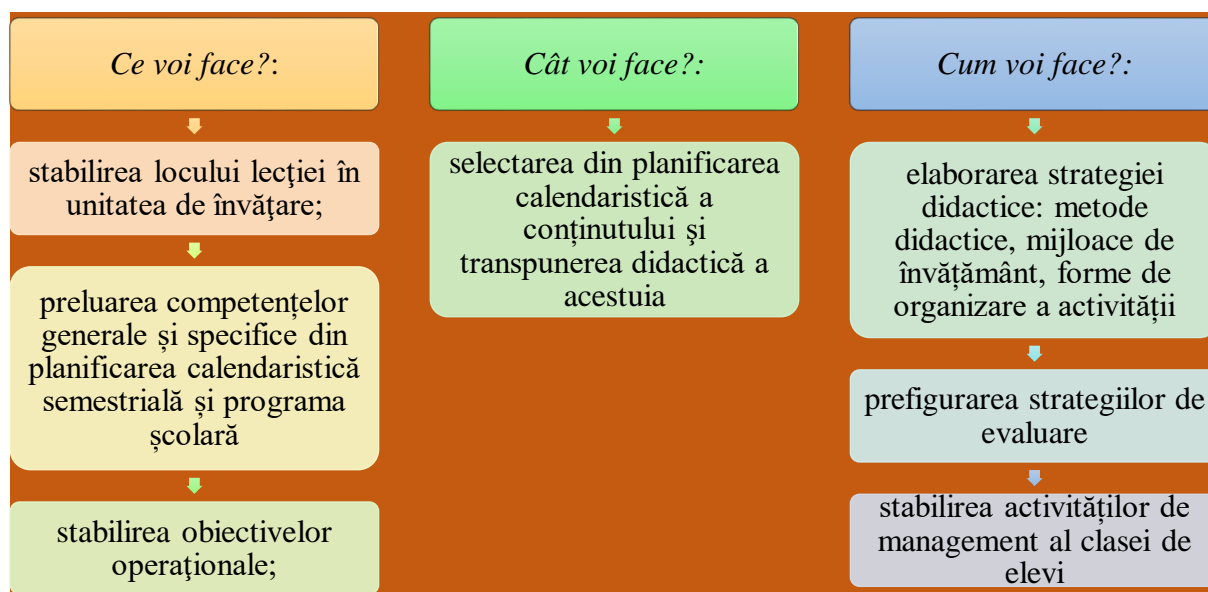










Figura 3. Algoritmul proiectării didactice a lecției

Utilizarea tehnologiilor educaționale în cadrul lecției presupune un proces de planificare derulat în paralel cu realizarea proiectului didactic (Tabelul 1). Resursele educaționale deschise amintite pentru fiecare etapă a planificării reprezintă mijloace de învățământ ca parte a strategiei didactice proiectată pentru disciplina Instruire asistată de calculator din cadrul planurilor de învățământ al Programului de formare psihopedagogică în vederea formării competențelor






<sup>10</sup> Ministerul Educației și Cercetării. (2020). *Strategia privind digitalizarea educației din România*. București: SmartEdu. Preluat de pe <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>

pentru profesia didactică – nivelul I și a specializării Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar.

Tabelul 1. Planificarea utilizării tehnologiilor de informare și comunicare în cadrul lecției<sup>11</sup>

Etapa planificării	Descriere	Resurse educaționale deschise
<i>Pregătirea lecției</i>	Identificarea resurselor necesare desfășurării lecției; Studiul noutăților din domeniul pedagogic.	 Portalul educațional al Ministerului Educației,  Portalul de informare al Ministerului Educației,  Portalul Unității de Cercetare în Educație,  Oferte de cursuri în domeniul tehnologiei informației;  Portaluri românești dedicate profesorilor care doresc să valorifice noile tehnologii în educație.
<i>Planificarea predării</i>	Identificarea tehnologiilor educaționale potrivite pentru susținerea predării-învățării:  echipamente hardware,  platforme educaționale,  medii de stocare a materialelor și furnizare a conținutului educațional elevilor și studenților.	<i>Platforme educaționale pentru conferințe video:</i> Google Classroom, Google Meet, Moodle, Zoom, Cisco Webex;  <i>Platforme educaționale pentru desfășurarea orelor și monitorizarea parcursului elevilor:</i> Quizlet, Edmodo, Edpuzzle, Facebook, Whatsapp, e-mail.
<i>Planificarea învățării</i>	Identificarea metodelor didactice adecvate stilurilor	

<sup>11</sup> <https://www.superteach.ro/webinarii/scoala-online-un-pas-inainte-catre-pedagogia-digitala/>

	<p>elevilor și conținutului educațional furnizat care implică:</p> <p>a. documentarea și studiul exemplelor de bune practici;</p> <p>b. crearea materialelor didactice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> vizionarea unor filme documentare,</li> <li> crearea de grafice / scheme,</li> <li> povești,</li> <li> crearea e-book-urilor, cărți digitale cu imagini mișcătoare,</li> <li> vizite online.</li> </ul>	<p>MIT Open Courseware, Webcast.berkeley, Wikiversity, Conexions, Merlot,</p> <p>EduTube, TeacherTube,</p> <p>Bubbl.us, Mindmap, Mind Meister, Fotobabble, Blabberize, PhotoPeach, Book Creator, Animoto, Bookemon,</p> <p>Google Earth, Wikipedia.</p>
<p><b>Planificarea evaluării</b></p>	<p>Identificarea formei de evaluare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ proiect,</li> <li>✓ test online,</li> <li>✓ chestionar online,</li> </ul> <p>Organizarea feedback-ului către elevi, referințe pentru reluarea unor conținuturi / lecții parțial aprofundate.</p>	<p>Prezi, Padlet,</p> <p>Kahoot, Quizlet, Wordwall, Quizizz, Learningapps,</p> <p>Google Forms, Mentimeter,</p> <p>Google Sites, SchoolRack, Weebly for education.</p>

### Discuții și concluzii

Trendul ascendent al curbei cunoașterii și timpul limitat al lecției generează necesitatea cadrelor didactice de a revizui periodic structura lecției, formele și metodele de predare utilizate în diferite secvențe ale lecției moderne. Pornind de la următoarele considerații:

- ✓ calculatoarele și tehnologiile informaționale și de comunicare servesc din ce în ce mai mult ca instrumente personale care sunt utilizate pe tot parcursul zilei pentru multe sarcini și subiecte, inclusiv educaționale;
- ✓ elevii și studenții sunt bombardati cu informații care necesită acces rapid și sinteză;
- ✓ rata cu care materialele digitale devin învechite este mare, dată fiind frecvența cu care se produc și se accesează cunoștințele;
- ✓ cursanții accesează gadgeturi de înaltă tehnologie,

sistemului tradițional de lecție în clasă i se poate adăuga un nou nivel de învățare prin utilizarea tehnologiilor educaționale direct în procesul de predare-învățare-evaluare pentru a satisface nevoile agenților educaționali.

Integrarea tehnologiilor educaționale în predare-învățare-evaluare aduce un plus de valoare procesului de învățământ prin:

- ❖ creșterea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții;
- ❖ încurajarea gândirii independente și critice printr-un proces de învățare centrat pe cursant;
- ❖ încurajarea învățării flexibile care permite cursanților implicarea în decizii cu privire la unde, când, ce și cum învață;
- ❖ culegerea cunoștințelor de către agenții educaționali din diferite contexte de învățare;
- ❖ crearea condițiilor pentru o șansă echitabilă de succes a elevilor și studenților.

Incertitudinea cu privire la oportunitățile și provocările cu care se confruntă sistemul de învățământ pentru a transforma sălile de clasă în medii eficiente de predare și învățare, poate fi diminuată prin utilizări inovatoare ale tehnologiei care prezintă noi modalități de a explora, învăța și împărtăși cunoștințele în mediile de învățare.

Deși integrarea tehnologiei în curriculum este în curs de implementare de mulți ani, din cauza resurselor limitate, accesul la tehnologie a fost adesea limitat la laboratoarele de calculatoare, afectând capacitatea profesorilor de a încorpora tehnologia în lecție. Ca rezultat, utilizarea tehnologiei rareori a îmbunătățit predarea-învățarea-evaluarea.

## BIBLIOGRAFIE

- Cucoș, C. (2020). Generarea conținuturilor școlare/suporturilor de învățare de tip elearning. Caracteristici și criterii de calitate. În C. Ceobanu, C. Cucuș, O. Istrate, & I.-O. Pânișoară, *Educația digitală* (pg. 256 - 272). Iași: Polirom.
- Cydis, S. (2015). Authentic instruction and technology literacy. *Journal of Learning Design*, 8(1), 68 - 78. Preluat de pe <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060125.pdf>
- Fuller, B. (1982). *Critical Path*. New York: NY: St. Martin's Griffin.
- Geddes, B. C., Cannon, H. M., & Cannon, J. N. (2018). Addressing the Crisis in Higher Education: An Experiential Analysis. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference*, 45, 265 - 279. Preluat de pe <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/3188>
- Istrate, O. (2020). Ameliorarea procesului de educație și a performanței școlare prin utilizarea instrumentelor și resurselor digitale. În C. Ceobanu, C. Cucuș, O. Istrate, & I.-O. Pânișoară, *Educația digitală* (pg. 108 - 127). Iași: Polirom.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2020). *Strategia privind digitalizarea educației din România*. București: SmartEdu. Preluat de pe <https://www.edu.ro/sites/default/files/SMART.Edu%20-%20document%20consultare.pdf>
- Schilling, D. (2013, Aprilie 19). *Knowledge Doubling Every 12 Months, Soon to be Every 12 Hours*. Preluat de pe Industry Tap into News: <https://www.industrytap.com/knowledge-doubling-every-12-months-soon-to-be-every-12-hours/3950>
- <https://www.superteach.ro/webinarii/scoala-online-un-pas-inainte-catre-pedagogia-digitala/>



**RAȚIONAMENTUL MATEMATIC ȘI REZOLVAREA DE PROBLEME  
MATEMATICE**

**MATHEMATICAL REASONING AND MATHEMATICAL PROBLEM  
SOLVING**

***Nadia Barkoczi\**, *Andrei Horvat-Marc\*\****

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Romania*

*Centrul Universitar Nord din Baia Mare*

*\*Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic,*

*\*\*Facultatea de Științe, Departamentul de Matematică și Informatică*

***Abstract.*** *Având în vedere viitoarea evaluare organizată în cadrul PISA 2022, în acest articol conturăm rolul pe care îl are raționamentul matematic în cadrul formării unei gândiri creatoare, în condițiile în care creativitatea implică utilizarea imaginației în traseul de la inspirație la idee. Atenția conștientă, experimentarea, dorința de a căuta conexiuni măresc capacitatea de a alege raționamentul adecvat unei situații date și de a construi lanțuri de raționamente pentru întregirea imaginii competenței matematice.*

***Cuvinte cheie:*** *PISA, raționament matematic, gândire critică, probleme de matematică.*

***Abstract.*** *In this work, we study the role of mathematical reasoning to obtain certain and timeless conclusions with the purpose to achieve creative thinking according to PISA 2022 mathematics framework, given that creativity involves the use of imagination in the path from inspiration to idea. Conscious attention, experimentation, the desire to look for connections increase the ability to choose the right reasoning for a given situation and to build chains of reasonings to complete the image of mathematical skill.*

***Keywords:*** *PISA, mathematical reasoning, critical thinking, mathematical problem.*

## Introducere

Preocupările din ultimul sfert de veac ale unor organizații internaționale, cum ar fi UNESCO<sup>12</sup>, UNICEF<sup>13</sup>, OECD<sup>14</sup>, etc., au ajuns să influențeze major științele educației, aducând în primplan o reconfigurare a procesului educațional privit din perspectiva exigențelor impuse de contextul unei societăți informaționale<sup>15</sup>, o societate care se bazează tot mai mult pe cunoaștere ca sursă a performanței economice și mobil al acțiunii sociale. Prototipul unei societăți informaționale este

*„omul gânditor, nu robotul sau executantul din epoca industrială, ci omul care știe, înainte de toate, să gândească, să analizeze și să reflecteze asupra celor ce se întâmplă în jurul său, care poate să aleagă să se informeze din mai multe surse, pentru a relaționa informațiile între ele, a înțelege mai bine fenomenele, evenimentele și faptele în esența lor, ca să le poată aplica în mod autonom și creativ în propria dezvoltare.”*  
(Hadîrcă, 2020, p. 114)

Pentru a determina raportul dintre elevul unei societăți și modelul standard al societății informaționale, cel mai fezabil instrument este Programul pentru Evaluarea Internațională a Studenților (PISA<sup>16</sup>), dezvoltat și demarat de către Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) în anul 2000. Normele docimologice abordate de PISA permit realizarea evaluării cunoștințelor elevilor într-un mod care nu depinde de curriculum-ul școlar național sau de caracterul cultural al fiecărei societăți<sup>17</sup>. Începând cu anul 2000, evaluările PISA folosesc eșantioane reprezentative pentru elevii de 15 ani, iar datele evaluărilor sunt colectate odată la trei ani. Următoarele perioade de evaluare sunt reprogramate pentru anul 2022, respectiv 2025. Datele furnizate în cadrul PISA permit nu doar evidențierea unor probleme care ajung până la nivelul etic al funcționalității sistemului educațional, ci conduc și la elaborarea unor practici educaționale<sup>18</sup> și politici publice care să asigure o educație de calitate.

Ca urmare a acestor direcții, prin Legea educației naționale nr. 1/2011<sup>19</sup>, în România sunt introduse Evaluările Naționale la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a. Primul an în care aceste evaluări au fost desfășurate este anul școlar 2014-2015, cu subiect unic pentru toți elevii din învățământul de stat românesc, subiect conceput după modelul PISA. Desigur, la nivel global

---

<sup>12</sup> <https://en.unesco.org/>

<sup>13</sup> <https://www.unicef.org/romania/ro/pachetul-educa%C8%9Bie-incluziv%C4%83-de-calitate>

<sup>14</sup> <https://www.oecd.org/>

<sup>15</sup> [https://www.wikiwand.com/en/Information\\_society](https://www.wikiwand.com/en/Information_society)

<sup>16</sup> <https://www.oecd.org/pisa/>

<sup>17</sup> Despre o influență a rezultatelor PISA asupra sistemului educațional din România se pot consulta mai multe lucrări, vezi (Mihai Vasile, 2020), (Bădescu, 2019),

<sup>18</sup> Impactul PISA asupra unor sisteme educaționale din Europa poate fi consultat în multe lucrări, vezi (Grek, 2009).

<sup>19</sup> [https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei\\_actualizata%20august%202018.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf)

există mai multe programe internaționale de evaluare<sup>20</sup>, dintre care amintim aici *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS<sup>21</sup>)* și *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS<sup>22</sup>)*.

În *Raportul Național privind Analiza rezultatelor Evaluării naționale la finalul clasei a VI-a, Proba: Matematică și științe<sup>23</sup>* se face o comparație între modul de administrare a evaluării naționale ENVI și cel al studiului PISA, specificându-se că prima este administrată la nivelul școlii, codurile fiind alocate de către profesorii care predau la clasă, pe baza instrucțiunilor cuprinse în Caietul cadrului didactic, iar studiul este asigurat de administratori de test proveniți din exteriorul școlii, codurile fiind alocate de către evaluatori independenți (CNEE, 2020). Cu toate acestea, în *Raportul Național privind Evaluarea competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar la finalul clasei a IV-a 2019* (CNEE, 2020), se descrie caietul cadrului didactic ca fiind:

- documentul proiectat după modelul evaluărilor internaționale (IEA-PIRLS, IEA-TIMSS și OECD-PISA),
- instrumentul cu ajutorul căruia se poate realiza evaluarea într-un mod mult mai transparent decât prin sistemul de calificative sau cel prin note.

Datele rezultate în urma evaluărilor naționale la clasele a II-a, a IV-a și a VI-a ar trebui să permită cadrelor didactice să modeleze și să monitorizeze progresul în timp al elevilor, capacitatea de a-și îmbunătăți cunoștințele și orientarea profesională. Din cadrul curriculumului actual, prin testele PISA se pot evalua competențe similare cu cele reprezentate în Figura 1.<sup>24</sup>

De asemenea, în literatura de specialitate pot fi găsite lucrări în care sunt analizate strategiile utilizate de către elevi pentru a rezolva sarcinile de lucru prezente în testele PISA, vezi (Fitri, Johar, Zubainur, & Umam, 2020) sau chiar se pot găsi studii de specialitate care vizează modalitățile de selecție ale problemelor specifice evaluărilor PISA, vezi (Siswono, Kohar, & Hartono, 2018).

---

<sup>20</sup> Detalii referitoare la programele internaționale de evaluare pot fi consultate în lucrarea (Alexandrescu, 2019)

<sup>21</sup> <https://timss.bc.edu/pirls-landing.html>

<sup>22</sup> <https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html>

<sup>23</sup> <https://rocnee.eu/datedeschise/10-02-2020.html>

<sup>24</sup> Setul de competențe menționat a fost preluat de la adresa <https://www.parintiicerschimbare.ro/ce-urmaresc-evaluarile-nationale-cls-a-vi-a/>

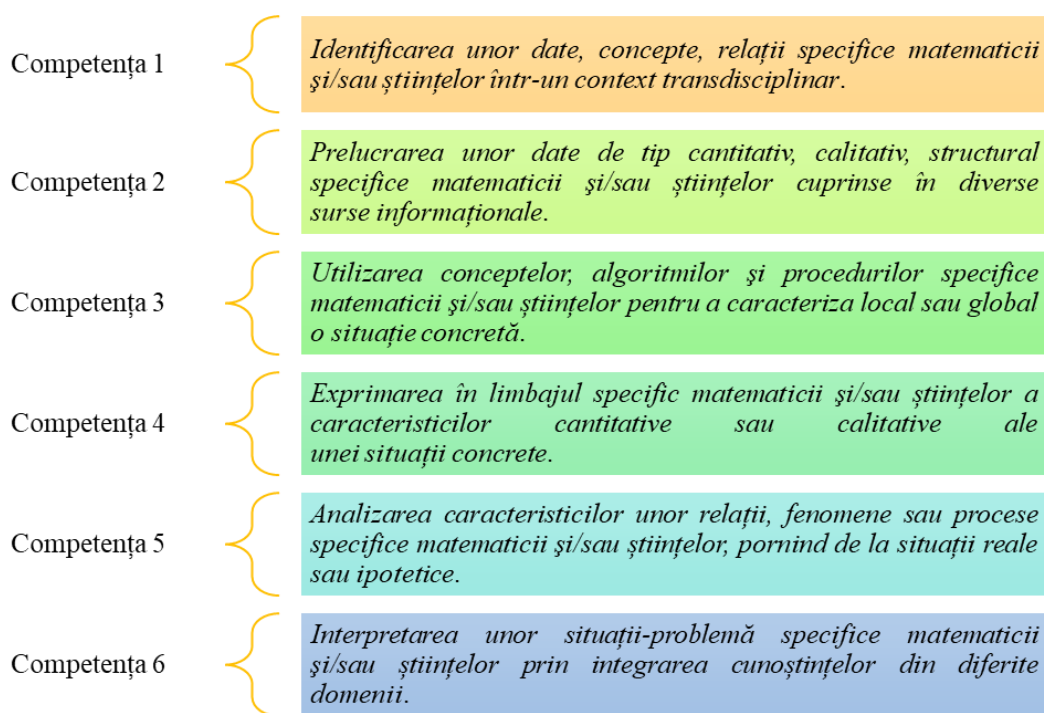


Figura 1. Setul de competențe evaluate prin testele PISA, care se regăsesc printre competențele disciplinelor aflate în aria curriculară „Matematică și Științe ale naturii”

### Raționamentul matematic

În cadrul PISA 2022 se preconizează ca matematica, prin valențele sale, să ocupe un loc aparte. Din documentul PISA 2022 Mathematics Framework<sup>25</sup> se poate extrage fragmentul

*"An understanding of mathematics is central to a young person's preparedness for participation in and contribution to modern society. A growing proportion of problems and situations encountered in daily life, including in professional contexts, require some level of understanding of mathematics before they can be properly understood and addressed. Mathematics is a critical tool for young people as they confront a wide range of issues and challenges in the various aspects of their lives."* (OECD, 2018, p. 6)

Conform acestui paragraf, o înțelegere a matematicii este esențială pentru pregătirea unui tânăr în vederea participării sale la societatea modernă. O proporție tot mai mare de probleme și situații întâlnite în viața de zi cu zi, inclusiv în contexte profesionale, necesită un anumit nivel de înțelegere a matematicii înainte de a putea fi înțelese și abordate în mod corespunzător. Matematica este un instrument esențial pentru tineri, deoarece aceștia se confruntă cu o gamă largă de probleme și provocări în diferitele aspecte ale vieții lor. (traducere din (OECD, 2018)). Toate acestea vin în concordanță cu definiția din cadrul PISA pentru termenul de alfabetizarea matematicii<sup>26</sup>. Acest termen este corelat cu raționamentul

<sup>25</sup> <https://pisa2022-maths.oecd.org/files/PISA%202022%20Mathematics%20Framework%20Draft.pdf>

<sup>26</sup> Termenul din literatura de specialitate este Mathematical Literacy; un studiu de cercetare centrat pe acest subiect poate fi consultat în lucrarea (Haara, Bolstad, & Jenssen, 2017).

matematic<sup>27</sup>, prin care se înțelege abilitatea de a raționa logic și capacitatea de a prezenta și a deduce concluzii sigure și indubitabile. O caracteristică esențială a raționamentului matematic este dată de imparțialitatea deducțiilor sale și faptul că inferențele implicate nu necesită aprobarea/implicarea unor confirmări externe<sup>28</sup>.

Locul raționamentului matematic în cadrul soluționărilor provocărilor ridicate de aplicarea competențelor educaționale în viața de zi cu zi a individului este prezentat schematic în Figura 2. Se poate observa că, din această perspectivă, raționamentul matematic implică parcurgerea, în ordine, a trei etape

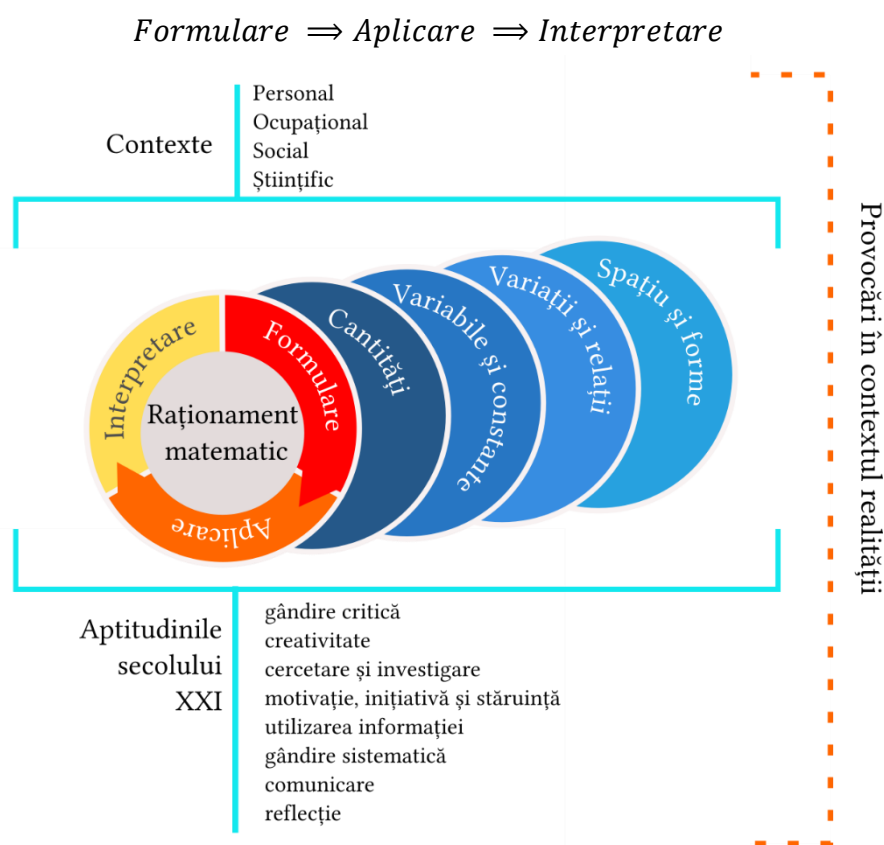


Figura 2. *Mathematical Reasoning*, sursa <https://pisa2022-maths.oecd.org/>

Prin *formulare*<sup>29</sup> se poate înțelege abilitatea elevului de a recunoaște și de a identifica modul în care cunoștințele din domeniul matematicii pot fi exploatate la alegerea unei soluții optime pentru problema<sup>30</sup> considerată. Într-o anumită măsură, în cadrul programei școlare pentru disciplina Matematică, această abilitate este cuprinsă în competența generală *Exprimarea în limbajul specific matematicii a informațiilor, a concluziilor și a demersurilor*

<sup>27</sup> Mathematical Reasoning - <https://pisa2022-maths.oecd.org/#Mathematical-Reasoning>

<sup>28</sup> În original, *without any need for validation by an external authority* (OECD, 2018).

<sup>29</sup> <https://pisa2022-maths.oecd.org/#Formulate>

<sup>30</sup> aici nu este implicată o problemă de matematică.

de rezolvare pentru o situație dată, prin intermediul unor competențe specifice precum cele prezentate în Tabelul 1<sup>31</sup>.

Tabelul 1. Competențele specifice care reflectă abilitatea de formulare

Clasa	Competențe specifice
a V-a	Transpunerea în limbaj specific a unor probleme practice referitoare la perimetre, arii, volume, utilizând transformarea convenabilă a unităților de măsură;
a VI-a	Exprimarea în limbaj matematic a relațiilor și a mărimilor care apar în probleme cu rapoarte, proporții și mărimi direct sau invers proporționale;
a VII-a	Descrierea în limbajul specific matematicii a unor elemente de organizare a datelor;
a VIII-a	Utilizarea unui limbaj specific pentru formularea unor opinii referitoare la diferite dependențe funcționale.

Prin *aplicare*<sup>32</sup> se poate înțelege abilitatea elevului de a rezolva un model matematic în diverse contexte și situații, pe baza achizițiilor din domeniu. În cadrul programei școlare pentru disciplina Matematică, această abilitate este cuprinsă în competența generală *Utilizarea conceptelor și a algoritmilor specifici în diverse contexte matematice*, și nu numai, prin intermediul competențelor specifice prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Competențele specifice care reflectă abilitatea de aplicare

Clasa	Competențe specifice
a V-a	Utilizarea regulilor de calcul pentru efectuarea operațiilor cu numere naturale și pentru divizibilitate; Utilizarea de algoritmi pentru efectuarea operațiilor cu fracții ordinare sau zecimale;
a VI-a	Aplicarea unor metode specifice de rezolvare a problemelor în care intervin rapoarte, proporții și mărimi direct/invers proporționale;

<sup>31</sup> Pentru completarea tabelelor 1, 2 și 3, informațiile au fost preluate din Programa școlară pentru disciplina Matematică, clasele a V-a – a VIII-a, <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/24-Matematica.pdf>

<sup>32</sup> <https://pisa2022-maths.oecd.org/#Employ>

	<i>Aplicarea regulilor de calcul și folosirea parantezelor în efectuarea operațiilor cu numere întregi;</i>
<i>a VII-a</i>	<i>Utilizarea transformărilor echivalente în rezolvarea unor ecuații și sisteme de ecuații liniare;</i> <i>Deducerea relațiilor metrice într-un triunghi dreptunghic;</i>
<i>a VIII-a</i>	<i>Alegerea metodei adecvate pentru calcularea unor caracteristici numerice ale corpurilor geometrice.</i>

Prin *interpretare*<sup>33</sup> elevii realizează o analiză a soluțiilor matematice obținute din perspectiva aplicării lor în situații practice. Astfel apare necesitatea de a se forma abilitatea de a atribui un sens unui lucru sau fenomen<sup>34</sup>. În programa școlară la disciplina Matematică pentru gimnaziu, una dintre competențele generale care cuprind această abilitate este *Analizarea caracteristicilor matematice ale unei situații date*, prin intermediul competențelor specifice prezentate în Tabelul 3.

Tabelul 3. Competențele specifice care reflectă abilitatea de *interpretare*

<b>Clasa</b>	<b>Competențe specifice</b>
<i>a V-a</i>	<i>Interpretarea prin recunoașterea elementelor, a măsurilor lor și a relațiilor dintre ele, a unei configurații geometrice dintr-o problemă dată;</i>
<i>a VI-a</i>	<i>Analizarea unor situații practice cu ajutorul rapoartelor, proporțiilor și a colecțiilor de date;</i> <i>Interpretarea unor date din probleme care se rezolvă utilizând numerele întregi;</i>
<i>a VII-a</i>	<i>Analizarea unor situații practice prin elemente de organizare a datelor;</i> <i>Interpretarea unor proprietăți ale cercului și ale poligoanelor regulate folosind reprezentări geometrice;</i> <i>Interpretarea asemănării triunghiurilor în configurații geometrice;</i> <i>Interpretarea unor relații metrice între elementele unui triunghi dreptunghic;</i>
<i>a VIII-a</i>	<i>Interpretarea unei situații date utilizând intervale și inecuații;</i> <i>Interpretarea unei situații date utilizând calculul algebric;</i> <i>Analizarea unor funcții în context intra și interdisciplinar.</i>

<sup>33</sup> <https://pisa2022-maths.oecd.org/#Interpret>

<sup>34</sup> O analiză a modului de formare a abilității interpretare prin competențele specifice regăsite în programa la matematică (din R. Moldova) poate fi consultată în lucrarea lui E. Cabac (Cabac, 2017).

## De la teorie la practică prin exemple

În această secțiune sunt incluse trei exemple de probleme de matematică care, prin rezolvările lor, vin să contureze modul în care raționamentul matematic poate conduce la necesitatea formării unei gândiri critice și la dezvoltarea creativității.

Primul exemplu constituie o problemă din lista de probleme de antrenament propuse pentru evaluarea PISA 2022. Acest exemplu ilustrează modul în care cunoștințele matematice sunt utile în modul în care poate fi organizat și manipulat spațiul din mediul înconjurător. Cel de al doilea exemplu conține o problemă de corectare a concentrației unei soluții. Prin această problemă se exemplifică modul de lucru cu cantități corelat cu studiul variațiilor și al relațiilor dintre ele. A treia problemă inclusă în această listă de exemple este aleasă pentru modul în care soluționarea ei implică diverse strategii creative de determinare a rezultatului. Prin acest exemplu se ajunge la categoriile cognitive care implică studiul formelor precum și utilizarea variabilelor și a constantelor.

**Exemplul 1.** Exemplul 6 din cele șapte exemple propuse pentru evaluarea PISA 2022 pentru matematică<sup>35</sup>

### Example 6: Navigation

This item illustrates reasoning in a geometric context and computer-based assessment of mathematics (CBAM) capabilities in items.

The screenshot displays the PISA 2022 assessment interface for 'Example 6: Navigation'. On the left, the question text reads: 'Three diagonal streets have been added to the map. We know from the earlier work that without the diagonal streets the shortest route from point C to point B will be 7 units long. Click on either True or False for each of the statements and provide a reason for your answer.' Three statements are listed, each with a radio button for 'True' or 'False' and a text box for 'Provide a reason for your answer'. On the right, a grid shows a path from point C to point B. A red line connects C and B. Three diagonal streets are labeled: Diagonal 1, Diagonal 2, and Diagonal 3. A scale bar indicates 1 unit.

Figura 3. Cerința a doua din cadrul Exemplului 6 din lista de exemple propuse pentru PISA 2022 sursa PISA 2022 Mathematics assessment <https://pisa2022-maths.oecd.org/#Examples>

<sup>35</sup> Exemplele pot fi accesate de la adresa <https://pisa2022-maths.oecd.org/#Examples>



După o introducere, prin exemple concrete, a noțiunii de distanță, la cea de a doua sarcină de lucru este solicitată justificarea a trei răspunsuri referitoare la existența unui drum de lungime minimă, măsurat între două puncte date  $C$  și  $B$ , supus unor restricții de configurare a traseului. Deși, conținutul matematic al problemei se încadrează în teoria spațiilor metrice<sup>36</sup>, particularizate la metrica Manhattan<sup>37</sup>, problema poate fi soluționată de către orice elev care a parcurs temeinic lecțiile a căror conținut se referă la *Reprezentarea într-un sistem de axe ortogonale a unor puncte având coordonatele numere reale*, regăsit în programa școlară la matematică, clasa a VII-a. În cazul în care nu sunt introduse scurtăturile diagonale, distanța dintre punctele  $C$  și  $B$  este egală cu suma lungimilor proiecțiilor segmentului  $[BC]$  pe cele două axe ortogonale de coordonate. Orice traseu între punctele  $C$  și  $B$ , traseu care rămâne în interiorul dreptunghiului cu diagonala  $[BC]$  și care nu conține reveniri<sup>38</sup> va avea aceeași lungime. Scurtătura implicată de Diagonala-1 impune parcurgerea unei reveniri, deci nu va genera un traseu cu lungimea mai mică decât distanța dintre punctele  $C$  și  $B$ , aceasta poate constitui o posibilă justificare pentru faptul că răspunsul așteptat la itemul 1 este "False". Orice traseu care depășește interiorul dreptunghiului cu diagonala  $[BC]$  va genera un drum cu lungimea mai mare decât distanța dintre punctele  $C$  și  $B$ , aceasta poate fi o justificare posibilă pentru itemul 2. Orice traseu între punctele  $C$  și  $B$ , traseu care rămâne în interiorul dreptunghiului cu diagonala  $[BC]$  și care nu conține reveniri va avea aceeași lungime, iar scurtătura implicată de Diagonala-3 înlocuiește parcurgerea a două segmente ce constituie laturile unui triunghi cu parcurgerea segmentului care este cea de a treia latură a aceluiași triunghi<sup>39</sup>, deci va rezulta un traseu cu lungimea mai mică decât distanța dintre punctele  $C$  și  $B$ , aceasta poate fi o posibilă justificare pentru itemul 3, unde răspunsul așteptat la itemul 1 este "True".

**Exemplul 2.** La etapa a II-a a Olimpiadei Naționale "Gazeta Matematică" – 2021, una din problemele<sup>40</sup> propuse pentru elevii clasei a VI-a are următorul enunț: *Ana își pregătește în fiecare dimineață o băutură miraculoasă în felul următor: toarnă într-un vas gradat, care are capacitatea de 350 ml, 100 ml de miere de albine, după care toarnă 200 ml de ceai, apoi completează cu 50 ml dintr-un lichid care este ingredientul secret și amestecă. Într-o dimineață nu a fost atentă când a adăugat ceaiul și a turnat până s-a umplut vasul, dar fără să verse pe jos. Care este cantitatea minimă de amestec ceai – miere care trebuie vărsată astfel ca, după*

<sup>36</sup> [https://www.wikiwand.com/ro/Spa%C8%9Biu\\_metric](https://www.wikiwand.com/ro/Spa%C8%9Biu_metric)

<sup>37</sup> [https://www.wikiwand.com/en/Taxicab\\_geometry](https://www.wikiwand.com/en/Taxicab_geometry)

<sup>38</sup> adică un segment inclus în proiecția traseului pe axele ortogonale nu este parcurs de mai multe ori.

<sup>39</sup> Inegalitatea triunghiului, [https://www.wikiwand.com/ro/Inegalitatea\\_triunghiului](https://www.wikiwand.com/ro/Inegalitatea_triunghiului)

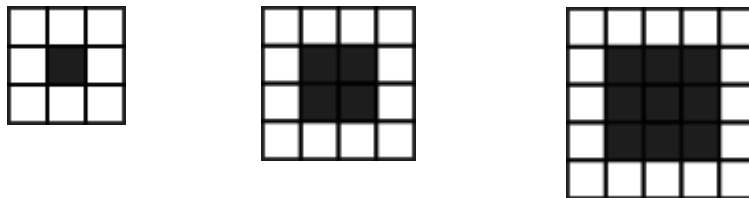
<sup>40</sup> Subiectul integral poate fi consultat la adresa [https://ssmr.ro/files/onm2021/etapa\\_2/cl\\_6\\_enunturi.pdf](https://ssmr.ro/files/onm2021/etapa_2/cl_6_enunturi.pdf)

ce va adăuga cantitatea de miere conținută în amestecul aruncat, ceai și 50 ml din ingredientul secret, să obțină 350 ml de băutură după rețeta stabilită?

Problema de mai sus a fost o reală provocare pentru marea majoritate a elevilor! Deși se observă imediat că este o ”problemă” care se poate ivi frecvent în activitățile matinale ale multor persoane, totuși, din perspectiva matematicii ”de la clasă”, nu este o problemă ușor de rezolvat.

Pentru rezolvarea problemei, să considerăm că  $x$  este cantitatea minimă de amestec ceai–miere care trebuie eliminată (vărsată) din băutura care nu corespunde rețetei. Pentru ca valoarea cantității  $x$  să fie minimă, este necesar să nu se mai introducă ceai, deci cantitatea de ingredient secret trebuie să înlocuiască surplusul cantității de ceai. Cum deja există 250 ml de ceai în cei 350 ml de amestec care nu corespunde rețetei, atunci trebuie să aibă loc egalitatea  $\frac{250}{350} \cdot x = 50$ , de unde se obține că  $x = 70$ . Deci, pentru a obține băutura conform rețetei pe care o respectă Ana, după vărsarea a 70 ml de amestec ceai–miere, ar mai fi necesară introducerea a 20 ml de miere și adăugarea a celor 50 ml de ingredient secret.

**Exemplul 3.** Să considerăm următoarea problemă<sup>41</sup>: **Pentru placarea cu gresie a unor grădini interioare se propune un model conform căruia în mijloc se află un pătrat colorat care este înconjurat de o bordură albă. Grădinile sunt de forma unui pătrat și au dimensiuni diverse. În figura de mai jos pot fi vizualizate trei modele**



**de acest fel.**

**Determinați o relație care să exprime numărul total de plăci de gresie necesare la acoperirea unei grădini în funcție de numărul de plăci colorate din mijlocul modelului.**

Dacă se notează cu  $p$  numărul de plăci care sunt cuprinse pe o latură a pătratului colorat (pătratul din mijlocul grădinii) și cu  $T$  numărul total de plăci necesar pentru realizarea modelului, atunci cerința problemei constă în determinarea unei relații care să exprime dependența între cantitățile  $T$  și  $p$ . În termeni matematici, se cere determinarea unei funcții<sup>42</sup>  $T$

<sup>41</sup> problemă preluată din (Stephan, 2017).

<sup>42</sup> Putem considera  $T: \mathbb{N}^* \rightarrow \mathbb{N}$ .

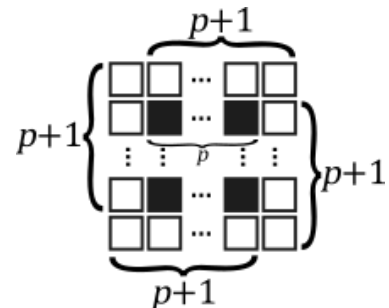
care depinde de variabila  $p$ , iar  $T(p)$  reprezintă numărul total de plăci necesare pentru realizarea pavajului.

În funcție de modul în care se "numără" plăcile, rezolvarea acestei probleme poate fi realizată în mai multe moduri. Precizăm în continuare câteva dintre acestea. Pentru simplitatea exprimării acceptăm ca în continuare să identificăm plăcile de gresie cu pătrate/pătrățele (abstracte). Se constată că numărul pătrățelelor colorate este  $p^2$ . La acest număr se va adăuga numărul pătrățelelor albe. Numărarea pătrățelelor albe poate fi efectuată urmând scenarii diferite. De exemplu:

**1.** Observăm că pe fiecare latură a grădinii (a pătratului mare) se poate forma câte o grupă de  $p + 1$  pătrățele albe, obținându-se astfel patru grupe.

Atunci

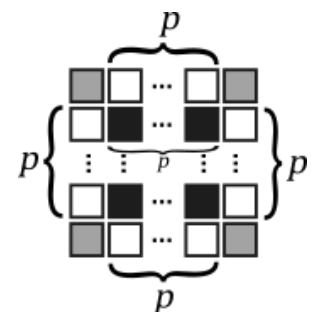
$$T(p) = p^2 + 4(p + 1).$$



**2.** Pătrățelele albe care constituie bordura grădinii pot fi grupate câte  $p$  pe fiecare latură, la care se adaugă încă 4 pătrățele din fiecare colț al pătratului mare.

Astfel obținem

$$T(p) = p^2 + 4p + 4.$$



**3.** Într-o altă abordare, se poate observa că, pornind de la pătratul colorat din mijloc, care are latura de  $p$  pătrățele, prin adăugarea bordurii albe, se obține un nou pătrat pe a cărui latură sunt cuprinse  $p + 2$  pătrățele. Deci, avem

$$T(p) = (p + 2)^2.$$

Din punct de vedere matematic, oricare dintre cele trei relații obținute exprimă aceeași cantitate, adică

$$T(p) = p^2 + 4(p + 1) = p^2 + 4p + 4 = (p + 2)^2.$$

## Concluzii

În accepțiunea PISA, capacitatea elevului de a utiliza și interpreta cunoștințele matematice într-o varietate de contexte include realizarea de raționamente matematice astfel încât să poată rezolva probleme care nu sunt anticipate astăzi.

Deși evaluările din cadrul PISA conțin probleme ierarhizate pe șase nivele generate conform taxonomie lui Bloom, competențele specifice prezente în programa școlară pentru disciplina matematică își găsesc locul în formarea acelor abilități necesare pentru educarea *omului gânditor* al secolului XXI. Chiar dacă ne vom raporta la noile tipuri de taxonomii, taxonomia digitală a lui Bloom (Churches, 2008) sau taxonomia revizuită propusă de către Anderson și Krathwohl<sup>43</sup>, potrivit cărora nivelul de înțelegere îi mută pe elevi ușor dincolo de amintirea cunoștințelor învățate, considerăm că un rol major pentru o bună calificare îl are strategia de rezolvare a problemelor, atât de matematică cât și de altă natură.

O bună strategie de rezolvare a problemelor trebuie să fie dinamică, neliniară și flexibilă. Strategia de rezolvare a problemelor trebuie văzută din perspectiva unei tehnici care folosită eficient va facilita determinarea unei soluții pentru o problemă dată. O astfel de abordare poate fi realizată prin intermediul raționamentului matematic în concordanță cu cele patru categorii: manipularea cantităților, determinarea constantelor și studiul variațiilor, stabilirea rapoartelor și a relațiilor dintre diverse obiecte, și nu în ultimul rând, organizarea spațiului și a formelor. Un elev format conform acestor percepțe va ajunge să fie *independent, autonom, va aplica integrat competențele dobândite și va exersa obiectiv autocunoașterea și evaluarea personală* (Coroian, 2021).

## Bibliografie

Alexandrescu, M. (2019). International Assessment Methods. *Journal of Romanian Literary Studies*, 18, 156-167.

Bădescu, G. (2019). *Școala din România din perspectiva datelor PISA*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Cabac, E. (2017). *Corelarea problemelor din manualul școlar de matematică cu tendințele internaționale în domeniul matematicii în baza evaluării internaționale PISA 2015*. Studii de politici educaționale în baza rezultatelor PISA 2015. Chișinău: Fundația Soros Moldova. Preluat de pe

<https://www.soros.md/files/Studiu%20Cabac%20Eugeniu%202017-09-29.pdf>

Churches, A. (2008). Bloom's Digital Taxonomy.

CNEE. (2020). *Raport Național ENVI 2019 Matematică și Științe Analiza rezultatelor Evaluării naționale la finalul clasei a VI-a*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, Ministerul educației și cercetării. Preluat de pe

---

<sup>43</sup>[https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl\\_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf](https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf)

<https://drive.google.com/file/d/1G4SVVvzzO-0RSLxIWVAXYT57yOiez2PI/view>

CNEE. (2020). *Raport Național Evaluarea competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar la finalul clasei a IV-a 2019*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, Ministerul educației și cercetării. Preluat de pe

<https://drive.google.com/file/d/1xTqaiLKelPpJ9tDz6Wa3r1htx7RxFmeV/view>

Coroian, A. (2021, februarie 11). Profilul de formare european, pe înțelesul părinților. *Revista Profesorului*. Preluat de pe

<https://revistaprofesorului.ro/profilul-de-formare-european-pe-intelesul-parintilor/>

Fitri, K. A., Johar, R., Zubainur, C. M., & Umam, K. (2020). Student strategy in solving PISA problem through realistic mathematics education approach. *Journal of Physics: Conference Series, 1460*, 012032. doi:10.1088/1742-6596/1460/1/012032

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy, 24*(1), 23-37.

Haara, F. O., Bolstad, O. H., & Jenssen, E. S. (2017). Research on mathematical literacy in schools - Aim, approach and attention. *European Journal of Science and Mathematics Education, 5*(3), 285-313.

Hadîrcă, M. (2020). Abordarea funcțional-pragmatică a învățării versus analfabetismul funcțional al elevilor. *Univers pedagogic, 1*(65), 112-119. doi:10.5281/zenodo.3716394

Hajdeu, M. (2021). Evaluarea competenței matematice prin prisma evaluărilor naționale și internaționale PISA. *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii. 1*, pg. 293-299. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol.

Mihai Vasile, e. a. (2020, Iunie 8). Pisa 2018: Ce ne spun noile rezultate PISA despre inegalitățile educaționale din România? *Institutul pentru Solidaritate Socială, 37*.

OECD. (2018). *PISA 2022: Mathematics*. Preluat de pe PISA 2022 MATHEMATICS FRAMEWORK: <https://pisa2022-maths.oecd.org/>

Siswono, T. Y., Kohar, A. W., & Hartono, S. (2018). Searching for Authentic Context in Designing PISA-like Mathematics Problem: From Indoor to Outdoor Field Experience. *Journal of Physics: Conference Series, 953*, 012197.

doi:10.1088/1742-6596/953/1/012197

Stephan, M. &. (2017). *Lesson Imaging in Math and Science: Anticipating Student Ideas and Questions for Deeper STEM Learning*. Alexandria, Virginia: ASCD.

***PARADIGMA EDUCAȚIEI CENTRATE PE ELEV- ASPECTE  
TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE***

***THE PARADIGM OF STUDENT-CENTERED EDUCATION -  
THEORETICAL AND PRAXIOLOGICAL ASPECTS***

***ALINA BOJA***

***Lect. univ. dr***

***UNIVERSITATEA TEHNICĂ CLUJ-NAPOCA, CENTRUL UNIVERSITAR  
NORD, BAIJA MARE***

*Abstract*

*Schimbările din viața socială și evoluția fără precedent a tehnologiei solicită schimbări majore și rapide în educație. Articolul argumentează nevoia realizării unei educații centrate pe elev, care să propună pentru fiecare un parcurs individualizat, adaptat particularităților și intereselor personale. Considerațiile teoretice sunt completate de sugestii practice privind politicile educaționale ale școlilor și practicile profesionale ale dascălilor.*

*The changes in social life and the unprecedented evolution of technology require major and rapid changes in education. The article argues the need to achieve a student-centered education, which proposes for each an individualized path, adapted to particularities and personal interests. The theoretical considerations are completed by practical suggestions regarding the educational policies of the schools and the professional practices of the teachers.*

*Cuvinte cheie*

*Educație centrată pe elev, educația permanentă, educație personalizată, învățare autentică  
Student-centered education, lifelong learning, personalized education, authentic learning*

**1.1. Educația în societatea cunoașterii**

În ultimele decenii omenirea se confruntă cu un nou tip de probleme (deteriorarea continuă a mediului, caracterul limitat al resurselor naturale, explozia demografică). Astfel, a apărut un nou concept: "problematika lumii contemporane". Aceasta problematica are:

- **caracter universal** (nici o țară și nici un regim nu se pot plasa în afara acestor problematici);
- **caracter global** (afectează toate sectoarele vieții sociale);
- **evoluție rapidă și greu previzibilă** (oamenii sunt puși în fața unor probleme pentru care nu sunt pregătiți);
- **caracter pluridisciplinar**, adică cu conexiuni puternice și numeroase;
- **caracter prioritar** (cere răspunsuri prompte, ingeniozitate și eforturi financiare).

În acest context, educația se confruntă cu o criză fără precedent în ceea ce privește conținuturile educaționale care ar trebui transmise elevilor, pentru a putea face față acestor probleme globale pe care omenirea trebuie să le depășească.. Specialiștii propun o reconfigurare a întregului parcurs educațional, în care accentul trebuie să cadă pe a crea o *personalitate adaptabilă capabilă să accete să să genereze SCHIMBAREA:*

*„...acum trebuie să fim siguri că indivizii își dezvoltă o busolă de încredere și capacitatea de a naviga pentru a-și găsi propriul drum printr-o lume tot mai incertă, volatilă și ambiguă. [...] Școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru schimbările tot mai rapide din economie și societate, pentru ocupații care nu au fost încă create, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate și să rezolve probleme sociale despre care nu știm că vor apărea.”* A. Schleicher

Pentru a realiza adaptarea educației la cerințele vieții cotidiene, Jaques Delors (2000, p.69) afirmă că, în lumea contemporană, educația trebuie organizată în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare, care, pe parcursul vieții, constituie pilonii cunoașterii:

- **a învăța să știi**, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii
- **a învăța să faci**, astfel încât individul să intre în relație cu mediul înconjurător
- **a învăța să trăiești împreună cu ceilalți**, pentru a coopera cu alte persoane, participând la activitățile umane
- **a învăța să fii**, un element important ce rezultă din primele trei.

Confruntându-se cu probleme identice, care cer rezolvare urgentă, omenirea trebuie să implementeze o educație de calitate, orientată pe dezvoltarea personalității adaptabile. Între dominantele politicilor educaționale manifestate pe plan internațional (E. Palade, 2020):

- Educația pentru toți și pentru fiecare în parte (educația de calitate nu poate fi decât una diferențiată și inclusivă)
- Educația pe tot parcursul vieții (*lifelong learning*)
- Centrarea pe formarea de competențe
- Abordarea constructivistă a învățării
- Descentralizarea și flexibilizarea curriculumului

Racordat la principiile europene, Curriculumul național din România urmărește să prescrie acele finalități și condiții asociate prin care fiecare copil din sistemul educațional poate deveni (Eugen Palade,2020) :

- autonom în învățare, creativ și deschis spre învățarea de-a lungul întregii vieți pentru a fi capabil să facă față cu succes provocărilor societății globale în continuă schimbare, economiei cunoașterii și dezvoltării durabile;
- încrezător în propriile forțe, capabil să comunice și să coopereze cu alții pentru a putea dezvolta relații armonioase în familie și societate;
- angajat și responsabil, asumându-și conștient valori naționale și globale și dovedind respect pentru alteritate;
- orientat spre succes și excelență în viața personală și în măsură să contribuie în mod eficient la dezvoltarea durabilă a societății;
- informat, activ și proactiv, contribuind în mod eficient la bunăstarea comunității și a națiunii.

## **1.2. Curriculum centrat pe competențe**

În acest context, în care oamenii trebuie să facă față unei lumi dominate de SCHIMBARE, o lume a exploziei informaționale, educația va fi centrată pe competențe. Modelul tradițional, axat pe conținuturi, nu poate pregăti indivizii pentru o viață socială activă, deoarece promovează ”învățarea de menținere”. Acestul se mută acum pe „învățarea inovatoare” sau pe „a învăța cum să înveți”. Cunoștințele reprezintă o bază necesară a formării, dar ele vor deveni competențe doar în măsura în care vor fi însoțite de abilități practice și vor determina schimbări în atitudinea elevilor.

*„...punctul central al curriculumurilor trebuie să fie elevul, nu materia.... atunci când se vorbește de conținutul curriculumului trebuie să înțelegem ca nu este vorba de enunțări de materii de învățat, ci de scopuri exprimate în termeni de competențe, moduri de acțiune sau de a ști în general ale elevului”. (D’Hainaut)*

La nivel European, prin documentul: *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01) se lansează un nou set de competențe cheie, care regrupează, redefinesc și completează setul de competențe cheie din 2016. Ca rezultate ale proceselor de învățare, competențele sunt definite, în Recomandările europene, ca ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini:



- cunoștințe – reprezintă un ansamblu de informații factuale, conceptuale, procedurale; idei, teorii validate și care sprijină înțelegerea unei discipline sau a unui domeniu de cunoaștere;
- abilități – reprezintă utilizarea cunoașterii existente în vederea obținerii unor rezultate;
- atitudini – descriu modalități de raportare la idei, persoane sau situații.

Cele 8 competențe cheie reprezintă repere valorice, care ghidează procesul didactic în vederea formării unei personalități adaptabile și creative:

- **competență de literație**
- **competență de multilingvism**
- **competența matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie**
- **competența digitală**
- **competența personală, socială și de a învăța să înveți**
- **competența civică**
- **competența antreprenorială**
- **competență de sensibilizare și exprimare culturală**

În mod evident, fiecare competență cheie este vizată de fiecare arie curriculară, ele fiind transversale sau cross-curriculare. În acord cu aceste finalități generale, fiecare disciplină va fi ghidată de competențe generale și specifice adaptate acestora. Observăm însă, că unele competențe sunt mai puțin valorizate în sistemul nostru de învățământ (spre exemplu cea antreprenorială, civică sau de a învăța să înveți).

### 1.3. Paradigma Educație centrată pe elev (ECE)

Unul dintre principiile inovării curriculare este **educația centrată pe elev**, cu accent pe învățare și pe rezultatele învățării și având implicații profunde la nivelul proiectării, al implementării și al evaluării curriculumului. Această paradigmă promovează:

- **un curriculum flexibil**, care să permită **diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare** pentru elevi, în acord cu caracteristicile de vârstă/nivel de dezvoltare, cu interesele și aptitudinile acestora;
- respectarea diversității (etnoculturale, lingvistice, religioase etc.);
- construirea de parcursuri de învățare diferențiate;
- implementarea unor demersuri explicite de personalizare a educației, drept garanție a **egalității de șanse în educație**;

ECE reprezintă una dintre așa numitele „*revoluții copernicane*“ din istoria învățământului (Bârzea, C, 1990, p.28):

- trecerea de la educația centrată pe instituția *familială* la educația centrată pe instituția *școlară*;
- trecerea de la educația centrată pe *profesor* (magistrocentrism) la educația centrată pe *copil*;
- trecerea de la educația centrată pe *trecut* (învățarea de menținere) la educația *prospectivă* (învățarea inovatoare).

Originile ECE datează din Antichitate (vezi metoda socratică, a conversației euristice). Apoi ideea e reafirmată în modernitate, formularea ei explicită într-un „principiu” o regăsim mai întâi la **Comenius** și **J.J. Rousseau**, fiind dezvoltată și precizată apoi prin contribuțiile lui **Pestalozzi**, **Usinski**, **J. Dewey**, **Ed. Claparède**, **M. Montessori** ș.a.;

Folosirea modernă a termenului de educație centrată pe elev datează de la începutul anilor '60 și se referă la ajustarea ritmului de predare și a abordării didactice la nevoile specifice ale elevului (individualizare și diferențiere), precum și conectarea cu interesele și experiențele copilului.

Analizând definițiile relevante ale conceptului, concluzionăm că, în educația centrată pe elev, obiectivele, conținutul, ritmul și metodele instruirii pot să varieze de la un elev la altul, țelul principal fiind acela de a ajuta cu adevărat copiii să devină adulți de succes, în direcția potrivită.

- Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planurii învățării, interacțiunii cu profesorii și alți elevi, cercetării și evaluării învățării. (Cannon, R., 2000);
- (Învățarea centrată pe elev) le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu. (Gibbs, G., 1992);
- Învățarea centrată pe elev se referă la situația în care elevii lucrează atât în grupuri cât și individual pentru a explora probleme și a procesa activ cunoștințele, mai degrabă decât a fi niște receptori pasivi ai acestora. (Harmon, S.W. & Hirumi, A., 1996)
- Profesorul poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmițător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model.... facilitator, colaborator. (Jederskog, G., 1999)

ECE se bazează pe **modelul constructivist al învățării**, pornind de la ideea că elevii trebuie să construiască și reconstruiască cunoașterea pentru a învăța eficient. Astfel, **a învăța înseamnă a integra informații noi în memoria permanentă. Factorul cel mai important ce influențează învățarea este ceea ce elevul știe deja.** Sarcina profesorului este dublă:

- pe de o parte, trebuie să facă o analiză a cunoștințelor anterioare ale elevului;
- pe de altă parte, trebuie să construiască situații pedagogice în care elevul să integreze noi informații în sistemul lui cognitiv.

Evoluția „centrării pe elev”, ca paradigmă a învățării, este marcată, în anii 1990, de studiul elaborat de „American Psychological Association” intitulat „Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform” (ibidem, p. 131-133). Principiile psihologice promovate vizează valorificarea factorilor:

- a) cognitivi (cu accent pe relația dintre experiența anterioară și noile cunoștințe);
- b) motivaționali și afectivi (cu accent pe motivația intrinsecă);
- c) „dezvoltării și sociali” (cu accent pe perfecționarea relațiilor interpersonale);
- d) referitori la diferențele individuale („care sporesc randamentul învățării”). (Cristea, S.)

### **1.3.1. Caracteristici ale învățării centrate pe elev**

Educația centrată pe elev se deosebește de educația tradițională prin câteva caracteristici definitorii, precum:

- Participarea activă a elevilor la propria formare: elevul devine *subiect* și *obiect* al educației și este implicat în fiecare moment al activității didactice (planificare, selecția conținuturilor, selecția strategiei de predare-evaluare, decizie);
- Construirea cunoașterii de către elevi pe baza cunoștințelor și deprinderilor deținute anterior;
- Promovarea lucrului în colaborare;
- Monitorizarea propriului demers de învățare;
- Activarea motivației intrinseci;
- Promovarea învățării autentice și a autonomiei în învățare;
- Oferirea de către profesor a ajutorului necesar depășirii dificultăților.

### 1.3.2. Principii ale ECE

Pentru realizarea unei educații de calitate, care să permită evoluția individuală, în ritm propriu, a fiecărui elev, ECE propune principii psiho-pedagogice fundamentale:

1. realizarea unei instruirii personalizate, diferențiate și individualizate;
2. predare-învățare prin valorificarea experienței anterioare a elevilor; construirea cunoașterii de către elevi pe baza cunoștințelor și deprinderilor avute;
3. activarea motivației intrinseci;
- 4 promovarea învățării autentice (active și interactive);
5. stimularea autonomiei în învățare;
5. monitorizarea propriului demers de învățare;
6. implicarea elevilor în evaluarea/autoevaluarea rezultatelor și luarea deciziilor.

Vom detalia câteva dintre principiile enunțate anterior, astfel încât să poată oferi repere practice tuturor practicienilor din domeniul educației.

#### a. Cunoașterea elevilor

- Încă în 1938 John Dewey aprecia că, pentru a asigura reușita educației, dascălii trebuie să cunoască trecutul, nevoile și capacitățile elevilor.
- Jerome Bruner (1966) adaugă că particularitățile elevilor, precum caracteristicile lor culturale, motivaționale și personale sunt de importanță majoră în planificarea instruirii.
- S-a conturat astfel principiul care stipulează că *„Planificarea unui proces educațional de calitate începe prin cunoașterea elevilor pentru care este planificată activitatea”*.

Câteva metode de cunoaștere a elevilor și a modului în care se raportează unii la alții în clasă, sunt prezentate în fig.1.

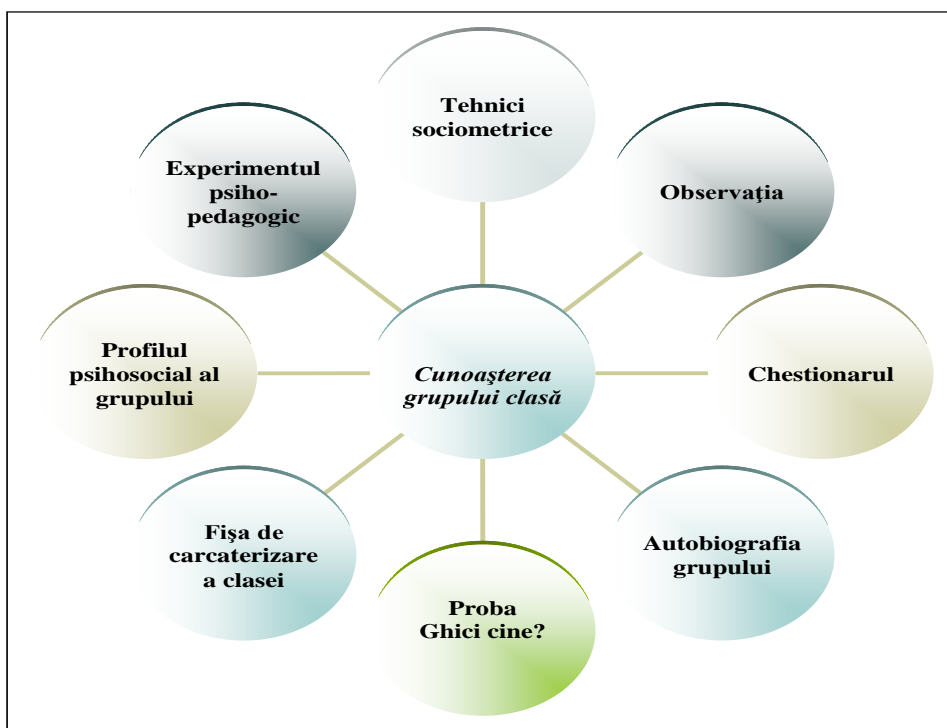


Fig.1. Metode de cunoaștere a elevilor

### b. Accesibilizare, diferențiere și individualizare

Multă vreme, problema accesibilității a fost înțeleasă și aplicată unilateral, simplist, fiind dominată de un „inductivism excesiv” (Paul Popescu Neveanu). Astfel, prin accesibilitate se înțelegea, în general, stabilirea unei concordanțe între sarcinile de învățare și particularitățile specifice unei vârste, iar aplicarea acestui principiu însemna că orice secvență de învățare are la bază trecerea de la inferior la superior, de la apropiat la îndepărtat, de la simplu la complex, de la particular la general.

Observațiile reieșite din practica educațională, dar mai ales cercetările psihologice realizate de J. Piaget, Vîgotski, J. Bruner, Galperin au furnizat noi argumente cu privire la raportul instituit între învățare și dezvoltare. S-a demonstrat astfel că **dezvoltarea psihică presupune trecerea la structuri cognitive superioare pe baza implicării depline a subiectului în activitate, pe baza exersării și învățării**. Astfel, prin intermediul structurilor de cunoaștere de care dispune subiectul are loc *asimilarea* de noi informații, date, cunoștințe ce va conduce la o nouă *acomodare* (constând într-o restructurare a modelelor de cunoaștere, depășirea stării anterioare prin procese de comprimare, extensiune, transformare a experienței cognitive).

Accesibilitate nu înseamnă absența dificultăților, „scutirea” elevului de efort, ci oferirea de sarcini cu grad de dificultate ce poate fi depășit prin mobilizarea potențialului intelectual al elevului și cu îndrumarea, monitorizarea profesorului. Proiectarea și organizarea învățării se va

realiza prin luarea în considerare a „**zonei celei mai apropiate dezvoltării**”, în sensul că se vor formula sarcini de învățare la nivelul de dificultate maximum accesibilă pentru elev la un moment dat. Între nivelul de dificultate al sarcinii și nivelurile atinse real în dezvoltarea posibilităților de rezolvare ale copilului ia naștere un decalaj. Fiind stimulat de către educator și susținut energetic de propria motivație, elevul răspunde sarcinilor, le rezolvă, reduce acest decalaj și restabilește echilibrul prin dezvoltarea și perfecționarea proceselor și capacităților sale psihice. În schimb, formularea unor cerințe care depășesc posibilitățile maxime solicitând un efort intelectual exagerat sau a altora care se situează sub aceste posibilități determină efecte negative (încurajarea memorării mecanice, scăderea motivației, indiferență, apatie etc) și stagnare în dezvoltarea psihică.

Respectarea particularităților individuale reprezintă a doua dimensiune a acestui principiu și este în consens cu exigențele învățământului modern centrat pe trecerea de la „o școală pentru toți” la „o școală pentru fiecare”.

Nivelul elevilor dintr-o clasă este diferit (au capacități, interese, motivații diferite), așadar pentru a accesibiliza, profesorul va trebui să realizeze diferențierea și individualizarea predării/învățării.

Vom define cei doi termeni astfel:

- **diferențierea** – adaptarea mesajului didactic și a sarcinilor de învățare la **nivelul grupurilor de elevi** (de nivel bun, mediu, slab);
- **individualizarea** - adaptarea mesajului didactic și a sarcinilor de învățare la **nivelul fiecărui elev în parte**.

Respectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor vizează toate componentele procesului de învățământ: finalitățile (vezi obiectivele formării pe cicluri de școlaritate, profiluri etc.), conținuturile (ponderea disciplinelor în cadrul ariilor curriculare pe cicluri de învățământ, raportul dintre „curriculum nucleu” și „curriculum la decizia școlii” ș.a.), metodologiile de predare – învățare, standardele de performanță (vezi și subcapitolul „Organizarea diferențiată și personalizată a conținuturilor”). Tratarea individuală se poate realiza prin intermediul mai multor procedee (vezi I. Nicola, 1996, pp. 359-360):

- acțiuni individualizate ce se desfășoară pe fondul activităților frontale, cu întreaga clasă de elevi; în această situație, tratarea individuală este subordonată celei frontale, în sensul că în anumite momente profesorul poate avea în atenție doar câțiva elevi, în timp ce ceilalți realizează sarcinile formulate anterior de către acesta;

- acțiuni individualizate sugerate și impuse în cadrul procesului de învățământ, dar care se realizează în afara lui (de exemplu, teme diferențiate pentru acasă, lectura și bibliografia suplimentară etc.);
- activități pe grupe de nivel (împărțirea clasei în grupe relativ apropiate sub raportul potențialului intelectual și repartizarea unor sarcini diferite);
- activități în clase speciale, pentru elevi cu aptitudini deosebite sau pentru elevi cu CES (cu programe și metodologii specifice).

**Esența principiului accesibilității** a fost exprimată de către psihologul american Jerome Bruner în postulatul conform căruia orice cunoștință poate fi predată la orice vârstă cu condiția ca profesorul să știe să se coboare la nivelul de înțelegere al elevului: „ *oricărui copil, în orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățământ, într-o formă intelectuală adecvată*” (Bruner, J, 1970, p.59).

### c. Stimularea motivației intrinseci

*„Motivația intrinsecă își are sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisface prin îndeplinirea acelei activități. Ea îl determină pe individ să participe la o activitate pentru plăcerea și satisfacția pe care aceasta i-o procură, fără a fi constrâns de factori exteriori.”* (Dragu A., Cristea S., 2003, p.75)

Un amplu studiu realizat pe plan național (Neacșu, I.; Negreț-Dobridor, I; Manolescu, M , 2012) surprinde motive ale învățării școlare:

- dorința de a nu eșua la examen (60,6%);
- curiozitatea, dorința de a afla cât mai multe (58,7%);
- dorința de a fi printre primii (47,9%);
- dorința de a face plăcere familiei (43,6%);
- dorința de a ajunge un profesionist de succes (39,8%);
- dorința de autodepășire (27,1%);
- dorința de a nu dezamăgi profesorii (19,9%);
- recompense promise de părinți pentru notele mari (12,4%);
- teama de pedeapsă pentru notele mici (5,5%).

Se investighează care dintre strategiile și procedeele dezirabile de stimulare motivațională a învățării școlare sunt utilizate de cadrele didactice și în ce măsură. Între acestea:

1. profesorii îi încurajează pe elevi să găsească modalități de rezolvare a anumitor probleme / exerciții / situații (în medie 79,7%)

2. profesorii discută cu elevii despre ce ar trebui să fie învățat, despre ce așteaptă de la ei (în medie 75,5%)

3. profesorii îi încurajează pe elevi să-și exprime punctul de vedere asupra subiectelor discutate (în medie 73,9%)

4. profesorii cer elevilor să-și argumenteze punctul de vedere asupra subiectului discutat (în medie 73,2%)

5. profesorii cooperează între ei, dacă elevii au dificultăți în învățare (în medie 73,2%)

6. profesorii utilizează o varietate de modele, metode și tehnici de predare (72%)

7. profesori ușurează înțelegerea unor subiecte, făcând apel la experiența de viață a elevilor (în medie 69,2%).

Dovadă a importanței feed-backului în învățare este experimentul realizat de **Elizabeth Hurlock** (1924). Ea a testat **efectului feed-back-ului asupra performanțelor la testele de inteligență**: a divizat grupul țintă în 3 subgrupe: primul a primit feed-back că au avut rezultate foarte bune la test, al doilea grup că au avut rezultate foarte slabe, iar al treilea grup nu a primit niciun feed-back. După un timp, s-au reluat testările, primele sub-grupuri au evoluat, ultimul a involuat. Concluzia experimentului: **feed-back-ul are valoare motivațională, influențând performanțele elevilor.**

Alt exemplu: elevii care au fost evaluați cu comentarii pozitive atasate rezultatului testelor, au avut ulterior performanțe mai bune decât cei care au primit doar note.

Experimentul lui Hurlock a demonstrat că **atunci când cel educat nu primește informații cu privire la rezultatele învățării, motivația sa pentru învățare scade dramatic, antrenând scăderea performanțelor.** Mai mult, a observat Hurlock, lipsa oricărui feed-back este chiar mai demotivantă decât critica și aprecierile negative.

#### **d.) Promovarea învățării autentice**

Învățarea autentică presupune învățarea activă, bazată pe înțelegerea celor însușite și capacitatea de a aplica în context mai largi, de viață cotidiană, cunoștințele și deprinderile învățate în școală.

Pentru realizarea acestui deziderat, strategiile didactice propuse de ECE includ:

- Strategii de învățare activă
- Strategii de învățare prin coaborare ( interactive)
- Strategii euristice, care nu prescriu desfășurarea procesului de învățământ, cu o dirijare redusă, cu mai mult efort propriu din partea elevului, bazate pe munca independentă; ele sunt active, participative.



- de descoperire semidirijată (explicativ - investigative),
- conversativ – euristice,
- de descoperire independentă,
- de problematizare,
- inductiv – experimentale,
- creative, care lasa loc spontaneității gândirii divergente, originale

**Metodele active** sunt inspirate de sistemele pedagogice care s-au bazat pe progresele cunoașterii copilului, în întreaga lui individualitate și diversitate.

Ele au fost denumite metode noi sau moderne și care pornesc de la principiul că „școala este făcută pentru copil și nu copilul pentru școală” (Robert Lafon,1963), deci elevul este persoana centrală în cadrul procesului instructiv educativ și pentru formarea lui trebuie depus tot efortul, utilizându-se toate resursele disponibile.

„Activ” nu este elevul care se menține la nivelul concret-senzorial, intuitiv și nici cel care se menține la nivelul acțiunii practice, manuale, fizice, ci cel care depune efort de gândire interioară și abstractă, prin acțiune mentală de căutare, descoperire a adevărului. (Piaget,1972, p.62).

Încă în 1954 profesorul american Edgar Dale (1900 - 1985), a publicat un studiu în problema eficienței metodelor și mijloacelor de predare și învățare. E. Dale a propus o ierarhizare a metodelor și mijloacelor de predare și învățare, prezentând-o sub forma „Conului de experiență” (vezi fig. 3). La sfârșitul anilor 1970 în urma cercetărilor în Laboratorul Național de Training (NTL, USA) a fost propusă concepția de „Piramidă a învățării”, care la fel demonstrează corelația existentă între metodele de predare-învățare și gradul de însușire a conținuturilor.



*Fig. 3. Conul învățării*

Piramida lui Dale ilustrează eficiența crescută a metodelor active. Rezultatele cele mai bune se obțin în cazul **învățării experiențiale** (*learning by doing*).

În cadrul acestor metode sunt incluse cele care conduc spre forme active ale învățării: învățarea euristică (explorativă), învățarea prin rezolvare de probleme, învățarea prin acțiune (*learning by doing*), învățarea creativă.

Metodele **interactive** se caracterizează prin faptul că învățarea se petrece prin cooperare unde activitățile sunt derulate împreună, cu sarcini și scopuri distribuite, cu responsabilități individuale între membrii grupului și unde fiecare își subordonează eforturile rezultatului comun în beneficiul tuturor și prin colaborare, care se întemeiază pe lucrul împreună, unde fiecare are roluri și funcții diferite.

Sunt considerate interactive metodele care promovează interacțiunile și interrelațiile în cadrul grupului, care „conduc într-un mod organizat, fie în grupul-clasă de elevi, în grupuri mici sau în perechi, la construcția interactivității, fiind cele care încurajează interschimbul liber de cunoștințe, de idei, de experiențe, confruntarea de opinii și argumente în vederea ajungerii în comun la construcția unor noi cunoștințe, la noi clarificări și soluții la probleme” (Cerghit. I, 2006, p.75).

#### **e. Școala centrată pe elev**

Profesorul va reuși să realizeze o instruire personalizată doar în măsura în care școala va avea politici ferme prin care va prioritiza ECE. Dintre principiile care stau la baza unei școli centrate pe elev, amintim:

- fiecare copil este unic, cu nevoile lui specifice și particulare;
- în centrul actului educativ se află elevul cu cerințele sale individuale;
- educația nu se adresează elevilor, ci fiecărui elev în parte;
- stimularea independenței de alegere și acțiune va fi împletită cu activitatea de grup și cu sprijinirea relațiilor interpersonale;
- obiectivul central al activității din școală îl reprezintă stimularea dezvoltării holistice a elevilor (cognitivă, socio-emoțională, fizică) prin modalități care să asigure bazele unei **personalități independente și creatoare**;
- conținuturile activităților sunt importante, dar ele nu vor pune în umbră nevoia de individualizare a educației, specifică la fiecare nivel de învățământ;

O școală care adoptă filosofia centrării pe elev va deveni un spațiu adaptat nevoielor și particularităților fiecărui elev, o „școală pentru toți, școală pentru fiecare”. Va propune activități specifice pentru celebrarea diversității, astfel încât fiecare copil să se simtă valoros și inclus.

## 1.4 Concluzii

Lumea contemporană este caracterizată de o evoluție fără precedent a tehnologiei, care atrage după sine schimbări majore în toate domeniile vieții sociale. Educația trebuie să se adapteze acestor realități și să pregătească absolvenți proactivi, capabili să gestioneze și să producă schimbări, autonomi și implicați social. Acest deziderat este realizabil doar dacă educația devine într-adevăr personalizată și individualizată, focusată pe nevoile individuale ale fiecărui elev. Totodată, ea trebuie să dezvolte în fiecare acele talente native și abilități care să le permită să devină tipul de specialist de care societatea are nevoie.

În acest context, vor avea succes școlile care adoptă filosofia centrării pe elev, care se adaptează pentru ca fiecare să obțină succesul personal și să învețe într-un mod personalizat. Iar profesorii eficienți vor fi aceia care se preocupă să cunoască elevii și să găsească cele mai eficiente metode de a-i motiva să învețe, a-i implica în propria devenire, a le forma competențele necesare învățării pe tot parcursul vieții.

### Bibliografie:

- C. Bîrzea, C. (1990), *Arta și știința educației*, ISE;
- Boja A. (2012), *Managementul clasei de elevi*. Suport de curs. Ed. Risoprint, Cluj-Napoca;
- Breben, Silvia, (2004), *Metode interactive de grup. Ghid metodic. Metode și aplicații practice pentru învățământul preșcolar*, Ed. Arves;
- Berce C., (2005), *Introducere în problematica învățării prin cooperare*, în *Preocupări actuale în științele educației*, coord. Miron Ionescu, Ed. Eikon, Cluj-Napoca;
- Cerghit, I., (1997), *Metode de învățământ*, ed. a III-a, București, Editura Didactică și Pedagogică;
- Dima, S., (2000), *De la inteligența senzoriomotorie la gândirea preoperatorie*, Revista învățământului preșcolar, nr.3-4, pag 154;
- Delors, J., (2000), *Comoara lăuntrică - Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Polirom;
- Dulamă, Maria Eliza (2002), *Modele, strategii și tehnici didactice activizante*, Ed. Clusium, Cluj-Napoca;
- Flueraș, Vasile, (2005), *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca;
- Johnson D. & Johnson R., (1991), *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*;

- Mătășaru, Maria (2008), *Secrete metodice în didactica preșcolară*, Ed. Rovimed Publishers, Bacău;
- Pintilie, Mariana, (2003), *Metode moderne de învățare – evaluare*, Editura Eurodidact, Cluj-Napoca;
- V. Preda, M. Pletea, F. Grama, A. Cocoș, D. Oprea, M. Călin, (2005), *Ghid pentru proiecte tematice: abordare în manieră integrată a activității din grădiniță*, Ed. Humanitas Educațional, București.
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, (2004), *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Polirom, Iași;

**Resurse web:**

- American Psychological Association” „Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Redesign and Reform”1993, , p. 131-133, <https://eric.ed.gov/?id=ED371994>

- E. Palade (coord), *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național* [https://drive.google.com/file/d/1r8YZCPUG\\_Tipm1muMpW29XMJ0nBEefj9/view](https://drive.google.com/file/d/1r8YZCPUG_Tipm1muMpW29XMJ0nBEefj9/view);

-Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning (2018), at <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

- IOAN NEACȘU; ION NEGREȚ-DOBRIDOR; MARIN MANOLESCU, *STUDIUL RELAȚIILOR DINTRE CURRICULUM, COMPETENȚE, MOTIVAȚIE, ÎNVĂȚARE ȘI REZULTATE ȘCOLARE*, (2012)

[HTTPS://NOU.SIPHD.RO/DOC/RESURSE\\_VIRTUALE/RESURSE001.PDF](HTTPS://NOU.SIPHD.RO/DOC/RESURSE_VIRTUALE/RESURSE001.PDF)

- Motivația elevilor și învățarea, Institutul de Științe ale educației, 2015, <https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf>

## ***Educația pentru schimbare și dezvoltare în contextul noilor educații***

### ***Education for change in the contest of new education***

***Prof. învă. primar BORCA OLIMPIA***

*Scoala Gimnazială „Lucian Blaga”, Baia Mare*

#### ***Rezumat:***

Idealul educațional oferă un model al personalității care combină resursele interne ale acesteia cu dezideratele dinamicii sociale. Acest model urmează să fie detaliat prin circumscrierea unor aspecte concrete ale personalității care urmează să devină obiecte ale acțiunii educaționale. Pentru delimitarea lor, literatura de specialitate distinge ***laturile educației***. Pedagogul francez René Hubert distinge următoarele laturi sau dimensiuni ale educației: educația intelectuală, morală, estetică (aici o include și pe cea religioasă), profesională și corporală (fizică).

#### ***Abstract:***

The educational ideal provides a model of personality that combines its internal resources with the desideratum of social dynamics. This model is going to be detailed by circumscribing concrete aspects of the personality that are to become objects of educational action. For their delimitation, the specialized literature distinguishes the aspects of education. The French pedagogue René Hubert distinguishes the following aspects or dimensions of education: intellectual, moral, aesthetic education (this includes religious education), professional and physical education (physical).

***Cuvinte-cheie:*** ideal educațional, personalitate, perspective educaționale.

***Keywords:*** educational ideal, personality, educational perspective.

Contribuții importante la formarea personalității au și alte laturi ale educației: educația civică, religioasă, educația pentru sănătate, ecologică, axiologică etc. Spațiul social contemporan este caracterizat de o evoluție rapidă a cunoașterii și tehnologiei, amplificarea fenomenelor de sărăcie, foame, șomaj, degradare a mediului, proliferarea conflictelor între națiuni etc. Toate acestea sunt doar câteva aspecte ale unui fenomen complex care este denumit “problematika lumii contemporane” – PLC. În acest context școala va trebui să educe tinerii în așa fel ca ei să-și dobândească simțul critic, capacitatea de a înțelege și răspunde adecvat diverselor provocări din partea societății, de a deveni tot mai mult agenți ai propriei formări, care să-și organizeze și structureze singuri cunoașterea, să descopere singuri. Această pregătire

pentru viitor se bazează pe înțelegerea profundă a PLC, a cauzelor care au generat-o, pentru a anticipa evoluțiile acesteia și a se adapta în mod creator.

Printre răspunsurile propuse pe plan internațional cele mai originale și eficiente îl constituie *noile tipuri de conținuturi sau noile educații* ce trebuie introduse în planurile de studii școlare și universitare. Școala contemporană nu mai poate ocoli această problemă interdisciplinară care este a tuturor profesiunilor și a tuturor cetățenilor capabili să-și îndeplinească rolurile sociale, etice care le revin. În educația contemporană se deosebesc mai multe tipuri:

*Educația relativă (ecologică)* este deja inclusă în planurile de învățământ din diferite țări.

*Educația pentru schimbare, participare și democrație* își propune responsabilizarea individului, pregătirea pentru afirmare și adaptare, pentru a deveni un bun cetățean, conștient de drepturile și responsabilitățile sale.

*Educația pentru tehnologie și progres* devine necesară în condițiile în care ne aflăm în era computerizată (folosirea noii tehnologii, acces la informație; analfabetismul computerizat și funcțional).

*Educația pentru mass-media* presupune formarea unei atitudini critice, selective față de avalanșa informației oferite de mass-media. Elevii petrec cu 25% mai mult timp în fața televizorului decât în școală, ca modalitate de petrecere a timpului liber.

*Educația pentru pace și cooperare* își propune să transmită elevilor o cultură a păcii, este tot mai prezentă în școli.

*Educația demografică* este introdusă ca materie de studiu în țări precum China, India sau în țările africane, unde se înregistrează o creștere demografică accentuată.

*Educația sanitară modernă* ar putea încorpora atât educația nutrițională, cât și cea sexuală.

*Educația economică și casnică modernă*, desfășurată mai ales în țările dezvoltate, constituie o pregătire indirectă pentru muncă.

*Educația pentru timpul liber* se dovedește din ce în ce mai necesară, mai benefică, incluzând componente culturale, artistice, turistice și sociale.

*Educația interculturală* capătă noi valențe în condițiile creșterii migrației internaționale și necesității creșterii toleranței etnice și religioase etc. Tendința sau preocuparea de a asimila noile educații este în creștere, dar decalajul dintre recomandările, realizările și studiile realizate la nivel internațional sau național și practica educațională rămâne încă mare. Tendința de a organiza conținuturile în manieră monodisciplinară, supraîncărcarea programelor școlare,

constituie obstacole în vederea completării educației generale a adolescenților și tinerilor. În învățământul românesc aceste noi conținuturi sunt dezbătute și în cadrul orelor de consiliere și orientare.

*Educația axiologică* – educația prin și pentru valori autentice. Educație în perspectivă axiologică înseamnă a orienta procesul educativ pe traiectele cele mai profitabile sub aspectul eficienței, a identifica sau exploata momentele didactice privilegiate, a răspunde la toate căutările prin cele mai bune alegeri, a stabili de fiecare dată o ierarhie de obiective variabile, a acționa în numele unei ordini de priorități.

Răspunsurile educației la problematica lumii contemporane (ex. deteriorarea mediului, caracterul limitat al resurselor naturale, creșterea demografică ș.a.) presupune lărgirea ariei și conținuturilor educației, inovațiile în conceperea și efectuarea proceselor educative.

Realizându-se progrese tehnologice într-un ritm foarte rapid s-a constatat că societatea nu se poate adapta la fel de rapid la aceste schimbări, mai ales în domeniul mentalităților. Șocul viitorului nu este altceva decât reacția la suprastimulare. Societatea industrializată este scăpată de sub control, spune A. Toffler tocmai prin neechilibrarea schimbărilor tehnologice cu schimbările sociale. Patologia socială generată de societatea superindustrializată are multiple modalități de manifestare una dintre acestea fiind stressul și reacția socială la stress. Pentru a depăși aceste dificultăți – consideră Toffler – societatea umană are nevoie de o **strategie de supraviețuire**, de un control social în care educația futurologică are un rol important. Astfel **educația pentru a face față schimbării** este necesară atât în țări superdezvoltate, cât și în țări în curs de dezvoltare. În România nu atât schimbările tehnologice, ci cele socio-politice au provocat ceea ce se poate numi un “șoc al viitorului”. Educația și școala românească pot pune la dispoziția subiecților educaționali strategii complexe de depășire a șocului viitorului, de **adaptare la schimbare**.

#### BIBLIOGRAFIE:

1. Vărășmaș, T. (2004). *Școala și educația pentru toți*. București: Miniped;
2. Abercrombie, M. L. J., (1988), *Grupurile mici, în volumul: Orizonturi noi în psihologie* (Foss, B. M. coord.), Editura Enciclopedică Română, București;
3. Anghel, F. (coord), (2005), *Educația pentru toți în România*, Editura Alternative, București;
4. Bejan, L., *Rolul școlii și al familiei în socializarea și selecționarea indivizilor*, Timișoara, Revista de științe ale educației, nr. 2(5)/2001;
5. Bernstein, B., *Studii de sociologie a educației*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1980.

***Importanța jocurilor matematice în activitățile instructive-educative***  
***The importance of mathematical games in instructive-educational***  
***activities***

***profesor CHENDE PAULA***

***Școala Gimnazială "George Coșbuc" Baia Mare***

***Rezumat:***

În procesul instructiv-educativ, jocul didactic este recomandat să aibă un rol preponderent. Tot ceea ce învață copilul la această vârstă este mult mai ușor asimilat dacă este îmbrăcat în haina atractivă a ludicului. Copiii se implică cu multă pasiune și interes în activitățile desfășurate sub formă de joc, activități care îi ajută pe micii școlari să dobândească noi cunoștințe, priceperi și deprinderi, fără un efort deosebit din partea lor.

***Abstract:***

In the instructive-educational process, the didactic game is recommended to have a preponderant role. Everything the child learns at this age is much easier to assimilate if it is dressed in the attractive playful clothes. The children are involved with a lot of passion and interest in the activities carried out in the form of games, activities that help the little schoolchildren to acquire new knowledge, skills and habits, without a special effort on their part.

***Cuvinte-cheie:*** proces instructiv-educativ, joc didactic, deprinderi.

***Keywords:*** instructive-educational process, didactic game, skills.

Jocul didactic ca activitate se poate organiza cu succes la toate disciplinele de învățământ, iar ca metodă, în orice moment al lecției. Lecțiile înviorate cu jocuri didactice susțin efortul elevilor, menținându-i mereu atenți și reducând gradul de oboseală. Deși jocul este o activitate fundamentală, ea se îmbină cu anumite forme de muncă intelectuală accesibile acestei vârste. Folosit în diverse situații de învățare, jocul didactic face ca elevul să fie solicitat la un efort intelectual deosebit: *să observe, să identifice, să analizeze, să compare, să transforme etc.* Pus în situația de joc, copilul realizează o învățare adevărată, dar având impresia că se joacă. Îmbinarea judicioasă a elementelor de joc cu cele de învățare constituie un mijloc important de educare a elevului în școală. În același timp, datorită caracterului formativ, jocul influențează dezvoltarea personalității copilului.



În urmă cu aproximativ 400 de ani, Comenius a prefigurat ideea că **școala trebuie să se identifice cu jocul**. Astăzi, toți pedagogii recunosc în joc un mijloc ideal de educație. Forme eficiente de captare a interesului elevilor: jocul didactic pentru formarea reprezentărilor matematice, de valorificare în condiții și forme noi a cunoștințelor deja acumulate, jocurile care angajează resursele intelectuale, antrenează gândirea logică, înlesnesc rezolvarea problemelor puse elevilor. Ele pot fi introduse în orice parte a orei de curs, în funcție de condițiile concrete, având sarcini didactice precise. „**Pentru copil, ca și pentru un matematician, jocul este o treabă serioasă**”, spunea Grigore Moisil.

Practica demonstrează că cercurile de matematică, olimpiadele, diversele activități suplimentare cu caracter matematic sunt frecventate de acei elevi care și-au dovedit deja atracția și atașamentul față de această știință. Amuzamentul matematic trebuie adresat în special celorlalți elevi, care au mai multă nevoie de el.

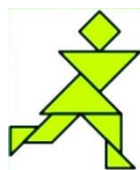
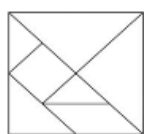
#### **Exemple de jocuri folosite la matematică:**

- numere încrucișate, cuvinte încrucișate, enigme matematice, glume și trucuri matematice;
- probleme amuzante, curiozități matematice, labirintul;
- Careuri magice, Tangram, Cubul Rubik, Sudoku.

#### **Tangram - pătratul magic**

Se pare că cel mai vechi joc de decupări este TANGRAM. El constă dintr-un pătrat din care au fost decupate, într-un anumit fel, șapte figuri geometrice numite „**tanuri**” (cinci triunghiuri, un pătrat și un paralelogram), ce pot fi așezate în diferite combinații pentru a realiza figuri ce reprezintă siluete de oameni, animale, plante sau diferite modele decorative.

Jocul provine din China antică, unde se spunea despre el că dezvoltă spiritul și mintea. „Planul ingenios al celor șapte bucăți ” era îndrăgit atât de copii cât și de adulți.

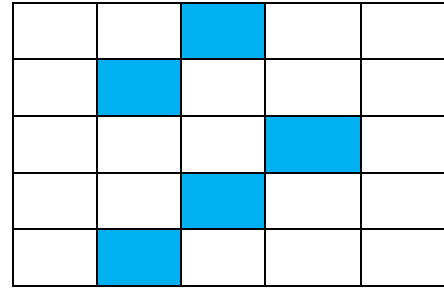


#### **Numere încrucișate**

Careuri care, în loc de litere au numere. Urmărește definițiile de pe orizontală și verticală, rezolvă careul și verifică-ți astfel cunoștințele.

*Orizontal:*

- a. Un număr de două cifre care se împarte exact la 7 și la 11 □ Număr format din zeci și unități cu cifre diferite, nenule.
- b. Rezultatul calculului  $7 \times 2 : 7 : 2$  □ Diferența dintre (suma numerelor 475 și 78).
- c. Număr impar de trei cifre distincte, având la sute cifra 7, la zeci prima cifră pară nenulă, unitățile sunt mai mari decât zecile cu 1. □ Cifra nulă..
- d. Câtul dintre 91 și 7 □ Este număr par mai mic decât 100.
- e. Cel mai mic număr natural nenul □ Cel mai mare număr natural de trei cifre distincte.



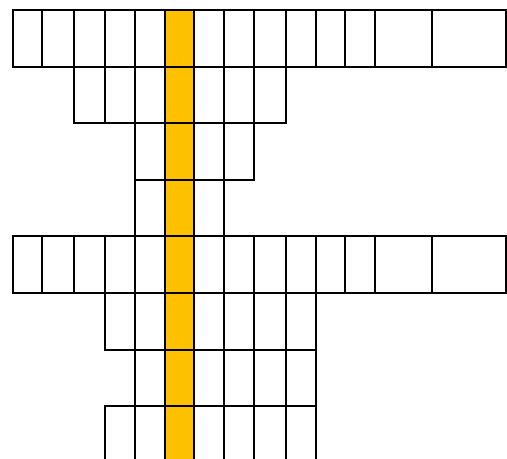
*Vertical:*

- a. Un număr de forma **ababb** cu suma cifrelor 17.
- b. Cifră impară □ Un număr de forma  $xy$ , cu  $y=x+1$ .
- c. Soluția necunoscutei  $x-21=12$  □ Cea mai mare cifră impară.
- d. E rezultatul împărțirii  $95 : 5$ . □ E cu doi mai mic decât cel mai mic număr natural de trei cifre.
- e. Suma dintre 23456 și 3625.

**Cuvinte încrucișate**

Aici găsești cuvinte încrucișate pe teme matematice. Folosește definițiile pentru a găsi cuvântul căutat: ADUNAREA

- 1. Proprietate a adunării.
- 2. Un termen al adunării se află prin .....
- 3. Rezultatul adunării se numește .....
- 4. Primul număr nenul .....
- 5. Altă proprietate a adunării.
- 6. Numerele care se adună se numesc .....
- 7. La adunare 0 este element .....
- 8. Proba adunării se poate efectua prin .....



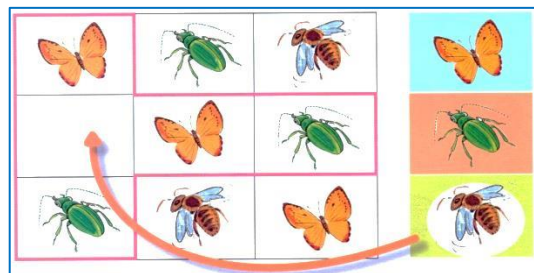
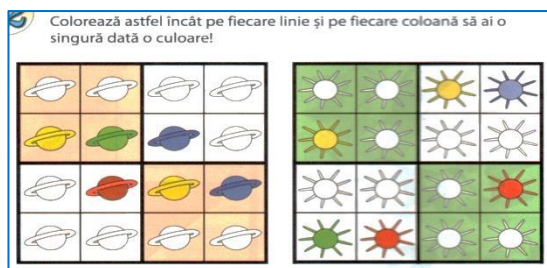
**Sudoku – raționament matematic- deducția**

Un joc ușor de învățat care a cucerit recent întreaga lume. Folosind logica, fără alte cunoștințe de matematică, acest fascinant joc oferă distracție nelimitată și divertisment intelectual fanilor de toate nivelele și vârstele. Grilele Sudoku sunt în nenumărate variante, de

la foarte ușoare până la foarte grele, rezolvarea lor durând de la cinci minute până la câteva ore. Dar, dacă faci cumva o greșală, te trezești blocat mai târziu când ești aproape de final.

6			1	8	2		3		
	2			4			9		
8		3			5	4			
5		4	6		7			9	
		3						5	
7			8		3	1		2	
		1	7				9		6
	8			3				2	
3		2	9		4				5

**Rationamentul deductiv** este o operație a gândirii ordonate prin care se obține o judecată nouă numită concluzie.

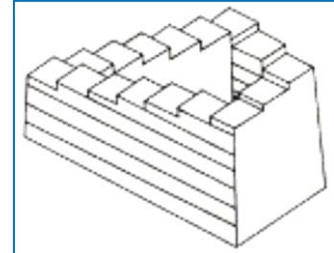


**Iluziile optice** reprezintă perceperea unei imagini care conduce la o estimare eronată a realității.

Ce animal e?

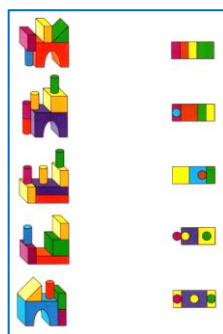
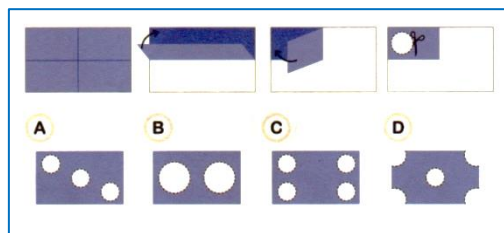


Figură imposibilă

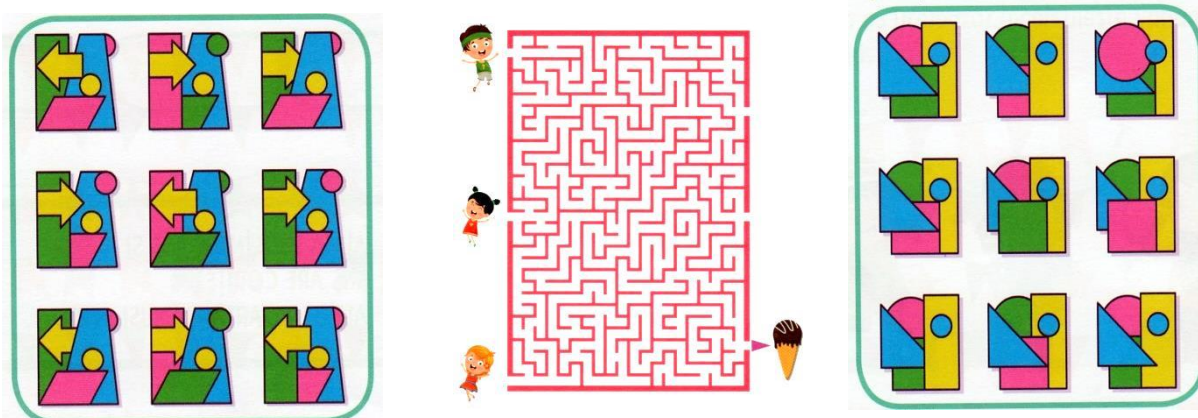


**Logica spațială** – abilitatea de gândire spațială arată capacitatea de a lucra cu structuri

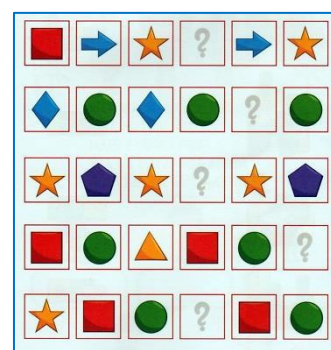
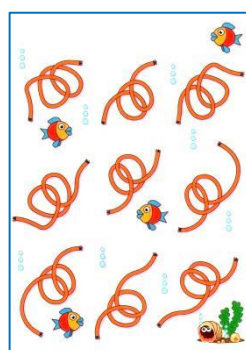
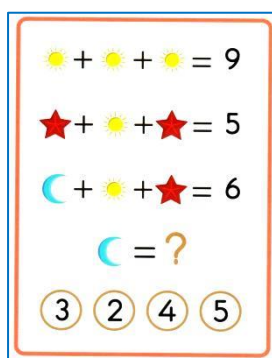
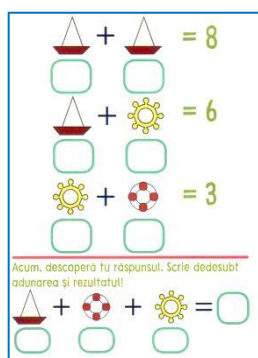
complexe.



Importanța jocului în procesul didactic nu constă în teorie, ci în modul în care acesta este integrat în activitatea copiilor. Elevii reușesc - prin intermediul jocului - să înregistreze progrese remarcabile în activitatea de învățare. Înlesnind însușirea noțiunilor, se pot obține performanțe școlare vizibile. *Un mare beneficiu adus prin utilizarea jocului didactic la clasă este dezvoltarea atenției.* Aceasta face parte din categoria fenomenelor psihice care susțin energetic activitatea. Ea este o funcție prin care se modulează tonusul nervos, necesar pentru desfășurarea celorlalte procese și structuri psihice. Atenția presupune dinamicitate, îndeplinind simultan două roluri: de filtrare-selectare și de activare focalizată. Tipuri de jocuri prin care se dezvoltă atenția:



Un alt mare câștig în utilizarea jocurilor matematice la clasă este obținerea capacității de a **analiza**, a cerceta un întreg, un fenomen, examinând fiecare element în parte.



Jocul îi antrenează în egală măsură pe toți copiii, înlăturându- se teama de greșeală, timiditatea, descurajarea. **Copilul devine spontan, dezinvolt, liber și creativ.**

**Bibliografie și webografie:**

- Stănică Nicoleta, ”1200 de exerciții și probleme”, Ed. Litera Educațional, 2016, București;
- Zanoschi Adrian, ”Probleme de aritmetică”, Ed. Paralela 45, 2019, Pitești;
- Popescu Gabriela, ”Psihologia creativității”, Ed. Fundația România de mâine, 2007, București;
- <https://www.sitters.co.uk/blog/the-15-best-activities-for-children-to-help-them-learn-through-play.aspx>, 12 decembrie 2021;
- <https://www.psychologytoday.com/us/blog/great-kids-great-parents/201905/play-and-creativity>, 12 decembrie 2021;
- <https://ro.wikipedia.org/wiki>, 12 decembrie 2021.

## *Dascăl creativ* *Creative teacher*

Asist.drd. Elena Carmen Covîza, DSPP-UTCN

### **Rezumat:**

„Creativitatea în educație este un fenomen unic, cu caracter complex, multidimensional și multideterminant...” (M.D. Bocoș, 2016, p.264).

Creativitatea pedagogică se formează în cadrul exercitării profesiei și permite manifestarea comportamentelor creatoare, emiterea de idei inovative, originale și valoroase, rezolvarea creativă a tuturor demersurile, proceselor și problemelor didactice. Orice dascăl deține un potențial creativ ce poate fi pus în practica educațională dacă este încurajat, favorizat, bine orientat și dezvoltat. Comportamentele creatoare se pot forma și dezvolta folosind spontaneitatea, analogiile, fantezia constructivă, cutezanța, asimilarea noului prin antrenarea imaginației și inteligenței, prin cercetare. Creativ poate fi nu numai dascălul înzestrat cu vocație, talent, gândire divergentă, ci orice persoană interesată de a-și descoperi și exersa valențele creatoare, de a-și dezvolta competențele profesionale, de a le valoriza printr-o motivație intrinsecă puternică și sustenabilă.

Necesitatea realizării acestui studiu cu determinări educaționale este justificată, în contextul amplelor schimbări generate de contextul pandemic actual care a plasat procesul didactic în spațiul virtual, iar dascălul secolului XXI este încurajat să experimenteze noi abordări didactice inovative și creative, dezvoltându-și în egală măsură competențele profesionale, aptitudinea didactică și creativitatea pedagogică. Exersarea spiritului creativ a devenit un postulat! Pornind de la această premisă putem afirma: creativitatea elevilor este determinată de însăși creativitatea dascălului. Creativitatea se educă!

**Cuvinte-cheie:** dascăl creativ, aptitudinea didactică, competențe profesionale, creativitate pedagogică;

### **Abstract:**

Creativity in education is a unique phenomenon, with a complex, multidimensional and multideterminant nature... ' (M.D. Bocoș, 2016, p.264).

Pedagogical creativity is formed as part of the exercising of the profession and allows the expression of creative behavior, the enunciation of innovative, original and valuable ideas, the creative resolution of all teaching approaches, processes and problems. Every teacher has

creative potential that can be put into educational practice if he/she is encouraged, selected, well targeted and developed. Creative behaviors can be formed and developed using spontaneity, analogies, constructive imagination, determination, assimilation of the new by training the imagination and the intelligence, by research. Creative can be not only the teacher with vocation, talent, divergent thinking but also anyone interested in discovering and practicing their creative values, in developing their professional skills and acknowledging them with an inherent and sustainable motivation.

The need for this study about educational determinations to be carried out is justified in the context of the considerable changes brought about by the current pandemic context which placed the teaching process in virtual space and the teachers of the 21st century are encouraged to experience new innovative teaching approaches by developing their professional skills, teaching skills and pedagogical creativity equally. The practice of the creative spirit has become a postulate! Starting from this premise we can say: pupil's creativity is determined by the very creativity of the teacher. Creativity is educated!

**Keywords:** creative teacher, teaching skill, professional competences, pedagogical creativity;

## **Introduction**

Legea Educației Naționale nr.1/2011, cu modificările și completările ulterioare, prevede la articolul 2, alineatul (1) următoarele: „Legea are ca viziune promovarea unui învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități volitive și capacități acționale, cunoștințe fundamentale și cunoștințe, competențe și abilități de utilitate directă în profesie și în societate.” (<http://edu.ro>).

Creativitatea se desăvârșește prin creație, iar creația se împlinește prin toate etapele procesului creator. Creativitatea depinde de ambele emisfere, “cele două emisfere sunt într-un duet” (Edwards B.) A crea înseamnă: a zămisli, a face să existe, a aduce la viață, a cauza, a genera, a produce, a compune etc. Procesul de creație este „aspectul psihologic interior al activității colective, cuprinde toate momentele, mecanismele și dinamica psihologică internă: de la generarea problemei, ipotezei, până la realizarea procesului creativ.” (Anucuta,L., Anucuta, P.,2005,p.24).

## **Factorii creativității**

Creativitatea nu este un fenomen haotic, este un proces care parcurge în mod firesc mai multe faze (prepararea, incubația, iluminarea, elaborarea și verificarea), și este influențat de diferiți factori. Factorii intelectuali sunt: gândirea divergentă, gândirea convergentă și stilul perceptiv. „Gândirea divergentă” a fost folosită mai întâi de J.P. Guilford (1950) care explorează în diverse direcții, gândirea multidirecțională, și produce răspunsuri noi, rolul principal revenindu-i fluidității asociative și ideatice (măsoară facilitatea sau fluiditatea cuvintelor, ideilor, asocierilor, expresiilor), flexibilității, originalității, elaborării, sensibilității la probleme și capacității de redefinire. Paul E. Torrance, începând cu anul 1963, demonstrează prin măsurători cantitative și calitative, nivelul creativității și introduce în studiile sale termenul de „gândire creativă”.

Factorii nonintelectuali cei mai frecvent implicați în creativitate sunt: motivația, afectivitatea, temperamentul, caracterul și rezonanța intimă. Motivația creativă este cea mai importantă în tot acest demers deoarece, pe de o parte este supusă influențelor din exterior, pe de altă parte, motivația intrinsecă este dominantă în creație. Importanța deosebită a afectivității în sistemul psihic uman în general, în creativitate în special, rezultă și din asocierea pe care a realizat-o M. Roco (2001, p.36-40) între cele două noțiuni: “creativitate și inteligență emoțională”. Caracterul este modul de a fi, a simți și a crea al unui individ.

Ereditatea, vârsta, sexul și sănătatea mentală sunt factori biologici care conditionează manifestarea creativității. Rolul eredității în creativitate este demonstrat de existența “copiilor minune” care au manifestat aptitudini speciale cu performanțe superioare de la vârste foarte mici. Apariția în cadrul aceleiași familii a unor talente timp de mai multe generații sunt influențate de ereditate și mediu.

Un rol decisiv în dezvoltarea creativității îl au factorii sociali. Mediul școlar influențează creativitatea! Dascălul înzestrat cu aptitudini didactice, competențe profesionale și creativitate pedagogică poate exercita o influență semnificativă asupra elevilor.

## **Aptitudinile**

Ce sunt aptitudinile? (Al. Roșca, 1966, p.431) sintetizând concepțiile unor psihologi de valoare (Clapared, Bingham, Rubinstein, Leontiev) afirma că aptitudinile reprezintă „însusirile psihice și fizice care-i permit omului să efectueze cu succes anumite forme de activitate”. Aptitudinile pot fi clasificate în:

Aptitudinile generale-asigură succesul pe mai multe paliere;



Aptitudinile speciale -se manifestă numai într-un anumit domeniu și nu exclud aptitudinile generale.

Aptitudinea didactică conform (M.D.Bocoș. 2016, p.89-90) este o „aptitudine profesională, sistem de caracteristici individuale relativ stabile, rezultând din combinarea unor factori de natură genetică cu exercițiul sistematic destinat exercitării activității didactice. Aptitudinea didactică integrează componente cognitive, afective, motivaționale și se dezvoltă prin formare, autoformare, prin dobândirea experienței didactice practice și asigură performanțe didactice de nivel superior”. Nu întotdeauna aptitudinea didactică corelează cu aptitudinea pedagogică „Pedagogul J.J.Rousseau nu este citat și ca un bun educator” (App. Dicționar de pedagogie,1979, p.31). Un dascăl creativ deține trăsături din structura aptitudinii didactice: dragoste față de copil, încredere față de potențialitățile fiecărui elev, conduită empatică, abilități de a explica, de a se face înțeles ținând cont de particularitățile de vârstă, de grup sau individuale, gândire sistemică, logică, creatoare, pasiune pentru profesie.

### **Competențele profesionale**

În Legea Educației Naționale nr.1/2011 cu modificările și completările ulterioare, în Anexa 1-Lista definițiilor termenilor și a expresiilor utilizate în cuprinsul legii (<http://edu.ro/>), la punctul 15, se prevede: „Competențele profesionale sunt un ansamblu unitar și dinamic de cunoștințe și abilități. Cunoștințele se exprimă prin următorii descriptori: cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific, explicare și interpretare. Abilitățile se exprimă prin următorii descriptori: aplicare, transfer și rezolvare de probleme, reflecție critică și constructive, creativitate și inovare.” Așa cum Curriculum Național este centrat pe formare și dezvoltare de competențe și dascălul are în bagajul său profesional un set de competențe care se îmbunătățesc atât calitativ, cât și cantitativ odată cu dezvoltarea în carieră. În programul de formare continuă de tip blended learning pentru cadrele didactice din învățământul primar „Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasele I-IV” este conturat un profil de competențe al dascălului, desfășurat pe șase domenii profesionale:

Tabel 01. Domenii ale competențelor profesionale în învățământul preuniversitar/ competențe vizate

Domenii ale competențelor profesionale	Competențele vizate
A. Specificul învățământului	- concepția pedagogică și pregătirea teoretică a cadrului didactic care se reflectă în practicile didactice cotidiene;
B. Planificarea învățării	- competențele de planificare a activităților de învățare în corelație cu perspectiva pedagogică promovată prin standardele formulate la domeniul A;
C. Organizarea predării-învățării	- competențele de organizare a procesului de predare-învățare ale cadrului didactic, prin care acesta corelează obiectivele curriculare cu strategiile didactice și cu mediul de învățare, în strânsă corespondență cu nevoile individuale ale copilului;
D. Organizarea procesului de evaluare a învățării	- competențe de evaluare ale cadrului didactic, acestea promovează principiile promovării autentice care se bazează pe utilizarea unor strategii alternative de evaluare;
E. Dezvoltarea profesională	- competențe de autorefecție , de autoevaluare și management al carierei profesionale;
F. Parteneriatul cu familia	- competențele de comunicare, cooperare cu familia educabilului, reflectate în necesitatea construirii unui parteneriat durabil și efficient;

## **Creativitatea pedagogică**

În Dicționar Praxiologic de pedagogie (Vol.1, 2015) termenul de creativitate pedagogică/didactică este explicat ca o însușire multidimensională individuală și de grup, în care intervin aspect cognitive și noncognitive, însușire ce permite manifestarea comportamentelor creatoare în abordarea teoretică și practică a problematicilor pedagogice/didactice. Permite emiterea de idei noi inovative, originale și valoroase referitoare la soluțiile, demersurile, sistemele pedagogice/didactice și la rezolvarea creative a problemelor pedagogice/didactice. Un exemplu în acest sens este prezentat de (M.Bocos, V.Chiș, 2013, p.82 ) „Practic la nivel micropedagogic, respectiv la nivel individual, curriculum reprezintă un instrument de lucru, care trebuie să favorizeze, în principal: (...) manifestarea creativității didactice a profesorului și adecvarea demersurilor didactice la particularitățile elevilor.”

### **Problem Statement**

Natura problematicii abordate este relativ restransă „conștientizarea potențialului creativ și a comportamentelor creatoare ale dascălilor” cu o aplicabilitate practică imediată, operând în plan inductiv prin confruntarea directă cu realitatea. Domeniul de abordare este psihopedagogic. Componentele acțiunii educaționale se realizează din perspectivă sistemică și reprezintă câmpul relațional dintre competențele pedagogice, aptitudinea didactică și creativitatea pedagogică. Perspectiva de analiză este „autoevaluarea” prin măsurarea parametrilor creativității în funcție de indicatorii calitativi și cantitativi. Se formulează concluzii, generalizări, predicții prin explorarea acestei realități educaționale.

### **Necesitatea realizării acestui studiu**

Necesitatea realizării acestui studiu-pilot este justificată, în contextul abordărilor inovative ale conținuturilor curriculare în anul școlar 2020-2021, perioadă în care dascălii s-au confruntat cu o serie de neajunsuri ivite la nivelul transmiterii actului didactic, în clasele virtuale. O mare parte dintre ei au transformat neajunsurile în oportunități de învățare și adaptare la nevoile contextului pandemic și au reușit să se reinventeze, declansându-și potențele creative și ajustându-și comportamentele creatoare.

### **Premisele studiului-pilot**

Creativitatea este un fenomen complex determinat de o serie de factori intelectuali, de personalitate, sociali etc., și dinamizat de potențele creatoare individuale. Pornind de la Testele

Torrance de Gândire Creativă care sunt instrumente celebre de măsurare a creativității, am preluat aspectul cuantificabil pentru indicatori-calitativi ce reflectă trăsăturile creative ale dascălului (aptitudinea didactică, competența profesională și creativitate pedagogică), dar și pentru indicatori-cantitativi raportați la criteriile de creativitate (fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare).

### **Research Questions**

Tema propusă urmărește nivelul de creativitate pe care și-l identifică (autoevaluează) fiecare dascăl, pe o scală de la 1-5, apelând la introspecție și sinceritate, și răspunde punctual la următoarele întrebări:

- Competențele profesionale, aptitudinile didactice și creativitatea pedagogică ale dascălilor participanți la acest studiu-pilot conduc către rezultate mai bune, ca intensitate și calitate? Își vor pune amprenta într-un mod pozitiv asupra personalității lor creatoare?
- Contextul pandemic socio-profesional în care dascălul mileniului III se reinventează, se restructurează, influențează doar formarea și afirmarea creativității sau și manifestarea performanțelor creatoare?
- 

### **Care sunt coordonatele studiului-pilot?**

Direcția de abordare este longitudinală completată de studiu panel “panel study” cu măsurători successive, în diferite momente de timp. Funcția îndeplinită este proiectivă. Nivelul intensionalității este studiu-pilot ce presupune grad de intenționalitate și implicare ridicat cu abordări autoreflexive ale dascălilor participanți la acțiune. Studiul se realizează pe un eșantion cu număr de 59 de respondenți. Rezultatele obținute sunt confruntate și înregistrate în tabele și grafice, analizate și interpretate, și conduc către formularea concluziilor. Beneficiarii acestei cercetări psihopedagogice sunt dascălii din România.

### **Caracteristicile cercetării**

Caracteristica acestei cercetări este:

măsurarea parametrilor creativității în funcție de indicatorii calitativi și cantitativi.

Tabelul 02. Indicatori calitativi și cantitativi în măsurarea creativității dascălilor

Dascăl creativ-indicatori calitativi			
A p t i t u d i n e a d i d a c t i c ă	<p>- asigură climatul favorabil unei colaborări fructuoase caracterizat prin înțelegere și exigență, tonalitate afectiv-pozitivă, responsabilitate, atmosferă neautoritară și reprezintă un factor cu influență majoră asupra comportamentului de învățare creativ, inventiv, original al elevului;</p>	<p>-trezește în elevii săi emoția învățării, dorința de a ști cât mai multe și de a folosi ce știu în noi scopuri. Dascălul creativ caută să realizeze conexiuni între date, cunoștințe, informații, să asocieze, să facă analogii, să-și imagineze, să găsească soluții la probleme, să facă predicții, să emită idei nemaintâlnite, să perfecționeze ideile altora și să le orienteze în direcții noi. Stimularea și dezvoltarea imaginației este fundamentul gândirii creatoare.</p>	<p>-amenajează un mediu educațional stimulat din punct de vedere vizual, tactil, auditiv, a un cadru facilitator al concentrării mentale, destinat reflecției creatoare; Creativitatea are capacitatea de a permite ființei umane să aducă lumea exterioară în interiorul său și, în egală măsură, de a permite interiorului său să se manifeste în exterior.</p>
		<p>-știe cum să folosească întrebările. Fiecare act creativ începe cu întrebări deschise, cu sens, sustenabile, fără răspunsuri predeterminate. Întrebarea operațională provoacă conduita creatoare, conduce spre explorare, dezvoltă curiozitatea, adaptabilitatea, inventivitatea, iar răspunsurile sunt autentice, originale, inedite, inovatoare.</p>	<p>-are un rol cheie în crearea unui mediu online-clasa virtuală de predare- învățare-evaluare dinamic, flexibil, interactiv, colaborativ. Învățarea online sporește calitatea educației, atât capacitățile creatoare ale profesorilor și elevilor, cât și componenta, intensitatea și calitatea produselor educaționale.</p>

		-Educația poate deveni un proces plăcut, creator, inovator dacă metodele, tehnicile și strategiile de lucru sunt alese și selectate intenționat și se potrivesc cu conținutul ce urmează a fi predat, implică elevul activ-participativ și-i oferă șansa de a fi spontan, original, creativ, sau poate să alunece cu ușurință în rutină și convenționalism.	-încurajează exprimarea liberă, oferă libertate elevilor de a-și expune părerea argumentată, promovând o atitudine deschisă, respectă opiniile celorlalți, le întărește convingerea că pot emite judecăți valoroase, îi antrenează în evaluare ca proces dar și ca produs, oferă feed-back, le comunică criteriile de evaluare și oferă timp suficient incubației, iluminării, exersării, elaborării.
--	--	---	---

### **Dascăl creativ-indicatori cantitativi**

1	Fluiditate (Fl)	FLUIDITATEA este considerată aptitudinea de a produce un număr mare de idei, ilustrează capacitatea persoanei de a realiza un număr de asocieri mentale distincte într-o unitate de timp, se referă la bogăția și fluxul de cuvinte, idei, imagini, asocieri, analogii. Fluența gândirii reprezintă numărul total de răspunsuri corecte în jurul unei teme.
2	Flexibilitate (Fx)	FLEXIBILITATEA este capacitatea gândirii de a trece cu ușurință de la o direcție a gândirii la alta, reprezintă diversitatea modelelor și constă în numărul total de categorii diferite în care se pot încadra răspunsurile de la o probă/item, sesizează tema din toate perspectivele, este abilitatea de a produce răspunsuri variate ce țin de domenii diferite, este înțeleasă ca aptitudine specială. Sub aspect procesual este implicată gândirea divergentă.
3	Originalitate (O)	ORIGINALITATEA este măsurată în funcție de raritatea statistică a unui răspuns și este cu atât mai mare cu cât frecvența răspunsului respectiv este mai mică, de ingeniozitate, de gradul de nouitate, de unicitatea produsului creației, de modalitatea de construire a unui răspuns, proiect, a unei teme, compoziții. Este aptitudinea de a produce idei îndepărtate, de a realiza asocieri surprinzătoare de ceea ce este comun, banal.

4	Elaborare (E)	ELABORAREA reprezintă reușita execuției temei date, transformarea ideilor receptate în produse complexe prelucrate de procesele cognitive și imaginație, reprezintă capacitatea de a dezvolta, de a lărgi și îmbogăți ideile, numărul de detalii utilizate în realizarea temei. Elaborarea reprezintă în esență, calea de la idee la materializarea ei în imagini, grafice, sunete muzicale, cuvinte, etc. sau obiecte concrete. Elaborarea este cu atât mai performantă cu cât elementele descriptive sunt mai variate, mai reprezentative și cu redundanță mai mică.
5	Sensibilitatea la problemă (S)	Sensibilitatea la problemă constituie aptitudinea creativă care desemnează capacitatea persoanei de a surprinde disfuncții, incoerențe, oportunități de înnoire, acolo unde situația pare firească majorității. Persoanele cu o bună sensibilitate față de probleme observă ușor cele mai mici greșeli, perturbări, inadvertențe structurale sau contradicții. Se apreciază performanța după numărul de probleme creative sesizate, probleme care solicită gândirea divergentă.

## Purpose of the Study

Scopul acestui studiu constă în conștientizarea potențelor creative individuale ale dascălului, dinamizarea acestui potențial valorificând adecvat creativitatea pedagogică, competențele profesionale și nu în ultimul rând aptitudinea didactică (măiestria didactică), în vederea cultivării unor comportamente creatoare.

## Obiectivele cercetării

Obiectivele contribuie prin posibilitățile oferite de specificul lor la conturarea temei în ansamblu. Iată câteva dintre ele:

- aplicarea chestionarului „Dascăl creativ”;
- măsurarea parametrilor creativității (indicatori calitativi și cantitativi);
- înregistrarea în grafice și tabele a răspunsurilor respondenților;
- analiza și interpretarea datelor culese;
- elaborarea concluziilor;

- emiterea unor predicții, perspectiva unor propuneri pe viitor.

## **Research Methods**

Studiul-pilot utilizează chestionarul ca metodă de culegere a datelor ce facilitează analiza și interpretarea rezultatelor din perspectiva anumitor indicatori, stabiliți în concordanță cu caracteristicile, scopul și obiectivele cercetării.

## **Findings**

La finalizarea acestui studiu au participat 59 de cadre didactice din medii diferite de predare: 69,5% urban, 28,8% rural și 1,7% din ambele. Nivelul declarativ de predare este: 72,9% primar, 13,6% preșcolar, 10,2% liceal, 5,1% gimnazial și 1,7% universitar. Un procent consistent este al profesorilor debutanți, cu o vechime de 0-10 ani, 42,4%, urmat de profesori cu vechime între 20-30 ani, 33,9%, iar 15,3% este procentul dascălilor cu experiență de peste 30 de ani. Cea mai mică participare este cea a profesorilor cu vechimea cuprinsă între 10-20 ani. Toate aceste procente își au corelația în nivelul de profesionalizare a respondenților, mai exact în nivelul atins prin gradele didactice. Eșantionul de 50,8% este format din dascăli cu gradul didactic I, 28,8% au statutul de debutanți, iar diferența până la 100% este reprezentată de dascăli cu definitivat și gradul didactic II. Mai exact, am constatat că balanță are două talere semnificative: dascălii cu experiență și dascălii debutanți!

Rolul și importanța cadrului didactic capătă o altă dimensiune susținut de instruirea interactivă, cât și de cea creativă, iar profilul competențelor în contextul mileniului III, se conturează în valențe noi, depășind tradiționalul. Dascălul devine un coparticipant în actul învățării, este cel care poate încuraja sau dimpotrivă, descuraja manifestările creative ale elevilor. Studiul ne prezintă tendințele rolului cadrului didactic, în procente, care-și pun amprenta asupra personalității creatoare.



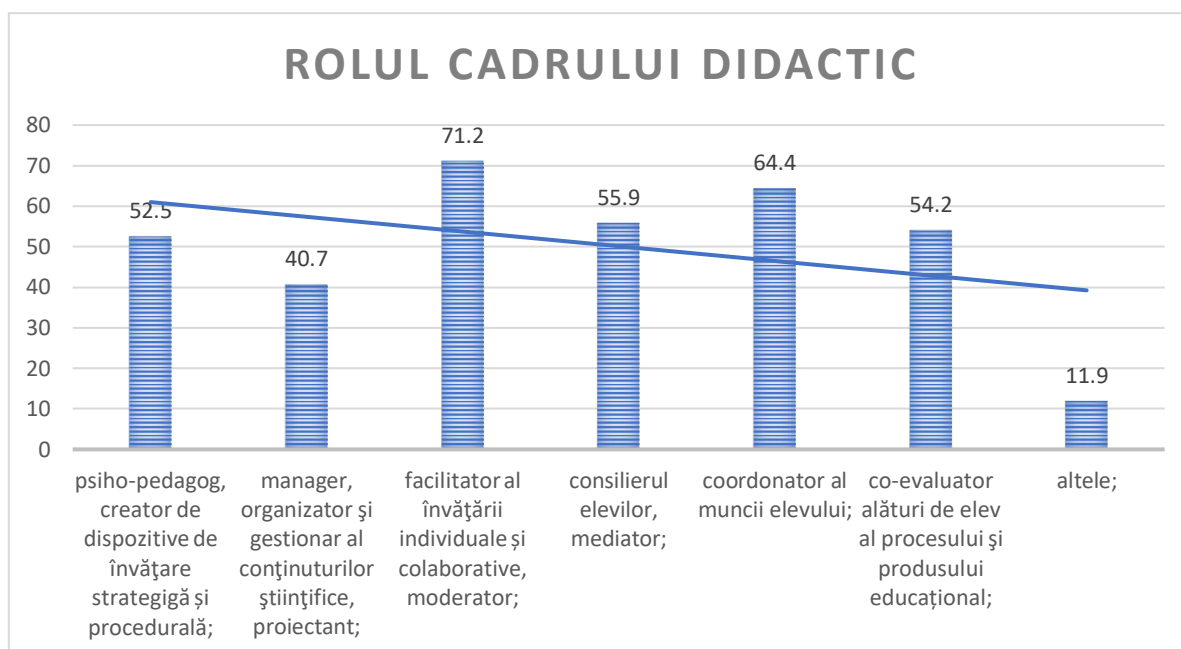


Figura 01. Diagrama-Rolul cadrului didactic

Diagnoza privind nivelul potențialului creativ al dascălului am efectuat-o apelând la capacitatea fiecărui respondent de a fi sincer și reflexiv, urmărind trăsăturile creative din perspectiva celor trei indicatori calitativi: aptitudinea didactică, competențele profesionale și creativitatea pedagogică.

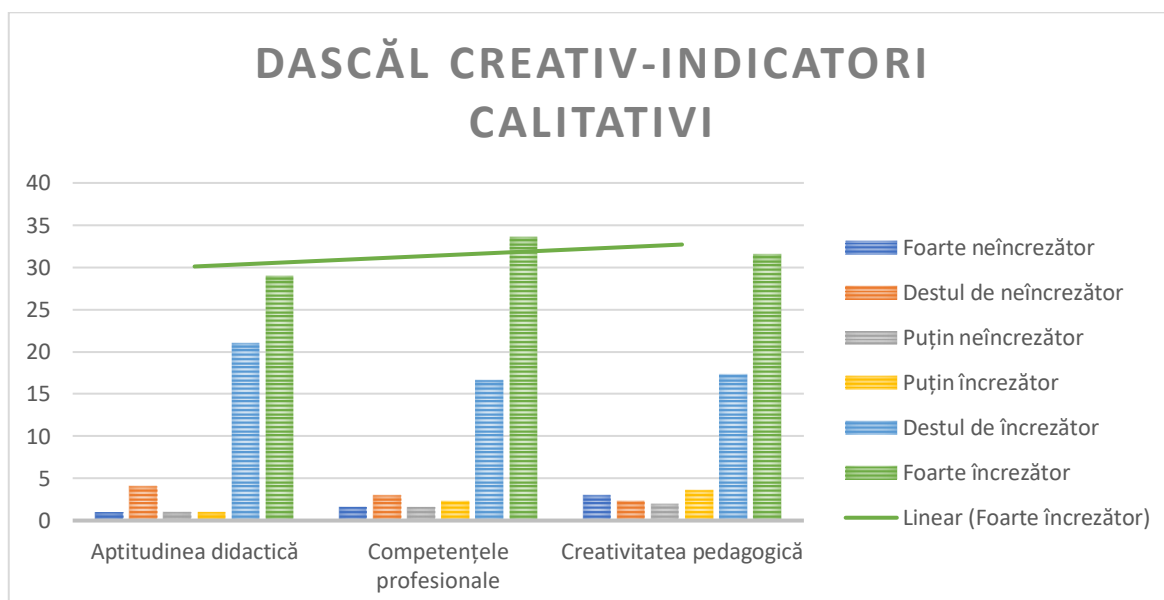


Figura 02. Diagrama-Dascăl creativ-indicatori calitativi

Se observă și constată o corelație pozitivă între aptitudinea didactică, competențele profesionale și creativitatea pedagogică la nivelul maximal de încredere „Foarte încrezător”.

Fluiditatea, Flexibilitatea, Originalitatea, Elaborarea și Sensibilitatea la problem sunt indicatori cantitativi cu ajutorul cărora, pe o scală de la 1-5, respondenții au conștientizat și validat nivelul de creativitate.

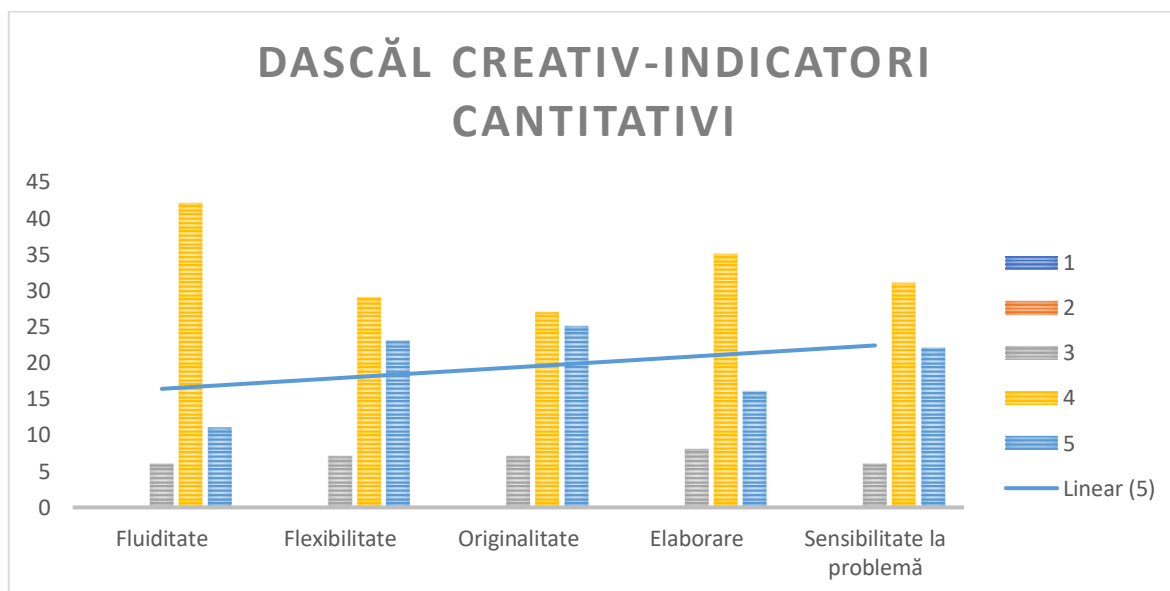


Figura 03. Diagrama- Dascăl creativ-indicatori cantitativi

Diagnoza privind nivelul potențialului creativ al dascălului și comportamentele creatoare derivate din cei cinci indicatori cantitativi ai creativității demonstrează corelația pozitivă între nivelul 3, 4 și nivelul 5. La nivelul 1 și 2 răspunsurile sunt nule.

Creativitatea depășește ca interes limitele științelor educației, fiind o problemă existențială în societatea mileniului III, o problemă interdisciplinară și crosscurriculară. Torrance E.P. a demonstrat experimental că superioritatea înregistrată de elevii care au avut profesori cu atitudine pozitivă față de creativitatea lor, este uimitoare. Ea se explică prin tendința elevilor de a împrumuta de la profesori opinii și sisteme de valori. La întrebarea „Vă considerați un dascăl creativ?” înainte și după întrebările de conținut ale chestionarului, respondenții au înregistrat următoarele: dacă inițial 96,6% erau convingeți că sunt creativi, la final 84,7% dintre aceștia au declarat că-și dezvoltă continuu creativitatea și comportamentele creatoare. Numai 15% nu și-au schimbat opinia.

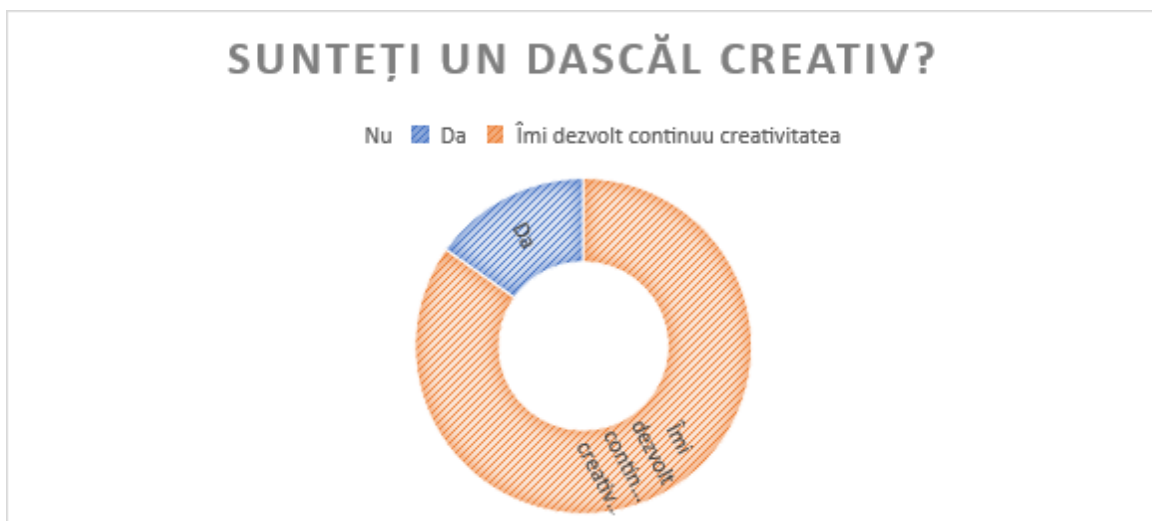


Figura 03. Diagrama-Sunteți un dascăl creativ?

## Conclusion

### Utilitatea studiului

Comportamentele și atitudinile dascălilor, prestația și rezultatele obținute în urma acestui chestionar „studiu-pilot”, vin să întărească teoriile implicite ale creativității. (Runco,1984, 1989b; Runco și Bahleda 1986, Runco, Johnson și Bear 1993) care demonstrează că definițiile implicite ale creativității oferite de profesori și părinți se aseamănă cu caracteristicile psihice ale copiilor, descrise atât de profesori, cât și de copii. Runco și colaboratorii săi (1993) afirmă că profesorii apelează la atribute sociale „bine dispus, prietenos, flexibil etc”, iar părinții prezintă trăsăturile personale ale copiilor „sigur de sine, conștiincios, creativ, curios, capabil etc.” Prin analogie putem concluziona că dezvoltarea comportamentelor creative la elevi este în strânsă legătură cu aptitudina didactică, creativitatea pedagogică și competențele dascălului creativ. Sternberg arată că definițiile creativității se traduc prin: „atitudine netranșantă, integrare și intelectualism, simț estetic și imaginație, abilități decizionale și flexibilitate, perspicacitate, dorință de realizare și recunoaștere, curiozitate și intuiție”.

În lucrarea Manual de creativitate (Robert J. Sternberg, 1999) precizează „numărul cercetărilor despre atitudinile creative în domeniul educației și psihologiei este restrâns din cauza aparentei lor inaplicabilități”. Azi, în condiții pandemice, educația se bazează pe capacitatea dascălului de a fi creativ, inventiv, inspirațional, de a se adapta la noile provocări

ale mileniul III pentru a forma și dezvolta la rândul lui comportamente și atitudini similare!  
Creativitatea este educabilă!

### **Acknowledgments [if any]**

Lucrarea a fost realizată în cadrul DSPP-UTCN, cu ajutorul studenților de la specialitatea „Practică pedagogică”, a mentorilor de practică pedagogică și a dascălilor respondenți-voluntari din chestionarul-pilot intitulat „Dascăl creativ” și publicată în volumul...

### **References**

1. Anucuța, L., Anucuța, P., 2005, Cunoașterea și educarea creativității la elevi, Ed.Excelsior Art, Timișoara
2. Bocoș, Mușata, 2003, Teoria și practica cercetării pedagogice, Ed.Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
3. Bocoș, Mușata (coordonator), 2016, Dicționar Praxiologic de Pedagogie, Ed.Paralela 45
4. Cioca, Vasile, 2007, Imaginea și creativitatea vizual-plastică, Ed.Limes, Cluj-Napoca
5. Cioca, Vasile, 2007, Jocul de-a arta, Ed.Limes, Cluj-Napoca
6. Ionescu, Miron, Bocoș, Mușata (coord.), 2009, Tratat de didactică modernă, Ed. Paralela 45, Pitești
7. Roco, Mihaela, 2001, Creativitate și inteligența emoțională, Ed. Polirom, Iași
8. Roșca, A., 1966, Psihologie generală, Ed. Didactica și Pedagogica, București
9. Sternberg, J.Robert (coordonator), 2005, Ed.Polirom

## ***Demers didactic - metodologie centrată pe competențe cheie***

### ***Didactic approach – methodology focused on key competences***

***Profesor pentru învățământ primar Coza V. Ioana Maria***

*Școala Gimnazială „Avram Iancu”, Baia Mare*

#### ***Rezumat:***

*Competențele, acest „ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini necesare în situații diferite” (Lege nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 Legea educației naționale) reprezintă finalitățile educației. Finalitățile învățământului primar sunt reprezentate de competențele cheie. Achizițiile elevului la finele ciclului primar îi vor permite acestuia operări simple, concrete, în contexte cunoscute.*

*Centrarea demersului educativ pe competențele cheie permite construirea punților interdisciplinare, permite realizarea transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte de viață, dar și valorificarea contextelor formale, non formale și informale de învățare. Se poate observa o schimbare a învățării, învățare care fusese **despre** ... (care corespunde nivelului cognitiv, informativ al învățării), spre învățarea **prin** ... (învățarea participativă) și ca învățare **pentru** ... (reflectarea învățării în comportamente și atitudini).*

---

#### ***Abstract:***

*Competences, defined as „multifunctional and transferable set of knowledge, skills / abilities and capabilities needed in different situations” ( Law no. 1/2011 of January 5, 2011 Low on National Education) represent the purposes of education. The aims of primary education are the key competences. The student’s acquisitions at the end of the primary school level will allow them to deal with simple, specific operations, in known contexts.*

*Placing the focus of the educational approach on key competences will lead to interdisciplinarity, will allow the transfer and mobilization of knowledge and skills to life contexts, but in the same time it will lead to capitalization of formal, non-formal and informal learning contexts. Thus, a change in learning can be noticed, learning that had been **about** ... (corresponding to the cognitive, informative level of learning), towards learning **through** ... ( participatory learning) and a learning **for**... ( reflection of learning in behaviour and attitudes)*

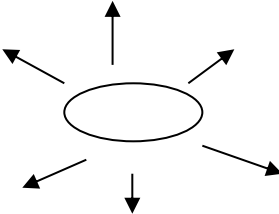
***Cuvinte-cheie:*** *competențe cheie, interdisciplinaritate, cunoștințe, abilități.*

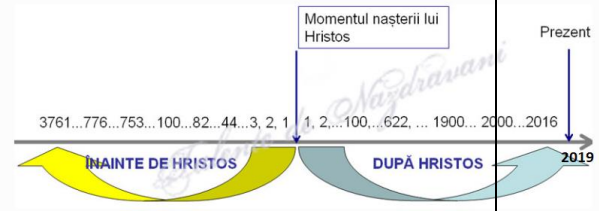
***Keywords:*** *key competences, interdisciplinarity, knowledges, abilities.*

Disciplina *Istorie / History*

Clasa a **IV-a**

Subiectul lecției *Ce e istoria ? / What Is History?*

<p><b>COMPETENȚE CHEIE</b></p> <p><b>KEY COMPETENCES</b></p>	<p><b>SUGESTII ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE</b></p>	<p><b>COMPETENȚE</b></p>
<p><b>COMUNICARE A ÎNTR-O LIMBĂ MATERNĂ / COMMUNICATION IN A MOTHER TONGUE</b></p>	<p><b>CIORCHINELE-</b> La ce te gândești când auzi cuvântul istorie?</p>  <p><b>NOȚIUNI DE VOCABULAR</b></p> <p>Care este <i>semnificația termenilor</i>: societate, deceniu ?</p>	<p>3.2. Utilizarea corectă a termenilor istorici accesibili în situații de comunicare orală și scrisă (Programa școlară pentru disciplina ISTORIE, 2014)</p>
<p><b>COMUNICARE A ÎNTR-O LIMBĂ STRĂINĂ / COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE</b></p>	<p><b>EXPLICAREA PROVENIENȚEI TERMENULUI ISTORIE</b></p> <p>– Cuvântul istorie vine din <b>limba greacă</b> (<i>historia</i>) și semnifică <b>cercetare, povestire</b></p>	<p>3.2. Utilizarea corectă a termenilor istorici accesibili în situații de comunicare orală și scrisă (Programa școlară pentru disciplina ISTORIE, 2014)</p>

<p><b>COMPETENȚA MATEMATICĂ, ȘTIINȚIFICĂ ȘI TEHNOLOGICĂ / MATHEMATICAL AND BASIC COMPETENCE IN SCIENCE AND TECHNOLOGY</b></p>	<p><b>NOȚIUNI MATEMATICE</b> ( unitatea de învățare-unități de măsură) : <b>DECENIU, SECOL</b></p> <p>După cum spuneam, istoria este o știință care cercetează drumul parcurs de societate de-a lungul veacurilor. Am întâlnit la matematică, în anul trecut, la unitățile de învățare pentru timp noțiunile : deceniu, secol.</p> <p><b>REALIZAREA UNEI AXE A TIMPULUI</b></p> 	<p>3.1. Recunoașterea unor termeni istorici în cadrul unor surse accesibile (Programa școlară pentru disciplina ISTORIE, 2014)</p>
<p><b>COMPETENȚA DIGITALĂ / DIGITAL COMPETENCES</b></p>	<p><b>VIZIONAREA UNOR SECVENȚE DE FILME ISTORICE</b> (folosind motoarele de căutare digitale) care surprind evenimente marcante din istoria poporului român</p> <p><i>Dacii</i> , film istoric româno-francez, regizat în 1967 de Sergiu Nicolaescu</p> <p><i>Mihai Viteazul</i> , film istoric românesc, regizat în 1971 de Sergiu</p>	<p>2.1. Identificarea de surse istorice utilizând o varietate de instrumente, inclusiv tehnologiile de informare și comunicare (Programa școlară pentru disciplina ISTORIE, 2014)</p>

	<p>Nicolaescu după scenariul lui Titus Popovici</p> <p>Personajul <i>Alexandru Ioan Cuza</i> apare în filmul „Rug și flacăra”, în regia lui Adrian Petringenaru, film regizat în 1980.</p>	
<p><b><i>A ÎNVĂȚA SĂ ÎNVEȚI / LEARNING TO LEARN</i></b></p>	<p>1. Alege <b>MODALITATEA DE ÎNVĂȚARE</b> care crezi că ți se potrivește cel mai bine și care presupui că te va ajuta să înveți la obiectul ISTORIE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>vizuală ( hărți , filme, prezentări, imagini etc)</b></li> <li>✓ <b>vocală ( de a asculta ceea ce ai învățat)</b></li> <li>✓ <b>povestirii ( pe baza lucrurilor pe care le ai de învățat creează o poveste)</b></li> <li>✓ <b>notării (notează ceea ce ai învățat sub formă de rezumat, idei, structurat)</b></li> <li>✓ <b>sau o alta</b></li> </ul> <p><b>2.TU EȘTI PROFESORUL</b></p> <p><i>Încearcă tu sa înveți pe altcineva ce ai de învățat azi, prin metoda ce ți se potrivește.</i></p>	<p>4.3. Manifestarea unei atitudini deschise în cazul unor situații care presupun comunicarea</p>



<p><b>COMPETENȚE SOCIALE ȘI CIVICE</b></p> <p><b>SOCIAL AND CIVIC</b></p> <p><b>COMPETENCES</b></p>	<p><b>MUNCA ÎN ECHIPĂ</b>- <i>extrageți, din secvențele de film vizionate, diferențele /asemănările sociale, COMPARÂND perioadelor vechi și actuale.</i></p> <table border="1" data-bbox="539 427 1114 976"> <tr> <td data-bbox="539 427 842 674"> <p><i>PERIOADA VECHĂ ALEASĂ (precizați la ce film faceți referire)</i></p> </td> <td data-bbox="842 427 1114 674"> <p><i>PERIOADA ACTUALĂ</i></p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="539 674 1114 748"> <p>asemănări</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="539 748 1114 822"> <p>deosebiri</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="539 822 1114 976"> </td> </tr> </table>	<p><i>PERIOADA VECHĂ ALEASĂ (precizați la ce film faceți referire)</i></p>	<p><i>PERIOADA ACTUALĂ</i></p>	<p>asemănări</p>		<p>deosebiri</p>				<p>2.2. Aplicarea unor procedee simple de analiză a surselor pentru a identifica informații variate despre trecut (Programa școlară pentru disciplina ISTORIE, 2014)</p>
<p><i>PERIOADA VECHĂ ALEASĂ (precizați la ce film faceți referire)</i></p>	<p><i>PERIOADA ACTUALĂ</i></p>									
<p>asemănări</p>										
<p>deosebiri</p>										
<p><b>SPIRIT DE INIȚIATIVĂ ȘI ANTREPRENORIAT/SENSE OF INITIATIVE AND ENTREPRENEURSHIP</b></p>	<p><b>JOC DIDACTIC</b></p> <p><i>Esti un mic antreprenor. Deții o monedă/ o hartă/ un obiect veche/ vechi. Adu minimum trei argumente prin care să reliefezi valoarea produsului deținut. Încearcă să îl/o vinzi colegilor cât mai scump.</i></p>	<p>4.3. Manifestarea unei atitudini deschise în cazul unor situații care presupun comunicarea (Programa școlară pentru disciplina ISTORIE, 2014)</p>								
<p><b>SENSIBILIZARE ȘI EXPRIMARE CULTURALĂ / CULTURAL</b></p>	<p><b>Realizarea pe grupe a UNOR POSTERE/AFIȘE pentru MARCAREA PERSONALITĂȚII PERSONAJULUI</b></p>	<p>4.3. Manifestarea unei atitudini deschise în cazul unor situații care presupun</p>								

<b><i>AWARENESS AND EXPRESSION</i></b>	<i>principal surprins într-o secvență de film vizionat ( vezi COMPETENȚA DIGITALĂ)</i>	comunicarea (Programa școlară pentru disciplina ISTORIE, 2014)
--	--	--

### **Bibliografie:**

1. Programa școlară pentru disciplina ISTORIE CLASA a IV-a- anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014 MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
2. [https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC\\_31.10.19\\_consultare.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/DPC_31.10.19_consultare.pdf): REPERE PENTRU PROIECTAREA, ACTUALIZAREA ȘI EVALUAREA CURRICULUMULUI NAȚIONAL DOCUMENT DE POLITICI EDUCAȚIONALE, data accesării 28 noiembrie 2021
3. [https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN\\_actualizat\\_a\\_octombrie\\_2020.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actualizat_a_octombrie_2020.pdf) ( LEGE Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 Legea educației naționale Text în vigoare începând cu data de 15 octombrie 2020 REALIZATOR: 4.
4. COMPANIA DE INFORMATICĂ NEAMȚ Text actualizat prin produsul informatic legislativ LEX EXPERT în baza actelor normative modificatoare, publicate în Monitorul Oficial al României, Partea I, până la 15 octombrie 2020), data accesării 28 noiembrie 2021

***Dimensiuni ale politicilor europene din perspectiva noilor paradigme  
educaționale***

***Dimensions of European policies from the perspective of new  
educational paradigms***

***Crișan-Tăușan Liana***

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca*

Abstract:

*Sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI marchează numeroase schimbări în sistemele de educație și formare și politicile educaționale europene, generate de directivele și recomandările Consiliilor Europene, Comisiei Europene sau ale Parlamentului European, precum și de programele de educație și formare inițiate de acestea. Paradigma postmodernității în domeniul educației, obiectivată în noi perspective și soluții în teoria și practica educațională, dezvoltate pe linia continuității, restructurării paradigmei modernității, dar și a unor noi direcții și proiecte educaționale, s-a conturat ca răspuns la necesitatea adaptării școlii la schimbările și problematica lumii contemporane. Dimensiunea europeană, ca și componentă de bază a politicii educaționale reprezintă o finalitate care urmărește depășirea elementelor particulare naționale specifice sistemelor de învățământ europene, respectarea diversității, accentuarea pluralismului și interculturalității. Realizarea dimensiunii europene la nivelul sistemelor de educație și formare, presupune corelarea a două elemente: accentuarea identității culturale a fiecărei națiuni și afirmarea diversității culturale, care generează toleranță, interculturalitate, respect față de celălalt.*

*The end of the 20<sup>th</sup> century and the beginning of the 21<sup>st</sup> mark numerous changes in the education and formation systems and the educational policies in Europe, generated by the directives and recommendations of the European Councils, the European Committee or the European Parliament, as well as by the education and formation programmes initiated by them. The paradigm of postmodernity in the field of education, objectified in new perspectives and solutions in educational theory and practice, developed on the line of continuity, restructuring the paradigm of modernity, but also new directions and educational projects, emerged in response to the need to adapt the school to world changes and issues contemporary. The European dimension, as the basic component of education policy represents a finality which aims at overcoming the national particular elements specific to the European education systems, respecting diversity, emphasizing pluralism and interculturalism. Making the*

*European dimension at the level of education and training involves linking two factors: increased cultural identity of each nation and affirmation of cultural diversity, which generates tolerance, interculturalism and respect towards each other.*

*Cuvinte cheie: politici educaționale europene, dimensiuni europene ale educației, paradigme educaționale actuale*

*Keywords: European educational policies, the European dimension of education, current educational paradigm*

## **1. Caracteristici ale sistemelor educaționale actuale din perspectiva noilor paradigme educaționale**

Paradigma postmodernității în domeniul educației, obiectivată în noi perspective și soluții în teoria și practica educațională, dezvoltate pe linia continuității, restructurării paradigmei modernității, dar și a unor noi direcții și proiecte educaționale, s-a conturat ca răspuns la necesitatea adaptării școlii la schimbările și problematica lumii contemporane.

Într-un studiu consacrat analizei evoluțiilor teoretice pedagogice din perspectiva paradigmei postmodernității, E. Păun (PĂUN, 2002: 67) evidențiază următoarele caracteristici ale postmodernității în educație: educație centrată pe elev, ca persoană cu caracteristici individuale, diferențiate, care trebuie valorizate și valorificate maximal în actul educațional (idee situată în centrul paradigmei existențial-umaniste, subsumată perspectivei postmoderne);

revalorizarea dimensiunii subiectiv-afective în relația educațională, a acțiunilor și comportamentelor subiecților care au un caracter unic, situațional, contextualizat; considerarea relației educaționale ca o interacțiune în care profesorul și elevul sunt angajați într-un proces de investiție cognitivă și afectivă, și în care profesorul lucrează împreună cu elevii în vederea devenirii acestora și construirii statusului de elev; realizarea unui echilibru în școală între promovarea competiției și a cooperării.

Proiectele educației pentru mileniul III vizează transformarea practicilor educaționale tradiționale în baza noilor principii specifice educației și pedagogiei contemporane: educație globală, învățare pe parcursul întregii vieți, educație inclusivă, educația pentru toți, șanse egale, parteneriat în educație. Învățarea în profunzime, bazată pe acțiunea și responsabilizarea celui care învață, formarea de competențe, integrarea cunoștințelor în structuri de aplicație, predarea interactivă, curriculum inter- și transdisciplinar sunt doar câteva concepte, idei, pe care se

bazează pedagogia contemporană, fiind generate de comutarea societăților europene către globalizare și către societatea bazată pe cunoaștere, de necesitatea sincronizării între dezvoltarea societății și dezvoltarea educației, de noile rezultate ale unor evaluări și aplicații în sistemele educaționale, de necesitatea integrării și globalizării educației.

Sistemele educaționale actuale, adaptate cerințelor educaționale specifice populației școlare diverse, s-au construit în baza ideilor și principiilor pedagogiei contemporane, o pedagogie interactivă, care accentuează importanța formării competențelor și se caracterizează prin următoarele dimensiuni: reconsiderarea rolului elevului, care devine subiect al educației; utilizarea tehnologiilor informatizate în educație (computer, internet, clase virtuale) în: proiectarea predării, dirijarea învățării, monitorizarea actului didactic; trecerea de la sisteme educaționale organizate ierarhic la sisteme educaționale organizate după modelul rețelei; învățare prin rezolvarea de probleme, stimularea gândirii critice; preocupare pentru formarea competențelor; tendința de prospectare, anticipare, reconstrucție a structurilor de învățare; preponderența experiențelor interactive, care generează învățare în profunzime: predare-învățare cooperantă, lecții bazate pe experiență de viață, confruntări de opinii, modele acționale; reconstrucția spațiului școlar în vederea favorizării interacțiunilor, cooperării, schimbului de experiențe, opinii, ascultării active (TĂUȘAN, 2016).

Într-o amplă lucrare care analizează și prezintă rezultatele unor evaluări și aplicații recente în sistemele educaționale, V. Chiș (CHIȘ, 2005: 32) sintetizează următoarele caracteristici și tendințe ale educației în viitor: focalizare pe performanțe; organizare în funcție de obiective și rezultate; învățare intensă, în adâncime; centrare pe procesul învățării, pe competențe și abilități de învățare; învățare prin rezolvare de probleme, gândire critică; monitorizare prin performanțe ridicate, succes; proiectare și management în parteneriat școală-comunitate; studiu în orice timp și orice loc, la opțiunea beneficiarilor; educație centrată pe elevi/adulți; ritmuri și stiluri de învățare variate; activități instructiv-educative personalizate, individualizate; adaptarea școlii la caracteristicile elevului; educație inclusivă, integrată, educație pentru toți.

## **2. Perspective europene în domeniul educației**

Un factor de o importanță majoră în crearea societății europene contemporane, în dezvoltarea economică și socială a acesteia, îl reprezintă cooperarea europeană în domeniul educației, dezvoltarea dimensiunii europene a educației și formării. Dimensiunea europeană, ca și componentă de bază a politicii educaționale reprezintă o finalitate care urmărește depășirea elementelor particulare naționale specifice sistemelor de învățământ europene, respectarea

diversității, accentuarea pluralismului și interculturalității. Realizarea dimensiunii europene la nivelul sistemelor de educație și formare, presupune corelarea a două elemente: accentuarea identității culturale a fiecărei națiuni și afirmarea diversității culturale, care generează toleranță, interculturalitate, respect față de celălalt.

La nivel de politică educațională, dimensiunea europeană implică:

- accentuarea importanței formării competențelor cerute de o societate democratică (cultivarea creativității, a capacității de a lua decizii, de a rezolva probleme, de a alege, de a asuma responsabilități, de a argumenta și susține propriile puncte de vedere, de a comunica, de a analiza și evalua critic, de a participa la activități colective, de a stabili relații constructive);
- accent pe cursurile de limbi străine, pe studierea literaturii acestora și științelor sociale;
- acordarea unei importanțe deosebite utilizării computerului în educație;
- descentralizarea luării deciziilor în domeniul curriculum-ului și stabilirea finalităților, structurii și conținutului educației mai ales în funcție de interesele și aptitudinile elevului, raportate la contextul social;
- asigurarea unui mediu școlar compatibil cu idealurile societății democratice, favorabil cultivării unor valori specifice acesteia (respectul reciproc, toleranța față de opiniile celorlalți, asumarea responsabilității, capacitatea de respectare a promisiunilor);

Consiliul Europei a acordat o atenție deosebită dimensiunii europene în educație, fapt evidențiat prin diferitele rezoluții și recomandări la care au ajuns miniștrii învățământului la diferite conferințe, precum și prin dezvoltarea unor politici, programe, proiecte care promovează integrarea dimensiunii europene în procesul de predare-învățare (DELORS, 2000).

În *Tratatul Uniunii Europene de la Maastricht (1992)*, care introduce noi competențe în domeniul educației, dimensiunea europeană în educație este relevantă prin: studiul limbilor străine; favorizarea mobilității elevilor și profesorilor; recunoașterea și echivalarea diplomelor; cooperarea instituțională; dezvoltarea schimburilor de informații și experiență în domeniul educației (MARCUS, 2004).

La *Conferința miniștrilor europeni ai educației de la Cracovia (2000)* s-a formulat necesitatea considerării dimensiunii europene ca parte integrantă a formării cetățeniei, punându-se accent pe: respectarea pluralismului, respectarea drepturilor, principiilor și regulilor democrației, dezvoltarea competențelor interculturale la nivelul relațiilor și comunicării interpersonale nu doar prin învățarea limbilor străine, ci și prin manifestarea

toleranței, solidarității, responsabilității sociale. În vederea realizării obiectivului comun al politicilor educative europene viitoare, precizat în *Declarația miniștrilor europeni ai educației* de la Cracovia: asigurarea dezvoltării unei cetățenii democratice, în cadrul societăților deschise și pluraliste, unde se respectă drepturile copiilor și drepturile omului, Consiliul Europei formulează cerința elaborării unor strategii educative deschise, flexibile, adaptate nevoilor sociale și individuale, care să favorizeze dezvoltarea potențialului fiecărui copil. În acest sens, recomandările Consiliului Europei vizează: noile roluri ale școlii (deschiderea către mediul economic, cultural, social, realizarea unor parteneriate școală-comunitate); dezvoltarea competențelor interculturale la nivelul relațiilor și comunicării interpersonale; îmbunătățirea formării inițiale și continue a personalului educativ; educația minorităților; respectarea drepturilor omului și a valorilor fundamentale precizate de Consiliul Europei (TUDORICĂ, 2004).

Un factor esențial în îmbunătățirea cooperării la nivel european și de reducere a distanței între țările europene în domeniul educației îl constituie dezvoltarea succesivă a programelor lansate de Comisia Europeană, care, favorizând comunicarea permanentă între sistemele educaționale europene, stimulează rezolvarea problemelor de interes comun din domeniul educației la nivel european și asigură condițiile dezvoltării unei educații de calitate.

Programele Uniunii Europene *Socrates* și *Leonardo da Vinci* au ca scop promovarea dimensiunii europene în educație și ameliorarea calității educației prin: cooperarea europeană în domeniul educației și formării, promovarea învățării pe tot parcursul vieții. Învățarea permanentă reprezintă principiul fundamental al programelor, activitățile promovate fiind instrumente utilizate în vederea dezvoltării dimensiunii europene a învățării pe tot parcursul vieții.

Prin obiectivele și activitățile desfășurate, programul *Socrates* contribuie la realizarea obiectivului prioritar stabilit de Consiliul European la Lisabona, „dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere”: promovarea unei Europe a cunoașterii, bazată pe cooperare în domeniul educației; realizarea educației pe tot parcursul vieții, prin îmbinarea formelor acesteia: formală, nonformală informală; asigurarea egalității șanselor în educație și formare; ameliorarea cunoașterii limbilor europene și promovarea dimensiunii interculturale în educație; promovarea noilor tehnologii de predare-învățare: metode moderne informatice și de comunicare, noi materiale didactice; promovarea cooperării și mobilității în domeniul educației.

În ciuda diversității generate de contextul național, sistemele de educație și formare europene funcționează pe baza unui set de principii care reprezintă cadrul general la care se raportează politicile educaționale ale fiecărei țări (VASILE, 2008):

- egalitate de șanse și echitate, fără nici un fel de discriminare;
- libertatea fiecăruia de a-și alege forma de învățământ;
- integralitatea sistemului de învățare;
- descentralizarea sistemului și autonomia instituțională;
- echilibrul dintre cunoștințele de bază pentru toți și cunoștințele, abilitățile, competențele oferite de un ciclu de educație/formare;
- deschiderea școlii către lumea muncii;
- parteneriate între școală și familie, între școală și alți actori implicați (companii, autorități locale, organizații);
- educație în spiritul cetățeniei europene active;
- transparența sistemului de cunoștințe și calificări.

Dezvoltarea în perspectivă a sistemelor educaționale din Europa și plasarea educației în cadrul mai larg al măsurilor de ameliorare în domeniul ocupării și reformei economice au constituit repere de bază în derularea *Conferinței de la Lisabona* a Consiliului European din *martie 2000*. În cadrul acesteia s-a evidențiat rolul educației, ca parte integrantă a politicilor sociale și economice, în consolidarea competitivității europene în lume și în asigurarea coeziunii societăților noastre. Consiliul European a stabilit ca obiectiv prioritar (la Lisabona, 2000, apoi reiterat și completat la Bruxelles în 2005) pentru anul 2010, ca Uniunea Europeană să devină ”cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de o creștere susținută cu mai multe și mai bune locuri de muncă și o mai mare coeziune socială”, așezând educația permanentă în centrul politicii fiecărui stat membru al UE. Obiectivul specific stabilit de Consiliul European la Lisabona a fost stabilirea obiectivelor viitoare ale sistemelor de educație pentru următorii zece ani. Concluziile operative au vizat: adaptarea sistemului educațional și de formare la provocările societății cunoașterii; creșterea substanțială a investiției în educație; învățarea de-a lungul întregii vieți; reducerea la jumătate, până în 2010 a numărului celor care nu depășesc nivelul învățământului obligatoriu; crearea unui cadru european de definire a competențelor cheie pentru învățarea continuă (tehnologia informației și comunicațiilor, limbi străine, competențe sociale, cultură antreprenorială, cultură tehnologică); creșterea mobilității și recunoașterea calificărilor; CV-ul european, ca mijloc de apreciere a capacităților persoanelor, în vederea ocupării unui loc de muncă în Europa. Dezvoltarea unui sistem de educație și formare profesională de calitate reprezintă un element cheie al acestei strategii.

În vederea realizării obiectivelor stabilite la Lisabona, Consiliul European adoptă în *martie 2001 la Stockholm*, „Raportul privind obiectivele viitoare ale sistemelor de educație și



formare profesională”, care identifică noi domenii pentru acțiuni comune la nivel european, bazate pe trei obiective strategice ale raportului, care vizează sistemele educaționale și de formare profesională din Europa, pentru perioada 2001-2010. Obiectivele propuse acoperă toate nivelurile de educație și formare (formal, nonformal și informal) și vizează realizarea învățării pe tot parcursul vieții:

1. Îmbunătățirea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională din

Uniunea Europeană

2. Facilitarea accesului tuturor în sistemele educaționale și de formare profesională

3. Deschiderea sistemelor educaționale și de formare profesională

Pe baza consultării țărilor membre ale Uniunii Europene în legătură cu problemele actuale ale sistemelor naționale de educație și formare, Comisia Europeană a identificat și promovat în 2007 soluții concretizate în opt competențe cheie de care copilul/adultul are nevoie în vederea integrării optime în societate ( VASILE, 2008: 32-40):

1. *Competențe cheie pentru toți* – implică schimbări la nivelul curriculum-ului învățământului obligatoriu, în sensul trecerii de la listarea, enumerarea cunoștințelor ce urmează a fi transmise-asimilate la identificarea și definirea rezultatelor învățării sub forma unor competențe și valori generale: formarea deprinderii de a învăța prin asimilarea metodelor de acces inteligent la cunoștințele epocii, cultivarea și dezvoltarea spiritului științific, capacitatea de a stabili corelații între cunoștințe și semnificațiile lor din viața reală ( a învăța să înveți, să cunoști); creativitate, capacități de aplicare în practică a cunoștințelor (a învăța să faci); implicare, participare la viața colectivă, respectarea normelor ce reglementează raporturile într-o colectivitate, promovarea unor atitudini transculturale, transreligioase, transnaționale, transpolitice (a învăța să trăiești împreună cu ceilalți); capacitatea de a identifica armonia/dizarmonia dintre propria viață interioară și cea socială, responsabilitate, solidaritate ( a învăța să fii).
2. *Pregătirea europenilor pentru învățare pe tot parcursul vieții* – prin adaptabilitate și mobilitate pe piața muncii, în vederea compatibilizării cererii de competențe/calificări a pieței muncii cu oferta de competențe/calificări oferite de sistemul educațional. Formarea acestei competențe vizează formarea unui comportament responsabil, creativ, participativ, adaptativ, ale cărui baze se formează în învățământul obligatoriu și care asigură integrarea socio-profesională.
3. *Învățarea trebuie să contribuie la creșterea economică sustenabilă* – prin perfecționarea competențelor populației active: inițiativă, cooperare și colaborare în

munca în echipă, adaptabilitate, asumare de responsabilități, competențe antreprenoriale, de comunicare, solicitate de progresul tehnologic și internaționalizarea piețelor, în condițiile globalizării economice.

4. *Învățarea trebuie să răspundă schimbărilor din societățile noastre* – prin reducerea inechităților, inegalităților din educație, egalitate de șanse, printr-o politică de educație integrată, astfel încât absolvenții să dispună de capacitate de adaptare, să fie capabili de performanțe în condiții de schimbare.
5. *O școală pentru toți* – în care educația este flexibilă, răspunzând nevoilor individuale ale fiecărui copil. Promovarea educației incluzive prin organizarea de clase sau școli incluzive pentru copiii cu nevoi educaționale speciale, asigură egalitatea de șanse, eliminând factorul discriminare.
6. *Pregătirea tinerilor europeni pentru cetățenia activă* – prin contribuția școlii dar și a unor instituții extrașcolare la formarea unor valori și comportamente care să promoveze și să susțină: toleranța, spiritul civic, transculturalitatea, participarea la democrație, comunicarea.
7. *Profesorii – agenții cheie ai schimbării în educație* – deoarece de calitatea prestațiilor lor profesionale depinde succesul procesului educațional.
8. *Sprijinirea comunităților școlare pentru a se dezvolta* – prin promovarea unui management performant, eficient: punerea școlii în serviciul comunității prin parteneriate școală – agenți/organizații; includerea părinților și a altor persoane capabile să sprijine dezvoltarea instituțiilor școlare în consiliile de conducere a acestora; premierea echipelor de conducere pentru rezultate performante; evaluarea calității instituțiilor de învățământ prin sisteme transparente, cooperarea internațională în soluționarea problemelor manageriale naționale.

Obiectivele fundamentale ale educației sec. XXI vizează formarea personalității umane prin: competențe (gândire critică, cooperare, dialog, participare, creativitate, toleranță), atitudini și valori (respect față de sine și față de ceilalți, solidaritate, grija față de mediul natural și social, atașament față de ideea de echitate, dreptate) și cunoștințe aplicabile în domeniul social.

#### Bibliografie:

Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință

Delors, J. (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în sec. XXI*. Iași: Polirom

Marcu, V., Orțan, F., Chira, C., Blândul, V. (coord.). (2004). *Dimensiunea europeană a educației*, Oradea: Ed. Universității din Oradea

Păun, E., Potolea, D. (coord.). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom

Tăușan, L. (2016). *Pedagogie. Elemente fundamentale pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană

Tudorică, R. (2004). *Dimensiunea europeană a învățământului românesc*. Iași: Ed. Institutul European

Vasile, V. (coord.). (2008). *Restructurarea sistemului de educație din România din perspectiva evoluțiilor pe piața internă și impactul asupra progresului cercetării*. București: Ed. Institutul European din România

## *Profesorul - de la Domnu' Trandafir, la Profesorul Hologramă*

### *Professor - from Domnu' Trandafir to Professor Hologram*

Dr. Ilie Gherheș

#### Rezumat:

Cu toții suntem de acord că parcurgem o epocă a nedumeririlor, a lipsei de coerență, a derutei, deși mersul lucrurilor se înscrie în matricea firească a „proiectului”; continuând să ne reluăm rolurile pentru care suntem acreditați, de către aceeași școală, mai mult sau mai puțin disputată.

Străbatem, așadar, o perioadă a democrației școlare impetuoase în care, atâția și atâția nechemați, numiți, mai nou, analfabeți funcționali vituperează soluții, abordări semidocte, în general, de parcă ne-am afla la un prohod continuu al învățământului!

#### Abstract:

We all agree that we are going through an era of confusion, lack of coherence, confusion, although things are happening in the natural matrix of the "project"; continuing to resume the roles for which we are accredited, by the same school, more or less disputed.

We are, therefore, going through a school of impetuous democracy in which so many uninvited, so-called, more recently, functionally illiterate criticize solutions, semi-learned approaches, in general, as if we attend the funeral ceremony of education!

**Cuvinte-cheie:** profesor, modernizare, analfabetism funcțional, regres.

**Keywords:** teacher, modernization, functional illiteracy, regress.

Prinși în balansul mediatic dintre învățământul clasic, atât de invocat și evocat, descoperindu-i valențele și învățământul online, asemănător zbaterii unui pește pe uscat, ne cam pierdem cu firea pedagogică, cu părerile. În consecință, părinții au început, tot mai mult, să se substituie profesorilor, iar dacă se poate, chiar să se urce pe catedra acestora; unii zic că și „în capul lor”. În ecuația acestei hibridități, nimeni nu se mai gândește la demnitatea dascălului, la aura lui, la zăcământul de cultură și umanitate cu care el este chemat să amprenteze destinul elevilor săi; căci un profesor bun luminează calea și viitorul elevilor săi și, prin ei, societatea, împodobind lumea cu faptele sale.

Departate de mine gândul de a lua cuiva dreptul de a se exprima, chiar și despre învățământ, un domeniu atât de sensibil, dar parcă ar trebui să o facem cu mai multă decență. Nu se cade! Nimeni, mai mult decât dascălii, nu regretă privirile îngerești ale învățăceilor, atunci când lumina cunoașterii, zăcământul de suflet al înaintașilor le este transmis, cu vocație și tact. Prin extrapolare, am reținut de la marele critic literar Alex Ștefănescu cum că, în tinerețea sa, l-ar fi privit „prăduitor” și stăruitor în ochi pe marele poet Tudor Arghezi. Făcea asta, spunea Domnia Sa, din convingerea că în felul acesta s-ar împărtăși din lumina ochilor lui Mihai Eminescu, pe care, la rândul său, poetul Tudor Arghezi i-ar fi sorbit-o cu nesaț, acestuia. Așa gândește și așa crede orice dascăl, cu fiecare oră a sa, pe care speră să o transforme într-o secvență de terapie cvasidivină, chiar și astăzi când, volens/nolens, trebuie să facem pasul de la „școala pentru toți”, la „școala pentru fiecare”, în felul nostru.

Dacă este adevărat că istoria unui popor este cea învățată după ultima ediție de manual atunci, pe cale de consecință, toată societatea este tot funcție a edițiilor de manual parcurse. Cu toții trebuie să ne lăsăm legănați, aspirați de către școală și să aducem o reverență celor care ne-au educat. Prin școală, noi dascălii putem cel mai bine să facem ca prezentul să nu fie doar ceva destinat trecutului - o enzimă istorică de parcurs ci, dimpotrivă, să devină o monadă purtătoare a unui mesaj, o ancoră către viitor.

Școala ne menține tot timpul în cunoaștere, chiar dacă nu luminăm și nu ardem toți la fel dar, cu siguranță, că prin învățatură asigurăm acea combustie a seducției educației. Din nefericire, ultimele statistici sunt cel puțin îngrijorătoare; ele arătând că în țara noastră părinții alocă, în medie, aproximativ șase minute pe zi, petrecute cu propriul copil. În Europa situația nu este cu mult mai bună dar, oricum aceeași medie este de aproximativ de 30 de minute pe zi pentru un copil. Aceste date statistice relevante ne arată rolul extrem de mare al educatorului, precum și al segmentului de învățământ primar, unde elevul petrece minim patru-cinci ore pe

zi cu învățătorul său. A se avea în vedere, în acest context, că România și Bulgaria se situează pe locul întâi în Europa în ceea ce privește numărul orelor petrecute în fața televizorului.

Cu siguranță că nu trebuie să idealizăm, să eternizăm trecutul, probabil că în nici un domeniu și, cu atât mai mult, în cel al Educației; el trebuie doar depășit. În învățământ nu există soluții miraculoase, dar din moștenirea generației trecute, trebuie să tragem concluziile care se impun, să învățăm din exemplaritățile acesteia.

În trecut, învățătorul era considerat un reper de netăgăduit al comunității. Din profesia de învățător se ieșea, de obicei, la pensie, uneori chiar din aceeași școală, în timp ce astăzi, pentru generațiile din fața noastră se previzionează că și-ar putea schimba locul de muncă de vreo zece ori sau chiar profesia, de-a lungul vieții active; CV-ul profesional fiindu-le, oricum, foarte fluid.

Înainte, bunicii noștri aveau un anumit cult față de icoana domnului învățător, existând cutuma că nu era bine să-i treci nici măcar pe dinainte, iar în unele medii, mai dedicate învățării, mai ales în cele rurale, despre dascăl și preot se evita inclusiv discuția că aceștia ar merge sau nu la toaletă, fiind trecuți, oarecum, în clasa sacerdoților, a îngerilor păzitori. Totodată, se știe că aproape toată viața se uită în decursul vieții, dar numele învățătorului/învățătoarei nu cred că-l uită nici un om de pe pământ, pentru că de învățământul primar nu scapi, așa cum nu scapi de vaccinurile copilăriei. În acest context, să mai precizez că în Japonia, doar dascălilor li se permite să nu se închine în fața împăratului, lucru care nu se întâmplă niciodată.

Se spune, totodată, că suntem media celor cinci persoane cu care interferăm cel mai des; iar în mediul rural această aserțiune este înțeleasă prin proverbul „spune-mi cu cine te însoțești, ca să-ți spun cine ești”.

Învățătorul este un magician al faptelor, iar povestirile pentru copii sunt factori de structurare a identității, a personalității, a apartenenței la o comunitate. El ia omenirea mică de mână, de mânuțe, îi zâmbește, îi talmăcește povești și basme, iar ea îl crede, își zâmbesc reciproc, până când o trece din tărâmul fermecat al copilăriei, peste un prag, spre un viitor luminat doar de zâmbetul său convingător. Culmea, dascălii sunt crezuți de fiecare dată! Ei prelucrează cea mai neprețuită materie din Univers - mintea umană! Dascălii se amestecă mai mult sau mai puțin măiestru în chimia destinului ființei umane, „sporind corola de minuni a lumii”, aura fiecăruia dintre noi, adică dascălul se amestecă „în treaba lui Dumnezeu” fără să fie consacrat, hirotonisit, dar nu fără a avea chemare.

Doar copiii se joacă de-a oamenii mari, de-a viitorul speciei lor; pe cale de consecință nu știu dacă-i, dar cred că nu-i pedagogic corect să-i numim, în grădinițe și la învățământul primar, brenduindu-i, cu tot felul de gănganii, de animăluțe, cu nume de fluturi, sau corpuri cerești: buburuze, fluturi, broscuțe, albinuțe, delfinași, pinguini, stelute, floare de colț ș.a. În contrapondere aș așeza, față de acest derapaj minor educațional imaginea sugerată de către dl Academician Alexandru Surdu care, privind câțiva copii mici și foarte mici jucându-se suveran printre picioarele preoților care oficiau Sfânta Liturghie la Mănăstirea „Sf. Ilie” din Dragomirești, se întreba și îl întreba retoric pe părintele stareț Sofronie, dacă o fi tot așa și Dincolo, în Rai, deoarece Domnia Sa așa își închipuie că ar trebui să arate Raiul.

Dincolo de faptul că programele și manualele sunt, în general, prea încărcate, prea stufoase, noi dascălii avem o apetență necontrolată să le predăm educabililor din fața noastră aproape tot ceea ce știm. După acest pas nesăbuit, se vine apoi cu teroare corectării cu culoarea roșie a extemporalelor, a referatelor, a tezelor (stresante și nefirești denumiri!); bineînțeles că aproape de fiecare dată suntem atenți la ultimele detalii din răspunsuri, atunci când este vorba de notele mari, vânând aproape și depunctând toate scăpările, mergând pe aspectul negativ al notării și al lecției ca pedeapsă, uitându-se virtutea de stimulare, de apreciere pozitivă pe care o are nota.

Eliberați oarecum, fiecare cum am putut, de sub obsesia „celor șapte ani de-acasă”, mai nou împărțiți, tot mai mult, cu sistemul educațional, elevii se izbesc necruțător de multe alte tare ale pedagogiei și/sau psihologiei sociale, perpetuate în timp:

- „hoțul neprins e negustor cinstit!” - este o absolutizare a prezumției de nevinovăție și este o aberație pentru că, să nu uităm, că la noi „se fură” atât miresa cât și meseria, dar se și plagiază în mod grosier;

- „bătaia e ruptă din Rai!” - iar „unde dă părintele crește!”;

- promovarea șmecheriei, a descurcărelii: „cățeluș cu părul creț/fură rața din coteț..”

- „podul de piatră s-a dărâmat/a venit apa și l-a luat...”- o viziune bășcălioasă la adresa lucrului bine făcut ș.a.

Și, de parcă nu ne-ar fi fost destule exemplele noastre, am mai împrumutat și preluat, sânguincioși și de la alți europeni, din pedagogia lor păguboasă. M-aș opri aici la preafericita și neprihănită furnică, cea care se descurcă și tot cară, cât îi vara de mare și cât îi toamna de lungă,

devenind un exemplu umilitor și parșiv în comparație cu greierele, condamnat să-și trăiască nefericirea viitoare, deși el este în plin marș al fericirii, asigurându-i condiții de muncă furnicuței. Pe de altă parte, nu știu cum se face că până în primăvară supraviețuiesc amândoi; rămânând furnica cu munca, iar greierele cu distracția și cu oprobiul pedagogiei muncii.

În contextul foarte controversat al epocii, dominat de SARS COV-19, când planeta întreagă este bătuită de efectele morbide al acestui virus păcătos, omenirea a sărit grăbită să profite de avantajele oferite de învățământul online, ca o prefață, ca o adevărată uvertură la ceea ce se configurează a fi Profesorul - Hologramă, grăbindu-i sosirea.

Ideea de hologramă există încă din anul 1951. Ea fiind implementată și exploatată cu succes în filme, în industria spectacolului, iar mai nou, în învățământul superior, mai cu seamă în cel medical și cel economic, depășindu-se de mult faza de provocare.

Imaginii profesorului hologramă de azi este una, cu siguranță, de factură „primitivă”, bidimensională, proiectată pe un ecran transparent, iar auditoriului, care este necesarmente și complice i se vinde o iluzie, în așa fel împachetată, încât se creează impresia că emițătorul mesajului, profesorul s-ar găsi chiar în încăpere. Cu toate că există inconvenientul, deocamdată, ca cei care privesc să fie obligatoriu într-un spațiu întunecat, totuși, dacă există o conexiune de internet suficient de rapidă, atunci interacțiunea se poate realiza cu întârziere, aproape insesizabilă, de maximum un sfert de secundă.

Cu alte cuvinte, aserțiunea categorică cum că profesorul - hologramă reprezintă viitorul corpului didactic din întreaga lume, o putem imagina, cu un efort minim, ca un viitor  $t_0$  al startului la cunoaștere pentru întreaga planetă, deoarece acești profesori multipli vor preda simultan la o mulțime de elevi și studenți din diferite locuri de pe pământ fiind, probabil, depășită chiar și ubicuitatea.

Realitatea nouă obținută prin proiectul hologramei va fi una augmentată, deci superioară, iar atâta vreme cât inginerii știu cum se creează, cum se construiește o hologramă, atunci performanțele din Educație, prezumtiv, devin prin implicarea tehnologiei, asimptotic nelimitate. În anumite domenii, sub anumite aspecte, tehnologia a ajuns să depășească performanța umană, iar hologramele vor cuceri tot mai mult teren din tărâmul considerat, până nu demult imposibil, modificând, totodată, spectrul învățământului.



În acest context, pe lângă profesorul hologramă, realitatea funcționarului public robot de la Primăria Cluj-Napoca, pe lângă spectacol, reprezintă o interfață a unui viitor cu informații anonimizate, cu senzori holografici inteligenți, loiali, dedicați, în absența subiectivismului și a tentațiilor umane. Dar, pe de altă parte, prezumtiv hologramele pot tinde și pot ajunge să acapareze totul, să interfereze între ele, să depășească limitele din proiect, adică ucenicul să-și depășească magistrul, să devină bază, avataruri, reîncarnări, reconfigurări succesive, poate chiar nocive! Ori, de aici, poate apărea ideea despre care ar putea fi conținutul, mediul, apele legendei în care va poposi următoarea generație de profesori holograme, poate în afara celui virtual de azi? Când va evada, cu voia sau fără voia omului, Profesorul Hologramă din imperiul online al acestuia în altul, în alteritate?!

Dar unde ne mai este modelul de dascăl tradițional, înduioșător de uman și atât de râvnit, mai nou?! Ce s-a întâmplat, de ce s-a perimat atât de repede, la scara Istoriei?!

Oricum:

- Rămas bun, Domnu' Trandafir!
- Bun venit, „Profului” Hologramă!

## ***Învățarea bazată pe jocurile educative***

### ***Learning with the educational games***

***Asist. dr. ing. Carmen Ioana IUHOS***

***Prof. dr. ing. Carmen BAL***

*Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic - Universitatea*

*Tehnică din Cluj Napoca*

#### ***Rezumat:***

*Implementarea sistemelor complexe de învățare nu este adecvată pentru anumite instituții de învățământ, precum și pentru realizarea anumitor cursuri. În general profesorii sunt deschiși la utilizarea diferitelor instrumente eficiente care pot contribui la procesul de instruire și de învățare. Cercetarea propusă în cadrul acestei lucrări se referă la realizarea unui studiu între subiecți a diferitelor moduri de utilizare a jocurilor educationale prin utilizarea diferitelor instrumente digitale pentru a crește procesarea informațiilor și care duc la o creștere observabilă a performanței academice.*

#### ***Abstract:***

*The implementation of complex learning systems is not adequate for certain educational institutions, as well as for the realization of certain courses. Teachers are generally open to the use of various effective tools that can contribute to the teaching and learning process. The research proposed in this paper refers to the study between subjects of different ways of using educational games by using different digital tools to increase information processing and which leads to an observable increase in academic performance.*

***Cuvinte cheie:*** *învățare prin jocuri; jocuri educationale.*

***Keywords:*** *learning through educational games, educational games.*

### **1. Noțiuni introductive**

Sistemul de învățământ este acela care, structurând informațiile, va pregăti generațiile viitorului pentru a da răspuns problemelor complexe. Dezvoltarea educației în domeniul pedagogiei și în relațiile cu alte științe au condus la apariția unui ansamblu de discipline pedagogice, anume sistemul științelor pedagogice (Crețu, 1999, Ciot, 2003). Între aceste discipline pedagogice distingem unele preponderent practice (didacticele speciale), iar altele având un conținut și mod de exprimare printr-un discurs abstract (precum filozofia educației). Didactica reprezintă un ansamblu de tehnici și proceduri de instruire care au la bază principiile

teoretice indispensabile rezolvării efective a problemelor legate de conținutul, metodele și organizarea instruirii. Didactica a început să-și piardă accepția tradițională de fundament teoretic și practic al procesului de predare - învățare, primind un nou sens acela de abilitate a cadrului didactic de a pune în aplicare legile și normele predării în consonanță cu conținuturile și strategiile acesteia (Doyle și Westbury, 1992). Conform afirmației lui Durkheimian, didactica trebuie să fie o teorie practică, reflexivă și totodată, orientată de o veritabilă complementaritate psihologică, sociologică și tehnică.

## **2. Jocuri educaționale digitale**

Progresele cunoașterii umane cer școlii să formeze un om modern, cu alte capacități mintale, intelectuale, iar prioritară trebuie să devină gândirea inovatoare, creatoare și inventivă, inteligenta ageră și critică, flexibilitatea și ingeniozitatea minții, toate corespunzătoare noilor cerințe și condiții ale societății moderne.

Pentru ca obiectivele cuprinse în curriculumul național să poată fi realizate, sunt necesare:

- schimbare de percepție asupra procesului de învățământ din partea cadrului didactic;
- alegerea unor strategii și tehnici moderne de predare centrate pe elevi;
- alegerea unor strategii și tehnici moderne de evaluare a randamentului școlar.

Pentru a obține rezultatele urmărite pe lângă metodele clasice utilizate am încercat aplicarea unor metode interactive care să motiveze și să activeze studenții legat de activitatea de predare - învățare - evaluare care s-a derulat.

Una din metodele folosite fiind învățarea prin descoperire, care este metoda didactică activă care permite învățarea prin întrebări, respectiv învățarea prin interogare și descoperire, demersuri care fac parte din viața de zi cu zi, presupunând din partea elevilor activități independente de investigare, implicare și efort.

Se știe că școlile întârzie să adopte noi tehnologii, dar deoarece transformarea digitală a afectat modul în care funcționează fiecare industrie, nici ei nu au fost lăsați în urmă.

Dezvoltarea jocurilor educaționale pentru dispozitive mobile a fost văzută ca o nouă linie de cercetare și dezvoltare tehnologică în domeniul tehnologiei educaționale, al educației științifice și al designului informațional. În ultimele două decenii, învățarea bazată pe joc a devenit din ce în ce mai mult o abordare educațională datorită puterii sale de a motiva și angaja elevii (studenții) în învățarea complexă, cum ar fi rezolvarea de probleme, luarea de decizii și gândirea metacognitivă (Kim, Park și Baek, 2009). În acest scop s-au depus eforturi mari pentru

a proiecta și dezvolta jocuri digitale educaționale sau pentru a se utiliza jocurile comerciale de divertisment existente pentru a crea un mediu adecvat de învățare bazat pe joc (Susi, Johanesson și Backlund, 2007).

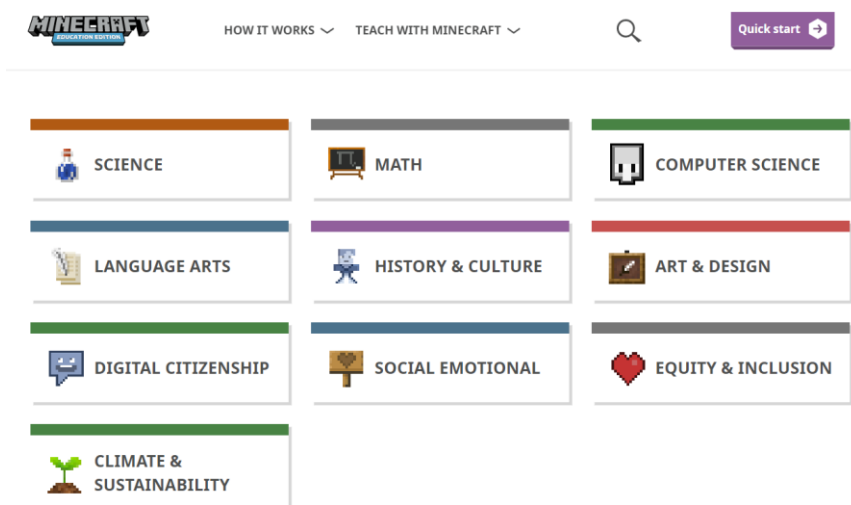
Jocurile educative sunt concepute în scopul educației, având valori educaționale. Sunt concepute pentru ai ajuta pe elevi să înțeleagă concepte, dezvoltându-le abilități de rezolvare de probleme, în același timp să permită formarea unui set de abilitățile specifice urmărite în realizarea obiectivelor educaționale.

Jocurile sunt dotate cu câteva caracteristici cu care elevii de zi „nativii digitali” sunt obișnuiți prin intermediul instrumentelor online: învățarea practică, personalizare, feedback imediat, descoperire activă, precum și noi forme de înțelegere. De asemenea motivația este la fel de importantă precum predarea conținutului, în acest scop învățarea prin joc este utilizată pentru amplificarea experiențelor de învățare. Învățând prin joc, copilul trebuie să se distreze în același timp. Astfel se îmbină partea distractivă cu cea instructivă ducând la apariția unor stări emoționale complexe ce intensifică învățarea. De aceea, aceste jocuri serioase (serious game) sunt realizate în scopul obținerii unor rezultate (obiective).

Pentru aceasta am utilizat mai multe jocuri educative, care au permis elevilor (studenților) învățarea prin descoperire și joc utilizând diferite aplicații distractive din care studenții au avut posibilitatea de a învăța și a fii motivați spre acumularea informațiilor transmise. Câteva exemple de jocuri utilizate sunt:

*KerbalEdu*, varianta pedagogică a programului Kerbal Space, care oferă varianta simplificată a explorării spațiului și a fizicii.

*Minecraft Education Edition*, care are posibilitatea de a pune în evidență orice disciplină, dispunând de sute de proiecte de lecție gata elaborate.



Figură 1 Resurse Minecraft

Minecraft educational poate ajuta profesorii în predarea diferitelor discipline prin resursele pe care le pune la dispoziție acestora, videoclipurile de instruire dar și prin exemplele de lecții gata create. Prin utilizarea jocurilor elevii își vor dezvolta abilități de rezolvare a problemelor, tehnologie și comunicare.

**MINECRAFT CODE TOWN**

Programați agentul Minecraft pentru a rezolva provocările de codare! Colectați toate piesele de puzzle! Imprăștiate prin oraș pentru a face portretul orașului!

Tehnologie Informatică

8-10 11-13

Trimis de: [Minecraft Education](#)  
Actualizat: 27 septembrie 2021

**MINECRAFT CODE TOWN**

**Obiective De Invatare**

- Creați soluții de codare care includ secvențe, bucle, bucle while și bucle imbricate (CSTA. 1A-AP-10);
- Descompuneți (descompuneți) pașii necesari pentru a rezolva o problemă într-o secvență precisă de instrucțiuni (CSTA. 1A-AP-11);
- Repetați soluții pentru a finaliza o sarcină.
- Lecția este o continuare a lecției AI for Good Hour of Code care ar trebui finalizată ca parte 1 a experienței.

**Idei călăuzitoare**

**Activități elevilor**

Elevii trebuie să rezolve 9 provocări de codare. Le pot aborda în orice ordine. Ei vor trebui să folosească secvențierea, buclele, buclele while, buclele imbricate și condiționalele pentru a rezolva provocările de codare. Elevii pot începe orice provocare interacționând cu un NPC care le va oferi instrucțiunile. Apoi apăsați butonul „START” pentru a începe să și codificați soluția. Pentru a lansa Code Builder, studenții apasă „C” pe tastatură. Dacă studenții sunt blocați, pot interacționa din nou cu NPC-ul și pot apăsa butonul „Încearcați din nou”; aceasta va reporni provocarea de codare! Codare fericită!

**Așteptări de performanță**

**Referință externă**

**Deschideți în Minecraft**

[Distribuiți sau atribuiți](#)

[Descărcați lumea](#)

[Imprimare](#)

**Aptitudini**

Caracter  
Creativitate  
Gândire critică

**Timpul estimat**

Necunoscut

**Fișiere suport**

- [Planul de lecție și soluții](#)

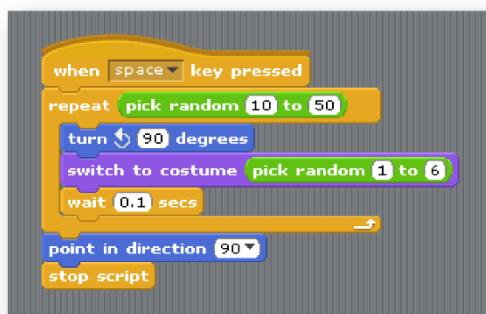
[Descarca toate](#)

Figură 2. Plan lecție Codarea cu Minecraft -Computer Science (Minecraft Code Town.)

Jocul de cărți gratuit *UNI*, care familiarizează elevii cu politica regională europeană.

*Lexica*, recompensează cunoștințele de literatură a elevului jucător.

## Add a movement.



Figură 3 Scratch

*Jumpido*, joc ce combină matematica cu activitatea fizică.

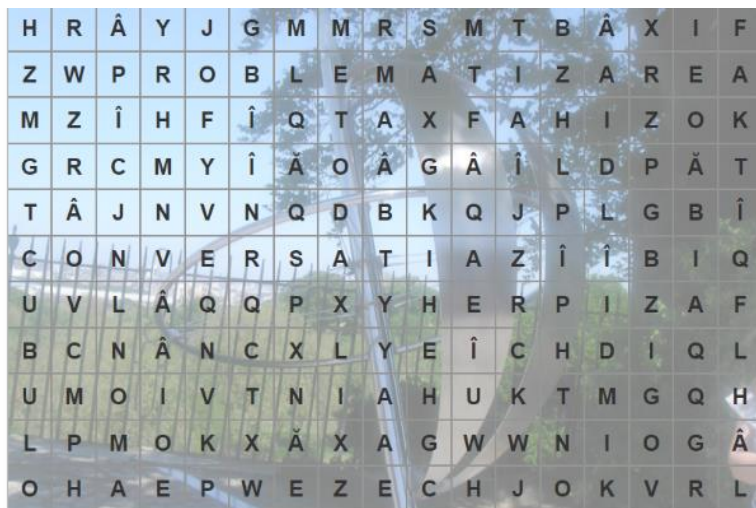
În cadrul gaming-ului constructivist, elevii (studenții) au și ei posibilitatea de a-și crea propriile jocuri. Ca atare au la dispoziție programul de programare *Scratch*, lecțiile de pe site-ul *Hour of code*, modul creativ de pe *Minecraft Education Edition*, *Alice 3*, *Gamestar Mechanic*, care permite crearea de jocuri video, etc. În cadrul acestor programe, elevii își dezvoltă competențele de

învățare și își dezvoltă gândirea computațională. Prin aceste jocuri elevii (studenții) își pot crea propriile jocuri de societate sau jocuri care implică activitatea fizică, apelând la ei înșiși sau la alte obiecte.

Etapă de evaluare se poate realiza prin utilizarea diferitelor variante de jocuri cum ar fi rezolvarea de rebusuri, găsirea cuvintelor ascunse ca rezolvare la întrebări ( Fig. 4 & Fig.5). Un exemplu de rezolvare fiind cel folosit în cazul aprofundării noțiunilor învățate. Sau în cazul unui joc de evaluare concurs "Cursa de cai", utilizat în cadrul orelor (Fig 6).

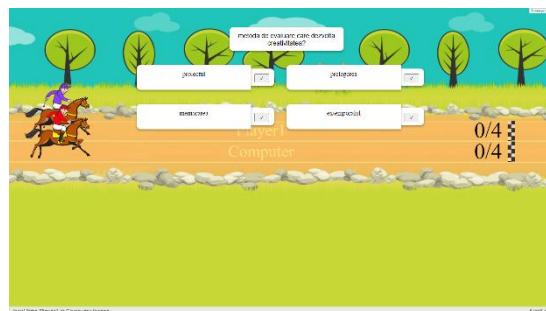


Figură 4 Rebus de verificare



1. \_\_\_\_\_  
Calea spre tinta
2. \_\_\_\_\_  
Metoda de transmitere directa a informatiilor
3. \_\_\_\_\_  
Metoda prin cooperare ce presupune exploatarea unui subiect din mai multe perpspective, permitând abordarea complexă.
4. \_\_\_\_\_  
Crearea unei situatii problema si rezolvarea ei
5. \_\_\_\_\_  
Tinta ce trebuie atinsa in cadrul lectiei

Figură 5 Gasirea răspunsurilor



Figură 6 Joc evaluare- Cursa de cai

### 3. Concluzie

Învățarea prin joc este o alternativă la învățarea tradițională, prin rolurile asumate atât de profesor cât și de elev prin învățare. Strategiile de învățare promovate și accesul la resurse materiale și motivaționale diferă: profesorul devine un facilitator/ ghid care oferă materiale și feedback elevului (studentului), iar acesta direcționeze procesul de învățare, jocul fiind condus de către elev, în ritmul și direcția dorită de el:

- Variantele pot deveni scorul unui joc;
- Structurile de control fac trecerea de la un nivel la altul al jocului;

În timpul jocului, oamenii intră într-o stare specială, un amestec de concentrare, implicare și o depășire a limitelor. În timpul lecțiilor, *gamificarea* se poate integra într-un mod natural, prin transformarea unor lecții sau cursuri modulare în situații autentice de joc, ca un joc de aventură. Elevii pot crea un personaj, pot participa la lecția-joc ca membri ai unei echipe.

Ei câștigă puncte, diplome și recompense pentru diversele lor acțiuni sau pentru ajutorul dat altor elevi.

Prin urmare, este important să ne gândim că în cadrul unei lecții metoda didactică, strategia didactică este cea care controlează tehnologia și nu invers.

### **Bibliografie**

1. Bal, C. (2009). Instruire asistata de calculator, de la teorie la practică..
2. Glotzbach. (2018, September 6). Gamification Can Help Education Here's How. Retrieved January 24, 2019, From <https://venturebeat.com/2018/09/06/gamification-can-help-education-heres-how/>
3. Iuhos Carmen Ioana (2019) Instruire asistată de calculator, Ed Alma Mater
4. Susnea Elena. (2013). *Instruire asistata de calculator* (Editura Universitatii nationale de aparare Carol I Bucuresti).
5. Blog, G. (2015, June 25). What is SCRATCH? Is it AV or IT? Retrieved January 25, 2019, from <https://www.avinteractive.com/blogs/scratch-av-25-06-2015/>
6. Ideas for Using Minecraft in the Classroom. (2012). Retrieved January 24, 2019, from <https://www.edutopia.org/blog/minecraft-in-classroom-andrew-miller>
7. Internet live stats. Utilizatori de internet. (2017). Retrieved from <http://www.internetlivestats.com/internet-users/>
8. Jocuri și animație inteligentă. (2010). Retrieved August 23, 2018, from <https://cs.gmu.edu/~gaia/SeriousGames/index.html>
8. *Minecraft Code Town*. (n.d.). Retrieved January 3, 2022, fr <https://education.minecraft.net/en-us/lessons/minecraft-code-town/>



# **Perspective neoliberale privind trecerea de la pedagogia obiectivelor la pedagogia competențelor**

## **Neoliberal perspectives on the transition from objective pedagogy to competence pedagogy**

*Conf.dr. Monica Maier*

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca*

*Centrul Universitar Nord din Baia Mare*

*Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic*

### *Rezumat*

*În ultimii ani, reforma curriculară a plecat de la nevoia de descentralizare și competiție în cadrul sistemelor de învățământ. Implementarea politicilor neoliberale a făcut trecerea de la pedagogia obiectivelor la pedagogia competențelor și implicit la reconfigurarea întregului curriculum. Formarea de competențe și raportarea la standarde au devenit priorități în elaborarea demersurilor instructiv-educative, iar calitatea învățământului este privită azi ca un releu între potențial, proces și performanță.*

### *Abstract*

*In recent years, curriculum reform has moved away from the need for decentralization and competition in education systems. The implementation of neoliberal policies has made the transition from the pedagogy of objectives to the pedagogy of competencies and implicitly to the reconfiguration of the entire curriculum. Competence training and reporting to standards have become priorities in the development of instructional-educational approaches, and the quality of education is seen today as a relay between potential, process and performance.*

*Cuvinte cheie: reformă, competențe, obiective, potențial, proces, produs, performanță*

*Keywords: reform, skills, objectives, potential, process, product, performance*

Analizând schimbările care au avut loc în ultimii ani în toate domeniile și implicit în sistemele de învățământ din întreaga lume, Noam Chomsky, savant și intelectual de renume mondial, unul dintre cei mai prestigioși analiști ai politicilor educaționale, economice și sociale spunea: *”Nu puteți avea o democrație funcțională fără ceea ce sociologii numesc „organizații secundare”, locuri în care oamenii se pot întâlni, planifica, vorbi și dezvolta idei.”* (Robinson, K., 2015, pg.73). Autorul atrage atenția asupra importanței libertății de exprimare în luarea unor decizii la nivel social, politic sau educațional, în vederea reducerii discriminării și a inegalității de șanse. Dincolo de politicile adoptate, accesul la educație pentru toți copiii, satisfacerea nevoii de exprimare, corelarea scopului educației cu nevoile sociale, formarea unor competențe în corelație cu cerințele de pe piața muncii sunt doar câteva dintre obiectivele schimbării de viziune și inovării curriculare din ultimii ani.

Reflectând asupra rolului educației și a funcției sociale pe care o îndeplinește, am putea spune că din antichitate și până azi, imaginea luminii și a întunericului ca metaforă a cunoașterii și ignoranței, așa cum este sugerată de Platon în *Alegoria Peșterii*, a rămas în esență aceeași, cu toate că nevoile umane sunt altele, perspectivele de viață și lumea au evoluat, dimensiunile educației s-au multiplicat. În demersul analitic asupra efectelor neoliberalismului în educația contemporană, putem pleca de la câteva întrebări.

### *1. Idealul și scopul educației de acum 2000 de ani sunt același în secolul XXI?*

Pe traseul istoriei, din antichitate și până azi, am asistat deseori la crize morale sau raționale la nivelul societății, pentru care educatorii au încercat să găsească soluții. În cartea sa *”Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului”*, Ken Robinson identifică câteva dintre schimbările majore care trebuie să se producă la nivelul curriculumului școlar astfel încât să fie posibilă adaptarea viziunii sistemelor de învățământ la nevoile societății actuale. Trebuie să ne amintim, spune autorul, că în ultimii 40 de ani populația lumii s-a dublat, ajungând azi la aproape 7,9 miliarde de oameni. S-a constatat că dacă fiecare om de pe pământ ar avea un consum similar cu al unei persoane obișnuite din India, pământul ar putea susține o populație de 15 miliarde de oameni. Problema este că nu toți consumăm în același ritm. Dacă fiecare om, însă, ar avea un consum similar cu al unei persoane obișnuite din SUA, planeta ar putea susține o populație de maxim 1,5 miliarde de oameni. Suntem deja de 5 ori mai mulți decât atât. Asta înseamnă că am avea nevoie de cinci planete ca să ne susțină. Nevoia pentru inovație radicală în felul în care gândim, trăim și relaționăm unii cu alții nici că ar putea fi mai urgentă. Între timp, suntem la fel de împărțiți ca întotdeauna de diferențele culturale și de concurența economică pentru aceleași resurse. Sigur că pericolul nu este pentru planetă (pământul există

de aproape 5 miliarde de ani și mai are încă 5 înainte de a se prăbuși în soare), pericolul este pentru condițiile în care vom supraviețui noi pe planetă. Citatul deja celebru al lui H. Wells, ”Civilizația este o cursă între educație și catastrofă”, reflectă faptul că sistemele vechi de educație, nu au fost concepute cu gândul la această lume, la satisfacerea nevoilor de bază pentru o atât de numeroasă populație, ca urmare educația, pornind de la idealul și scopurile ei, trebuie conectată la nevoile sociale (Ken Robinson, 2015).

O viziune interesantă asupra rolului instituțiilor școlare în societatea contemporană este aceea a lui Peter Siegel și a colaboratorilor săi care descriu școala ca pe un sistem viu, care învață. În concepția autorilor, aceste școli sunt cele care țin pasul cu ritmul dezvoltării cunoașterii, pregătind absolvenții pentru lumea interdependentă în care trăiesc și pentru marile schimbări tehnologice, economice și sociale. Responsabilizarea școlilor pentru calitatea rezultatelor este azi o prioritate mondială, în contextul în care reușita instrucției și a educației școlare depinde foarte mult de capacitatea de a privi în perspectivă.

## 2. *De ce este educația o problemă politică atât de arzătoare?*

Există în acest sens câteva rațiuni care stau la baza reformelor în educație:

- ***Rațiuni de natură economică.*** Educația are implicații uriașe în prosperitatea economică. În ultimii 25 de ani, mediul afacerilor a fost transformat de evoluția rapidă a tehnologiei digitate și a creșterii uriașe a populației. În acest proces, concurența economică s-a intensificat în comerț, producție și servicii. O forță de muncă bine educată este crucială pentru prosperitatea economică națională. Acesta este motivul pentru care statul se implică și alocă fonduri consistente pentru educație, cerând în schimb calitate în actul educațional și mai ales calitate în ceea ce privește ”ieșirile” din sistemul de învățământ, adică tineri bine instruiți și formați.
- ***Rațiuni de natură culturală.*** Educația este una dintre principalele metode prin care comunitățile își transmit mai departe valorile și tradițiile de la o generație la alta. Educația este o cale de conservare a culturii dar implicit și o cale spre acceptare și toleranță, spre democratizare și reducerea discriminării în perspectiva globalizării.
- ***Rațiuni de natură socială.*** Unul dintre scopurile importante ale educației este să le oferim tuturor elevilor, indiferent de condiții și circumstanțe, oportunitatea de a prospera, de a avea succes, și de a deveni cetățeni activi, implicați, adaptați. Din acest punct de vedere politicile educaționale, cele economice și cele sociale se întâlnesc în punctul în care educația nu poate fi restrânsă la ”aici” și ”acum”, ci trebuie gândită pe termen lung, luând în considerare schimbările previzionate.

- ***Rațiuni privind nevoile individuale de formare.*** Vorbim în acest context despre nevoia fiecărui elev de a-și fructifica potențialul și de efortul sistemului de a-i oferi pârgurile necesare pentru dezvoltare și afirmare. Sistemul de învățământ este asemeni unei construcții în care poate intra oricine, la orice vârstă, iar statul trebuie să asigure cadrul necesar adaptării procesului de învățământ la nevoile individuale de formare, pentru toate categoriile de vârstă.

Poate cuvântul "reformă" s-a regăsit uneori prea puțin în practica educațională și de aceea o parte dintre dascăli, sceptici ai reformei, au pledat, până de curând, pentru conservarea vechilor teorii și modele educaționale. Totuși, anii de criză educațională provocată de pandemia de Covid19, i-au determinat pe dascăli să-și regândească întregul demers educațional, să folosească resursele creative și tehnologia, părăsind vechile tipare.

### *3. Cum influențează politicile neoliberale educația școlară?*

Există câteva tendințe ale educației contemporane, concentrate în următoarele deziderate:

- Educația pe tot parcursul vieții;
- Raportarea la cele mai recente cercetări din psihologia învățării;
- Educația pentru toți și pentru fiecare în parte;
- Centrarea pe formarea de competențe;
- Evaluarea centrată pe standard;
- Descentralizarea și flexibilizarea curriculumului.

Ne aflăm într-un context global, în care dezvoltarea economică, științifică, tehnologică și chiar cea individuală necesită o adaptare permanentă la piața muncii, iar educația pe tot parcursul vieții a devenit o necesitate. Trebuie să fim conștienți că toate comunitățile depind de o enormă diversitate de talente, roluri și ocupații. Munca medicilor, inginerilor, profesorilor, dar și a electricienilor, constructorilor, mecanicilor etc. este pur și simplu vitală pentru calitatea vieții. Competențele fiecăruia în parte contribuie nu doar la sănătatea, educația, bunăstarea tuturor, ci chiar la supraviețuirea întregii populații. Sigur că o parte dintre cei care intră în sistemul de învățământ sunt mai isteți și continuă dincolo de învățământul obligatoriu. O parte dintre absolvenții de studii medii intră la facultate și obțin diplome pe care mai apoi le folosesc făcând dovada competențelor formate pe tot parcursul lor școlar. Dar există și cazuri în care diploma nu este dovada vie că absolventul are competențele cerute pentru a profesa într-un domeniu pentru care s-a pregătit. Și atunci ne putem întreba, oare investiția statului în formarea

acelor tineri a fost profitabilă? Care sunt beneficiile în plan economic și personal (pentru că acei tineri au depus un efort intelectual, au pierdut timp din viața lor și au investit financiar)? Sigur că este în acest caz o pierdere care nu mai poate fi recuperată. Și atunci pretenția statului de a avea un proces de învățământ de calitate, la toate nivelele, este justificată.

Specialiștii în probleme pedagogice analizează modul în care țările lumii s-au angajat în reforma educației, prezentând date concrete din Anglia și SUA. Transformările din educație pleacă de la cele trei aspecte și anume: *standardizarea, competiția și corporatizarea* (Ken Robinson, 2015).

*Evaluarea centrată pe standard* este o necesitate, în condițiile în care trăim într-o lume globală, în care absolvenții au posibilitate de se angaja oriunde în lume, în orice domeniu. Acest lucru nu ar fi posibil fără a recurge la standardizare, raportarea rezultatelor învățării la anumite criterii pentru a face dovada nivelului la care un absolvent se situează în raport cu alții. *Reforma standardelor* are în vedere pregătirea tinerilor pentru câmpul muncii și pentru a face față concurenței internaționale. Competiția dintre elevi, dintre profesori, dintre școli sau chiar dintre sisteme de învățământ, ridică standardele, iar evaluarea capătă un plus de valoare. Vrem sau nu, trebuie să recunoaștem că trăim într-o lume competitivă, iar statul va investi mai ales în școlile, universitățile sau instituțiile care fac educație de calitate, calitate în educație însemnând tineri pregătiți corespunzător și care să contribuie la dezvoltarea economică și implicit la bunăstarea socială, folosindu-și competențele formate în școală la locul de muncă. De aceea, descentralizarea instituțiilor de învățământ va duce la transformarea acestora în veritabile corporații în care atingerea standardelor și competiția dintre actorii educației sau instituții vor fi determinate pentru identificarea progresului individual și instituțional.

#### 4. Cum influențează politicile neoliberale învățământul universitar?

Dintre cele nouă concepte cu privire la eficiența procesului de învățământ, prezente în harta curriculară a învățării academice, așa cum o descrie I Neacșu, în cartea sa ”*Metode și tehnici de învățare eficientă*”, două fac referire la reforma în învățământul universitar (Ioan Neacșu, 2015):

- **Calitatea**, concept amintit mai sus, care poate fi privit sub aspect evaluativ, dinamic, relevant social, bogat în determinări instrumental-formative. În definirea calității educației sunt de reținut cel puțin două aspecte: 1) școala superioară nu este o fabrică, produsele ei încorporează o valoare adăugată mult mai mare decât a oricărui produs material finit; 2) filosofia, pedagogia și managementul *calității totale* sunt corelative

expresiei *dezvoltare sustenabilă*, sinergiei triadei: *Potențial uman- Procese- Produse/ Performanțe*. Li se asociază valorile proiectelor personale, spectrul motivațiilor pozitive și validitatea experiențelor/ practicilor semnificative. În ceea ce privește examinarea calității studiului academic se conturează cel puțin șase orientări majore: 1) *exceleța*; 2) *procesul*; 3) *produsul*; 4) *standardul*; 5) *satisfacția beneficiarilor* și 6) *exprimarea raportului cost/beneficiu/eficiență și eficacitate*.”

- **Competența**, privită din perspectiva educației formale: reprezintă dimensiune psihologică a obiectivelor studiului academic matur și responsabil, care vizează capacități cognitive, afective, procedurale și acționale. *Competențele* sunt dobândite în timp, sunt confirmate la nivel de performanțe și exprimate prin conținuturi diferite, categorii proprii unor domenii ale cunoașterii, cercetării și creației umane.

În consecință, ieșirile din programul educațional, la nivelul tuturor ciclurilor școlare, pot fi raportate la următoarele patru valori: *valorile așteptate*, *valorile intrinseci*, *valorile utile* și *valorile privind costurile formării*. Li se asociază *responsabilitatea instituției și a studenților*, *efortul depus*, *motivația*, *timpul alocat studiului*, *contextul*, *condițiile necesare și suficiente*. Luând în considerare această perspectivă, este de subliniat faptul că atât competiția cât mai evaluările realizate în cadrul procesului de învățământ nu trebuie raportate exclusiv la rezultatele obținute de elevi/studenți la teste sau la examene, ci așa cum afirma și Elliot Eisner, ”Funcția învățământului este de a-i pregăti pe elevi să se descurce mai bine în viață. Ceea ce învață elevii în școală ar trebui să fie mai relevant decât programa limitatoare a școlii” (Peter Siegel, 2016, pg.253).

Distanța dintre ”unde sunt acum” și ”unde vreau să fiu” crează anumite tensiuni în mintea celor care învață, dar aceste tensiuni se răspândesc, ca un ecou, în întregul sistem de formare, care trebuie să răspundă așteptărilor individuale. Calitatea învățământului și a învățării depind în mare măsură de calitatea răspunsurilor la aceste așteptări. Asumarea unui angajament conștient din partea tuturor actorilor educației s-ar putea traduce în obiectivele educaționale și acțiunile întreprinse, iar viziunea de ansamblu asupra a ceea ce trebuie realizat se regăsește în autenticitatea învățării, vizibilă pentru toată lumea.

Luând în considerare perspectivele autorilor amintiți mai sus, putem spune că viziunea neoliberală asupra inovării sistemelor de învățământ în contextul globalizării este importantă sub aspectul stabilirii reperelor la care trebuie raportate rezultatele învățării și adaptarea procesului de predare-învățare-evaluare la nevoile individuale și sociale, deopotrivă.

5. În ce măsură politicile neoliberale actuale vizează / permit descentralizarea în învățământ?

Analizând semnificația unor cuvinte precum *libertatea de exprimare*, *libertatea de opinie*, *libertatea de decizie*, putem spune că una dintre nevoile fundamentale ale omului este nevoia de libertate, care trebuie satisfăcută inclusiv în sala de clasă. De asemenea, *dorința de valorizare și recompensare* a performanțelor, *cooperarea sau respectarea individualității* sunt fundamentale în educație.

Art Kleiner, expert în neuroleadership asociază multiplele probleme din cadrul sistemelor de învățământ cu metafora ”ambuteiajul fantomă”. Aceste ambuteiaje sunt provocate de către toți cei care au prejudecăți, atitudini sau idei diferite față de schimbările care ar fi necesare în aceste sisteme. Oamenii blocați în interiorul lor – elevii sau studenții – se simt adesea neputincioși să facă față unei schimbări semnificative, deoarece nu au cum să înțeleagă cauzele schimbării, efectele și durata lor. În momentul în care părăsesc școala nu le mai pasă de ceea ce se întâmplă decât dacă devin ei înșiși profesori sau dacă au copii înscriși în sistemul de învățământ. Ieșirea din astfel de ambuteiaje se face doar dacă există o distanță acceptabilă între toți cei care se află pe autostrada schimbării sau dacă se mai reduce numărul celor care conduc pe această autostradă. Dinamica ambuteiajului fantomă depinde de structurile aflate în joc, iar natura structurilor determină comportamentul oamenilor din interior.

O viziune comună sau o viziune împărtășită este esențială în ceea ce privește viitorul sistemelor de învățământ. Se poate crede că viziunea este strict treaba conducătorului superior (ministrul, inspectorul, directorul, consiliul de administrație), sau dacă vorbim de activitatea la clasă, viziunea cade în seama profesorului. Dar viziunile bazate pe autoritate nu sunt durabile, spun specialiștii în reformele curriculare. O viziune este cu adevărat împărtășită dacă se propagă, printr-un proces de acțiune, învățare și reflecție la toate nivelele care pot produce schimbarea, fără a se produce ”ambuteiaje”.

O viziune impusă are la bază o strategie bazată pe directive. În acest caz toți cei de pe treptele inferioare în sistem, deși sunt implicați în realizarea schimbării, așteaptă toate deciziile ca venind ”de sus” și se comportă în consecință. Spre exemplu, profesorii pot presupune că viziunea lor nu este împărtășită, ca urmare fie se vor opune atunci când li se va cere opinia, fie nu și-o vor exprima. În acest caz este recomandată ”persuadarea”, adică implicarea tuturor celor din sistem în ceva nou, motivându-i să dea dovadă de cât mai multă dedicare și nu de conformare. Liderul însuși, indiferent la ce nivel este situat (clasă, școală, inspectorat, minister

de resort) trebuie să lase canalele de comunicare deschise pentru întrebări și răspunsuri cu toți cei din sistem, relațiile fiind bazate pe persuasiune.

Dezbaterile din ultimii ani pe tema decentralizării în sistemul de învățământ au plecat de la contradicțiile cu privire la "cine" deține viziunea schimbării în sistemul școlar și de la nevoia respectării unor particularități ale culturii școlare. Deși educația este acum o problemă globală, este inevitabil și un proces local (poziție exprimată de mulți dintre criticii neoliberalismului, inclusiv Naom Chomsky). Descentralizarea instituțiilor de învățământ presupune asumarea responsabilității în ceea ce privește calitatea rezultatelor procesului de învățământ nu doar la nivel de comunitate, școală sau clasă ci și la nivel individual, rolul fundamental al profesorului fiind acela de a racorda conținuturile și strategia didactică la competențele pe care elevii/studentii trebuie să și le formeze într-un anumit interval de timp. În acest context profesorul este specialistul care își ia un angajament nu doar față de cei pe care îi instruește/formează sau față de clasa lui, ci și față de comunitatea pe care o deservește.

Descentralizarea în învățământ nu înseamnă separarea instituțională sau a factorilor de decizie, ci mai degrabă înseamnă o conectare a părților (școli, comunități, decidenți) la valorile comune, la nevoile unei lumi globale, cu o vizibilă amprentă personală ce încorporează individualitatea psihologică și culturală. Este important să conștientizăm faptul că cei care învață se bazează pe experiențele lor individuale și sociale, pe idealurile proprii, pe credințele și valorile personale, care contribuie la beneficiul societății, ca întreg.

În perspectiva neoliberală, decentralizarea în învățământ nu oferă doar posibilitatea unei concurențe constructive între factorii implicați în procesul instructiv-educativ, ci mai ales posibilitatea de autocontrol și autoreglare a fiecărei instituții, în raport cu viziunea comună, împărtășită. Procesele de echilibrare în plan local sunt întotdeauna îndreptate spre o țintă – un punct sau un obiectiv pentru care sunt setate implicit toate forțele sistemului.

#### *6. Care sunt avantajele și dezavantajele politicilor neoliberale în inovarea curriculară?*

Aruncând o privire de ansamblu asupra literaturii de specialitate în ceea ce privește adoptarea politicilor neoliberale în reconstrucția curriculară, putem surprinde o serie de avantaje și dezavantaje.

Privind din perspectiva socio-economică și educațională, printre avantajele neoliberalismului, amintim:



- Neoliberalismul se regăsește în paradigma socioconstructivistă a educației și instrucției, care tratează latura socială a ființei umane și a învățării; modelul socioconstructivist al învățării este unul dintre cele mai relevante în literatura de specialitate cu privire la importanța învățării centrate pe elev, luând în considerare aptitudinile și potențialul acestuia;
- Majoritatea țărilor au adoptat politici și strategii neoliberale comune în propriile agende naționale, dar există și o serie de măsuri de implementare specifice fiecărei țări, inspirate din nevoile de pe piața muncii;
- Politicile neoliberale au un impact major la nivel economic, social și individual, pentru că promovează competitivitatea inter- și intrapersonală;
- Politicile neoliberale se regăsesc în expresii precum ”populație activă”, ”calitatea capitalului uman”, ”raportarea la standarde”, ”competențe de bază/cheie”, ”competențe de viață”, ”competențe transversale”, ceea ce permite elevului/studentului să se raporteze la acele standarde care sunt în concordanță cu nevoile și potențialul propriu;
- Evaluarea competențelor elevilor/studentilor se face concomitant cu evaluarea sistemului în care s-au format;
- Părinții devin parteneri reali ai școlii, atât administrativ cât și financiar;
- Organizarea unor competiții loiale, în care fiecare absolvent să-și demonstreze competențele și să contribuie în mod individual la bunăstarea grupului/societății, fiind ”o carte de vizită” pentru instituția de învățământ absolvită.

La polul opus, există o serie de dezavantaje, dintre care amintim:

- Universitățile au devenit din ce în ce mai organizate în jurul unei competiții pe o piață globală, mai degrabă decât orientate spre binele public al societății;
- Școala este comparată cu o întreprindere, gata să ajungă o piață de desfacere;
- Perspectiva utilitaristă a neoliberalismului în ceea ce privește instrucția și educația contravine ideii de transmitere și însușire a valorilor, păstrarea identității naționale (asistăm la o criză a valorilor morale);
- Se pune accent prea mare pe educația STEM și se neglijează educația umanistă și artistică;
- Este nociv să trăim doar asumându-ne rolurile de consumator și producător, având ca ideal unic un proiect de consum;

- Copiii cu posibilități reduse nu vor mai avea acces la educație, dacă școlile se vor privatiza sau dacă vor crește costurile de școlarizare în învățământul non-obligatoriu (discriminare în ceea ce privește accesul tuturor copiilor/tinerilor la instrucție și educație).

Dincolo de avantajele și dezavantajele anterior menționate, școala actuală și școala viitorului ne demonstrează că afirmația ”*Întotdeauna am făcut lucrurile așa*” se înscrie într-o concepție greșită, a unui conservatorism periculos pentru perspectiva adaptării sistemelor de învățământ la lumea contemporană . Mulți profesori, părinți și elevi/studenti sunt derutați privind înspre viitor, neștiind dacă instituțiile școlare vor mai exista peste 10,15 ani, sau dacă tehnologia nu va înlocui integral profesorul, învățarea bazându-se mai mult pe mijloacele tehnice de instruire. Cu siguranță instituțiile școlare nu vor dispărea, profesorul va rămâne întotdeauna cel mai bun mediator al învățării, dar schimbarea în educație rescrie rolurile jucate de actorii principali, profesorul și elevii, amintindu-ne că *școala trebuie să se adapteze elevului și nu elevul trebuie să se adapteze școlii*. Unul din obiectivele învățării active și mediate intern este de a promova acel tip de activități (individuale sau în grup), care să solicite capacitatea de a gândi, a evalua și a aplica orice informație. Adevărata reformă a învățământului începe în sala de clasă, iar competiția interindividuală trebuie să înceapă cu cea intraindividuală.

În concluzie, din perspectivă neoliberală, în viața școlii intră azi tot mai mulți actori, pentru că școala nu este o instituție închisă, ci una destinată spre viața socială. Reprezentanții ai altor instituții/organizații interesate de eficiența procesului de învățământ și părinții trebuie să dețină roluri importante pe scena școlii. Trebuie să fim conștienți că pentru a face instruire și educație de calitate este nevoie de o echipă. Puterea educației nu este în mâna unui singur om, pentru că este un proces complex, care necesită abordări diferite, intervenții personalizate și investiții consistente. Instituțiile de învățământ trebuie să-și depășească propria inerție și să contribuie la înzestrarea tinerilor cu acele competențe de care societatea are nevoie, acum și în perspectivă. Sarcina lor nu este de a recrea cele mai bune specte ale culturii educaționale de ieri, ci de a construi un curriculum nou, adaptat educației secolului XXI. Școala este singura instituție socială care încorporează un orizont de timp de cincizeci de ani și tocmai de aceea este considerată ”*instituția-cheie*” a societății care trebuie să țină pasul cu evoluția acesteia. Dar rezistența la schimbare poate fi depășită doar dacă liderii, fie ei profesori sau politicieni, lucrează împreună la crearea unui mediu pentru o inovare continuă în educație. Întorcându-ne la afirmația lui Naom Chomsky putem spune că școala trebuie să fie în permanență, ”locul de

întâlnire” pentru toți cei care doresc să-și împărtășească viziunea asupra reformei, de la elevi și profesori, până la părinți și politicieni.

*Bibliografie:*

Beard, A., *Născuți pentru a învăța*, Editura Publica, 2019.

Neacșu, I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Polirom, 2015.

Robinson, K., Aronica, L., *Școli creative. Revoluția de la bază a învățământului*, Editura Publica, 2015.

Siegel, P., *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*, Editura Trei, 2016.

***Povestirea ca reconfortant univers familial – propunere de activitate didactică pentru studenții de la Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar***

***The story as a comforting family universe - proposal of didactic activity for the students from the Pedagogy of Primary School and Preschool Education***

***Asist.univ.dr. Alina Maria NECHITA***

***Universitatea Tehnică Cluj-Napoca, C.U.N.B.M., Departamentul de Specialitate cu Profil Psihopedagogic***

***Rezumat:***

*Literatura pentru copii este unul dintre domeniile fundamentale în vederea pregătirii unui profesor pentru învățământul primar și preșcolar. O bună cunoaștere a operelor literare este esențială, însă, în egală măsură contează modul în care un cadru didactic livrează conținutul elevilor săi. Metodele interactive și care presupun munca de echipă și gestionarea la comun a ideilor se dovedesc utile în astfel de situații, reușind să asigure, în cele din urmă, eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare.*

*În articolul de față, vă prezentăm un model de activitate didactică, realizat la cursul de Literatura pentru copii a studenților de la PIPP, anul I. Pornind de la prezentarea noțiunilor teoretice legate de special literară „povestirea”, am ajuns la descifrarea textului, ca mai apoi să lucrăm aplicat, pe grupe, la alcătuirea blazoanelor personajelor centrale. Totalitatea pașilor efectuați a asigurat o bună receptare a noțiunilor prezentate, un mediu plăcut de lucru și o veritabilă experiență ce le va fi de folos studenților în momentul în care vor susține, la rândul lor, lecții ce au ca punct de plecare textul literar.*

***Abstract:***

*Children's literature is one of the fundamental areas for preparing a teacher for primary school and preschool education. A good knowledge of literary works is essential, but equally important is the way in which a teacher delivers the content to his students. The interactive methods which involve teamwork and joint management of ideas prove useful in such situations, managing to ensure, in the end, the efficiency of the teaching-learning-evaluation process.*

*In this article, we proposed a model of didactic activity, sustained at the Children's Literature course for first-year PIPP students. Starting from the presentation of the theoretical notions related to the literary special "story", we came to decipher the text, as then to work applied, in groups, to describe the central characters using the coat of arms technique. The totality of the steps performed ensured a good reception of the presented notions, a pleasant*

*working environment and a real experience that will be useful to the students when they will present lessons that have as a starting point the literary text.*

**Cuvinte-cheie:** *literatura pentru copii, metode interactive, muncă de echipă, tehnica blazonului.*

**Keywords:** *children's literature, interactive methods, teamwork, coat of arms technique.*

Propunerea de activitate didactică presupune trei etape:

- prezentarea teoretică a conceptului de povestire (Evocarea);
- discutarea conținutului operelor propuse și realizarea conexiunilor cu partea teoretică (Realizarea sensului);
- realizarea caracterizării personajelor centrale pe baza tehnicii blazonului (aplicație) (Reflecția).

Activitatea s-a desfășurat pe parcursul a două ore și s-a adresat studenților din anul I, Pedagogia învățământului primar și preșcolar, în efectiv de patruzeci și două de persoane.

### **Derularea activității**

Povestirea este specia genului epic, de dimensiuni reduse, în care povestitorul, martor direct sau participant la acțiunile relatate, își expune punctul de vedere sau experiențele legate de un anumit moment, fapt sau aspect social. Între narator și cititor se stabilește o convenție tacită, întrucât acesta din urmă nu va pune nicicând la îndoială lucrurile prezentate; „povestitorul trebuie crezut pe cuvânt. El este neapărat creditabil. Dacă ne îndoim de cele auzite, povestirea piere. Aici este un soi de regulă a unității de perspectivă” (MANOLESCU, 1999: 81).

#### Trăsăturile povestirii:

- Subiectul povestirii este întotdeauna unul senzațional; în ciuda relatării scurte ca întindere, cititorul se delectează mereu cu evenimente trăite la intensitate maximă;
- Relatarea este palpitantă;
- Naratorul poate fi martor direct sau chiar participant la acțiune; indiferent de circumstanță, situația este experimentată „pe viu”, nu din auzite, ceea ce atestă gradul mare de subiectivitate al discursului;
- Intriga este simplă, iar numărul personajelor este redus;
- Actul povestirii se derulează întotdeauna sub tutela unui spațiu securizant, care să îmbie la interacțiune umană, la depănarea amintirilor, la confesiune: han, castel, curte, ogradă etc.

Cu o prestigioasă activitate în literatură, avocatură și politică, Barbu Ștefănescu Delavrancea<sup>44</sup> rămâne, prin povestirile și basmele sale, un reper în lumea literaturii destinate celor mici. Romantic ca formare scriitoricească, autorul prezintă universul feeric al copilăriei prin conturarea atât de sensibilei legături afective între reprezentanții diferitelor generații: bunici – nepoți: „Scriitorul a cultivat și idilicul. Inocența oamenilor din *Bunicul*, *Bunica* e alimentată cu vibrații retorice surdinizate, iar fericirea apare ca euforie” (CĂLINESCU, 1982: 572).

## **Bunicul**

**Titlul:** Încă din titlu, autorul ne direcționează către personajul central al acțiunii, ajutându-ne să ne imaginăm o privire blândă și o figură împăciuitoare, așa cum doar un bunic le are la adresa mult iubiților săi nepoți. Observăm că substantivul comun din titlu este articulat hotărât, așadar se dorește o individualizare, o particularizare: nu este vorba despre un bătrân oarecare, ci anume de acel bunic iubitor și bun, care trăiește exclusiv pentru a-și vedea copiii și nepoții fericiți. În cazul de față, prototipul blândului bătrân este Tudor Albu, bunicul scriitorului.

**Tema:** Povestirea este centrată pe tema copilăriei, a vârstei inocenței, când trăirea e la cote înalte, iar curiozitatea animă spiritul celor mici. Prin joc, copiii își materializează, de fapt, dorința de a cunoaște și, prin asocieri familiare, potrivite capacității lor de a înțelege, descoperă pas cu pas lumea, atât cognitiv, cât mai ales afectiv.

### **Conținut:**

În incipit, sunt fixate reperele spațio-temporale. Ne aflăm într-o zi de început de vară, când salcâmi își scutură timid florile. Bunicul este așezat confortabil pe prispa casei și, cu privirea rătăcită în negura timpului, într-o împietrită așteptare, pare că nu se gândește la nimic. Un minunat portret îi este realizat de narator, prezentare din care reiese că, în ciuda trecerii nemiloase a vremii peste sprâncene, mustăți și barbă, ochii i-au rămas aceiași „blânzi și mângâietori”.

Liniștea este îndată spulberată de nepoții care se năpustesc în curte, trântind poarta. Ca un semn de respect, cei mici îi sărută mâinile, iar el le face urarea tradițională de bine și de șansă: „Bată-vă norocul, cocoșei moșului!”.

---

<sup>44</sup> Numele Ștefănescu este o modificare a numelui tatălui său, Ștefan Tudorică Albu, iar Delavrancea (grafiata inițial „de la Vrancea”) este un tribut adus zonei geografice de care se simte puternic legat sufletește.

Din acest punct, începe să se manifeste curiozitatea specifică vârstei. Nepoții sunt interesați de ce unele păsări zboară, în timp ce altele nu, iar bunicul, cu ochii „numai lumină și binecuvântare” și cu un zâmbet abia perceptibil, îi ridică pe genunchi. După ce stabilesc că fiecare specie de pasăre are o țară proprie, în care toate exemplarele similare se retrag pe timpul iernii, copiii își exprimă dorința de a le crește aripi și de a zbura în înaltul cerului, pentru a-și aduce cel puțin câte o zburătoare. Bătrânul își joacă nepoții pe genunchi, spre deliciul lor, iar aceștia bat din palme bucuroși. Doar bunicul, în nemărginita sa bunătate, le face toate poftele inimii, fapt confirmat de reacția mamei celor doi copii: „...iar îi răzgâi... O să ți se suie în cap!”. La muștrarea femeii, bătrânul, cu sobrietatea și pietatea unui preot, rostește cuvintele pline de dragoste ale Mântuitorului: „Lăsați pe copii să vină la mine” (Sfânta Scriptură, 1975: 1186), apoi îi sărută pe fiecare pe creștet.

Curiozitatea îi împinge pe cei mici către explorarea feței bătrânului. Fiecare își adjucează partea lui de mustață și de barbă, provocându-i bătrânului o stare de disconfort pe care, cu multă îngăduință, o trece cu vederea. Așa cum e de așteptat, între frați se instalează eterna competiție, astfel că fiecare pretinde că jumătatea lui e mai mare, mai caldă, mai frumoasă, mai dulce, ba chiar că are „un ochi mai verde”. Bunicului îi zâmbesc ochii și inima, doar pentru că îi are aproape. În încordata înfruntare, fiecare dintre nepoți lovește jumătatea celuilalt, din dorința de a-și arăta supremația. Mama copiilor, scandalizată de gălăgia din curte, iese și li se adresează dur, numindu-i „viermi neadormiți”. Cu obrajii pulsând sub loviturile micilor mâini, bătrânul are puterea de a surâde fericit și de a rosti, cu aceeași dragoste, bunăvoință și înțelepciune: „Lăsați-i pe copii să vie la mine!”.

Prin povestirea *Bunicul*, este creată o minunată fereastră în timp spre clipele pline de seninătate ale copilăriei, etapă a vieții în care curiozitatea și manifestările zvăpăiate sunt temperate doar de bunătatea și toleranța caldă și mereu primitoare a bunicilor. Valorificând balanța pe ale cărei talgere stau agitația și cumpătarea, Barbu Ștefănescu Delavrancea construiește un tablou al indestructibilei și inestimabilei punți între generații.

## **Bunica**

**Titlul:** Elementul paratextual cu rol anticipator se referă la imaginea bună și blândă, aproape maternă, a bunicii, în cazul de față, a celei care a fost Mușă Albu, bunica scriitorului Barbu Ștefănescu Delavrancea. Ca în cazul povestirii *Bunicul*, observăm și de această dată articularea cu articol hotărt, semn al particularizării personajului, al scoaterii lui din sfera anonimatului prin referirea exactă la bătrâna care i-a marcat cu dragoste și armonie copilăria.

**Tema:** Chiar dacă în acest caz e vorba despre un singur nepot, deci posibilitatea reluării scenelor încărcate de competitivitate din povestirea *Bunicul* e extrem de puțin probabilă, și de această dată accentul cade asupra copilăriei, cu frumusețea traiului tihnit, lipsit de griji, la adăpostul poveștilor creatoare de lumi magice. Bunica devine o icoană a copilăriei, cea care desăvârșește prin bunătate universul atât de fragil, transformându-l într-un spațiu al binelui și al siguranței totale.

**Conținut:**

Incipitul anunță prezentarea unui personaj aflat, la vremea povestirii, în alte dimensiuni ale existenței. Naratorul o vede ca prin vis, un vis minunat pe care îl retrăiește etern, cu multă nostalgie. În ciuda vârstei înaintate, la care stă mărturie părul alb și buza de sus „crestată în dinți de pieptene”, bătrâna avea mereu darul de a-i stârni curiozitatea într-un joc al ghicitului, care se finaliza mereu cu o recompensă pe măsură. Alune, stafide, năut sau turtă dulce, de fiecare dată bunica îi oferea un mic dar.

Separat de permanentele surprize, legătura dintre bunică și nepot se materializează prin accesul la sfera imaginarului. Odată ce bătrâna își pune furca cu caierul în brâu, pentru cel mic era semnul că se va deschide poarta spre lumea poveștilor. Legănat de vocea ei dulce, copilul nu reușește să afle cum se finalizează basmele.

Cititorul remarcă deosebita afecțiune și răbdare pe care le manifestă bătrâna în dialog cu micuțul. Acesta o întreabă, aflând că împăratul din basm nu are copii, dacă e rău să fii lipsit de acest privilegiu, iar femeia, ca un veritabil izvor de înțelepciune populară îi răspunde: „Casa omului fără copii e o casă pustie”. Pentru a sugera discrepanța dintre generații și naivitatea specifică vârstei fragede, răspunsul prompt al copilului îi stârnește femeii râsul: „Bunico, dar eu n-am copii și nu-mi pare rău!”.

Din acest punct suntem transpuși în lumea basmelor pe care bătrâna le povestește cu atâta generozitate. Caracterul oral definește lucrările populare; la rândul ei auzise basmele, iar acum e datoare să le transmită altor generații. Proporțiile epice sunt respectate și putem identifica elemente ale supranaturalului. Împăratul fără moștenitori are parte de povățuitori care îi sugerează ce să facă pentru ca împărăteasa să rămână însărcinată. Pe de o parte i se spune că ar trebui să curețe crengile celor doi meri ce își unesc ramurile și, ca atare, nu dau rod, pe de altă parte află că e necesar ca pomii să fie stropiți cu lapte de la Zâna Florilor. Suntem, așadar, în contextul unei povestiri în ramă, fiind introduși din povestirea noastră în lumea magică a basmului relatat de bunică.



Ademenit de glasul suav, de sfârâitul fusului, dar mai cu seamă de liniștea sufletească garantată de ocrotitoarea bunică, nepotul adoarme de fiecare dată, nereușind să afle cum se finalizează povestea.

Visul pare să continue ca un liant peste ani, iar bunica, deja în afara oricărei vârste concrete, îi apare la fel de zâmbitoare, la fel de caldă, la fel de protectoare, ca un reper al siguranței și al liniștii, pilon atât de important în formarea personalității fiecărui copil.

### **!!! Perspectiva narativă**

Observăm că cele două povestiri au perspective narative diferite. În opera *Bunicul*, avem un narator omniscient și omniprezent, care relatează detașat întâmplarea din curtea bătrânului, reușind, în ciuda imparțialității, să contureze o minunată imagine a omului aflat la senectute. În povestirea *Bunica*, lucrurile se schimbă, întrucât informațiile îi parvin cititorului prin intermediul unui narator subiectiv, însuși nepotul bătrânei, cel care, participant la acțiune și, mai cu seamă, beneficiar al afecțiunii femeii, ne prezintă o veritabilă icoană a copilăriei sale.

Cu o deosebită finețe a detaliului, mai ales în conturarea portretelor, și din dorința de a reda cât mai fidel lumea neprihănită a copilăriei, în strânsă legătură cu bunicii, simboluri ale protecției și ale iubirii necondiționate, Delavrancea realizează o încântătoare incursiune în timp. El revitalizează emoții de mult trăite și subliniază că intensitatea lor nu e distorsionată odată cu trecerea timpului. Caracterul încărcat de sensibilitate al povestirilor sale ne înfățișează „un romantic visător și artist, unul din primii la noi, care a pregătit terenul atât pentru proza sămănătoristă a generației următoare, cât și pentru aceea modernă” (MANOLESCU, 2008: 487).

Pentru etapa aplicativă, am ales tehnica blazonului, metodă în cadrul căreia studenții „sunt solicitați să descopere elemente definitorii ale personalității avute în vedere” (ILIE, 2014: 151). Avantajul pe care l-am preconizat este cel al muncii în echipă, ca atare al posibilității de a contribui cu idei originale pentru conturarea unei imagini complexe, pornind de la text și valorificându-l constant.

Nu există un șablon, un standard în vederea întocmirii blazonului, însă am considerat oportun să includem acele coordonate pe care studenții trebuie să le aibă în vedere în întocmirea eseului, în cadrul Concursului național de titularizare în învățământul preuniversitar. Așadar, am propus o nuanțare a elementelor care vizează statutele social, psihologic și moral, forme de caracterizare directă și indirectă, respectiv acțiuni și relații cu celelalte personaje. Pe lângă toate acestea, pentru a încuraja originalitatea și gândirea critică, am sugerat studenților să propună

câte un argument pro comportamentului fiecărui actant, dar și câte unul contra (aici studenții au declarat că sarcina a fost realmente una dificilă).

Mod de desfășurare:

- Studenții au fost împărțiți în patru grupe; cu toate că activitatea s-a desfășurat online, platforma Zoom a permis repartitia celor patruzeci și două de persoane în patru camere virtuale diferite;
- Sarcina a fost ca, pornind de la textele literare discutate, să completeze modelul de blazon propus. Șablonul a inclus atât sarcini care porneau de la elemente evidente, sugerate de povestirea în sine (sublinierea elementelor de statut social, caracterizarea directă și indirectă), dar și sarcini care vizau interpretarea, colaborarea și corelarea ideilor studenților implicați (elemente de apreciat / de reproșat personajului);
- Studenților li s-au alocat 15 minute pentru a discuta fiecare compartiment al blazonului și pentru a nota câteva idei concludente;
- Fiecare grupă a numit câte un reprezentant care să prezinte tuturor elementele notate, iar la final, cu propunerile fiecărei echipe, după o sesiune de analiză și dezbateri, s-a conturat varianta finală a blazoanelor.

#### CARACTERIZAREA PE PERSONAJELOR

#### TEHNICA BLAZONULUI

Sunt de apreciat pentru că: îmi iubesc nepus nepoții și mă joc cu ei	
Mi se poate reproșa că: îmi răsfăț prea mult nepoții	
<b>Cine sunt? (statut social)</b>	<b>Cum sunt? (statut psihologic și moral)</b>
-un bătrân; -un bunic; -un pensionar; -tată al mamei celor doi copii.	-iubitor; -blând; -hazliu; -contemplativ.
<b>Ce mă definește?</b> (caracterizare directă/indirectă)	<b>Ce fac?</b> (acțiuni/relații cu alte personaje)
- <b>cărunt, nins de vreme:</b> „Platele lui albe și creșească sunt niște ciorchini de flori” (caracterizare directă, făcută de narator)  - <b>împăciuitor:</b> „Lăsați pe copii să vină la mine!” (caracterizare indirectă, reiese din vorbele sale).	- stau pe prispă și număr florile; - mă bucur de venirea nepoților; - mă joc cu ei; - le cânt; - îi leagăn pe genunchi; - zâmbesc cu blândețe; - o temperez pe mama nepoților.
<b>BUNICUL</b>	

Sunt de apreciat pentru că: îi povestesc nepotului meu, cu răbdare, povești minunate.	
Mi se poate reproșa că: sunt prea îngăduitoare, din dorința de a-l face fericit.	
<b>Cine sunt? (statut social)</b>	<b>Cum sunt? (statut psihologic și moral)</b>
- bunică; - mamă; - pensionară; - localnică din mediul rural.	- conservatoare („e rău să mu ai copii!”); - iubitoare; - blândă; - răbdătoare.
<b>Ce mă definește?</b> (caracterizare directă/indirectă)	<b>Ce fac?</b> (acțiuni/relații cu alte personaje)
- înaltă, uscățivă, căruntă (elemente ale portretului fizic – caracterizare directă, făcută de narator); - generoasă: „Și întotdeauna sâmul ei era plin” (caracterizare indirectă, reiese din faptele femeii).	- îmi aștept cu drag nepotul; - îi dăruiesc mereu ceva bun; - îi spun nepotului meu povești; - torc; - îl mângâi și îl sărut cu drag pe copil; - îl tachinez când adoarme și mi prinde finalul poveștii.
<b>BUNICA</b>	

Fig. 1 – Blazoanle realizate de studenți

Pe lângă faptul că maniera de lucru a fost una antrenantă, fiecare student implicat simțind că și-a adus aportul la sarcina alocată, metoda aplicată a înregistrat o serie de alte beneficii. La capitolul feed-back, studenții au menționat:

- Ușurința cu care au dezvoltat ideile, în momentul în care fiecare și-a adus aportul;
- Nevoia constantă de a relua textul, de a-l reciti și, ca atare, de a-și însuși temeinic conținutul;
- Rapiditatea de realizare a sarcinii;
- Eficiența prezentării sintetice și surprinderea detaliilor necesare în vederea realizării unui eseu cu tema „Caracterizarea unui personaj al povestirii”;
- Provocarea de a gândi dincolo de text, de a empatiza cu personajul, de a găsi elemente pro și contra comportamentului/stilului său.

Propunerea de activitate didactică poate fi perfecționată și adaptată și altor conținuturi, atâta timp cât se va focaliza pe interacțiune, muncă de echipă, prezentarea rezultatelor și ajustarea lor, în funcție de feed-back-ul primit. Învățarea se produce mai ușor, mai antrenant, cu atât mai mult cu cât vizează coparticiparea, întrucât, până la urmă, „metodele interactive urmăresc optimizarea comunicării” (PÂNIȘOARĂ, 2003: 140), aspect atât de important în tulburătoarele vremuri ale pandemiei.

#### BIBLIOGRAFIE:

1. Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, București, Editura Minerva, 1982.
2. Ilie, E., *Didactica limbii și literaturii române*, Iași, Editura Polirom, 2014.
3. Manolescu, N., *Metamorfozele poeziei. Metamorfozele romanului*, Iași, Editura Polirom, 1999.
4. Manolescu, N., *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*, Pitești, Editura Paralela 45, 2008.
5. Pânișoară, O., *Comunicarea eficientă-metode de interacțiuni educaționale*, Iași, Editura Polirom, 2003.

***EXPERIENȚE DIGITALE DIN PANDEMIA COVID-19 ÎN PREDAREA  
DISCIPLINELOR PEDAGOGICE***

***DIGITAL EXPERIENCES FROM THE COVID-19 PANDEMIC IN  
TEACHING PEDAGOGICAL DISCIPLINES***

***Lorena Peculea***

*Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, Departamentul de Specialitate cu Profil  
Psihopedagogic*

*Abstract*

*Realitatea cu care ne confruntăm în zilele noastre datorită pandemiei COVID-19 demonstrează că instruirea în modelul tradițional devine tot mai rapid istorie. În prezent, cadrul didactic trebuie să fie proactiv, deschis la nou, bine ancorat în actualitatea tehnologică, pedagogică și a domeniului de specializare, cu disponibilitate pentru colaborare și comunicare cu studenții. În articolul redactat mi-am propus să prezint o scurtă descriere și sugestii de utilizare în diferite momente din activitatea didactică a câtorva programe și instrumente digitale utile în procesul instructiv-educativ desfășurat la disciplinele de Pedagogie parcurse de către studenții care se pregătesc pentru o carieră didactică. Este aplicată reflecția ca metodă de cercetare, pentru a împărtăși ceea ce am constatat ca fiind de succes și ceea ce a fost provocator în ceea ce privește predarea online. În consecință, învățarea online sau cel puțin cea hibridă poate fi „noua normalitate” pentru multe instituții în viitorul apropiat. Prin urmare, este important ca educatorii să-și împărtășească experiențele de predare online care pot contribui la o mai bună înțelegere a acestui spațiu.*

*Cuvinte cheie: educație online; COVID-19; predare și învățare la distanță în situații de urgență; instrumente digitale; învățământ superior.*

*Abstract*

*The reality we face today due to the COVID-19 pandemic shows that training in the traditional model is becoming history more and more quickly. At present, the teacher must be proactive, open to the new, well anchored in the current technological, pedagogical and specialization field, with availability for collaboration and communication with students. In the written article I set out to present a brief description and suggestions for use at different times in the teaching activity of several programs and digital tools useful in the instructional-educational process*

*carried out in the Pedagogy disciplines completed by students preparing for a teaching career. Reflection is applied as a research method, to share what I found to be successful and what was challenging in terms of online teaching. Consequently, online or at least hybrid learning may be the "new normal" for many institutions in the near future. Therefore, it is important for educators to share their online teaching experiences that can help to a better understanding of this space.*

*Keywords: online education; COVID-19; emergency remote teaching and learning; digital tools; Higher Education.*

## EDUCAȚIA IN PANDEMIA COVID-19

Pandemia globală a transformat în mod semnificativ toate sferele vieții publice. Educația modernă se confruntă cu noi provocări din cauza necesității unei tranziții urgente la învățarea online. În primele luni ale anului 2020, din cauza urgenței sanitare declanșate de pandemia COVID-19 la nivel global, majoritatea instituțiilor de învățământ din întreaga lume au fost nevoite să-și modifice metodologiile de predare și să le transforme în noi strategii compatibile cu învățarea online.

În învățământul din întreaga lume a fost adoptat un model de **predare la distanță în situații de urgență (ERT – Emergency Remote Teaching)**, în care activitățile sunt desfășurate online (Hodges, C.B. și colab., 2020). În contrast cu desfășurarea activităților online clasice, modelul ERT presupune mutarea temporară a instruirii în mediul online, un mod de livrare alternativ datorat unei situații de criză, respectându-se însă un cadru universal de proiectare. Învățarea online în situații de urgență este, totuși, diferită de învățarea online convențională din vremurile pre-pandemiei. Acest tip de învățare descrie tranziția rapidă de la învățarea față în față (FTF – Face To Face) la învățarea online. Activitățile care au fost planificate inițial să fie livrate FTF au fost forțate să fie adaptate online într-o perioadă foarte scurtă de timp. Profesorii și elevii/ studenții, dintre care unii poate nu aveau nicio experiență cu predarea sau învățarea online și posibil să nu fi fost pregătiți pentru această tranziție, trebuiau să facă față rapid schimbărilor. Însă, pe măsură ce pandemia COVID-19 continuă să ne dicteze viețile, este posibil ca această învățare să fie o caracteristică a educației în viitorul apropiat. Deoarece activitățile din timpul pandemiei nu pot fi concepute și desfășurate în conformitate cu principiile de învățare online, această experiență de educație online este considerată a fi o

predare la distanță în situații de urgență, nu ca o educație online eficientă (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges și colab., 2020).

Educația online trebuie să fie o măsură temporară ce se impune în această perioadă pandemică și nu o măsură permanentă pentru realizarea predării-învățării-evaluării. Digitalizarea în sistemul de învățământ trebuie privită ca **alternativă** în cazuri de criză sau ca **măsură complementară** la școala față în față și nu o permanentizare a predării și învățării.

Ca o consecință a urgenței globale de sănătate de la începutul anului 2020, universitățile au fost nevoite să facă față unei schimbări bruște în strategiile lor de predare-învățare, astfel încât competențele prestabilite să poată fi îndeplinite. Instituțiile de învățământ superior din întreaga lume au început să opereze de la distanță prin intermediul platformelor online pentru predarea și învățarea la distanță în situații de urgență, ca parte a măsurilor de reducere a răspândirii COVID-19 (Bozkurt & Sharma, 2020). În acest sens, mulți cercetători s-au întrebat dacă instituțiile de învățământ superior sunt pregătite pentru a trece în era digitală a învățării (Houlden & Veletsianos, 2020). Învățarea la distanță oferă studenților flexibilitate în ceea ce privește locul și timpul când învață. Studenții au mai mult control asupra momentului și modului în care finalizează activitățile de învățare. Cu toate acestea, învățarea online necesită diverse calități ale studenților, cum ar fi cunoașterea utilizării tehnologiei, gestionarea timpului, organizarea materialelor, interacțiunea folosind tehnologiile online (Joosten & Cusatis, 2020). Studenții care participă la cursuri online pot avea niveluri diferite de pregătire care ar putea afecta activitatea lor academică (Yeh și colab., 2019). Pentru a asigura un nivel ridicat de implicare a studenților, instituțiile de învățământ superior au oferit resurse pentru a-i ajuta pe studenți să se autoevalueze dacă sunt pregătiți să urmeze un curs online și au oferit sugestii pentru pregătire (Joosten & Cusatis, 2020). În aceste circumstanțe, fiecare universitate a adoptat soluții diferite, incluzând de obicei instrumente și platforme online specifice pentru învățământul la distanță, cum ar fi aplicații pentru apeluri video, și oferind îndrumări și instrucțiuni generale pentru ca profesorii să știe cum să-și adapteze activitățile didactice. Cu toate acestea, profesorii au fost, în cele din urmă, cei care au trebuit să ia decizia asupra modului în care să implementeze în mod specific predarea online, schimbându-și strategiile tradiționale de predare prin încorporarea de noi instrumente digitale.

Profesorii și studenții din învățământul superior din România, împreună cu restul actorilor din sistemul de învățământ, s-au confruntat și ei cu o nouă provocare pe care mulți nu au gândit-o până acum: trecerea în întregime la un mod de învățământ la distanță cu utilizarea dispozitivelor conectate Web 2.0. Înainte de pandemia actuală, e-learning-ul și e-predarea, chiar

și în formatul lor parțial electronic, hibrid/mixt, era ceva cu care puțini erau familiarizați, poate cu excepția profesorilor care predau la specializări din domeniul IT, a celor înscriși la cursurile de învățământ la distanță sau a unor profesori curioși de tehnologie.

La nivelul Universității Tehnice din Cluj-Napoca, în anul universitar 2020-2021 procesul educațional online a devenit mai organizat și unificat. Unii profesori și studenți au aderat la sistemele de management al învățării, de exemplu platformele Microsoft Teams, Moodle, care conțin o serie de funcții de instruire integrate care ar putea satisface majoritatea solicitărilor. Atât profesorii, cât și studenții au trebuit să se adapteze, să învețe să folosească toate aplicațiile și platformele diferite, indiferent de cerințele care se suprapuneau și indiferent de imposibilitatea de a ține pasul cu toate. Anul universitar 2021-2022 înregistrează o gamă largă de modele hibride de predare și învățare, de exemplu prelegeri live cu studenții atât în persoană, cât și online. Ne așteptăm ca acest lucru să continue cel puțin până în vara anului 2022.

Așadar, în ultimii doi ani școala românească a fost nevoită să treacă de la tablă și burete la activități online și aplicații de videoconferință, făcând un salt uriaș, la început timid, fiecare pe cont propriu, apoi a existat o implicare activă din toate domeniile (de exemplu, webinarele Microsoft pentru profesori). Abundența ofertei digitale face alegerea dificilă, însă drumurile deja cunoscute sunt cele mai avantajoase. Contează foarte mult ca modul de utilizare să fie ușor de însușit, atât de către profesori, cât și de către studenți, astfel încât să devină o rutină. Desigur, în fața unor schimbări atât de dramatice, bruște, trebuie să ținem cont de faptul că nu numai mediul de predare se schimbă, ci și alte componente – modul în care este structurat cursul, metodele de predare folosite, tipul de activități care se desfășoară, modul în care interacționează studenții cu profesorii, modul în care se realizează sarcinile de învățare, feedback-ul primit și cel oferit etc. Tranziția urgentă a cursurilor față în față la formatul la distanță a necesitat dezvoltarea unei „metodologii online” pentru învățământul superior (Garcia-Penalvo și colab., 2020). Această metodologie online ar trebui considerată ca o oportunitate de transfer de cunoștințe și de dezvoltare a competențelor profesionale ale tinerilor fără a pierde avantajele interacțiunii față în față.

Deși în continuare formarea inițială a cadrelor didactice se realizează în principal din perspectiva pedagogiei tradiționale, astăzi se vorbește tot mai mult de apariția pedagogiei digitale, iar tot mai mulți profesori experimentează noi abordări didactice cu ajutorul noilor tehnologii pentru a veni în întâmpinarea nevoilor de învățare ale studenților care se pregătesc pentru cariera didactică. Un viitor profesor ar trebui să demonstreze competențe atât în

domeniul științific al disciplinei, cât și în domeniile disciplinelor psihopedagogice, la care se adaugă competențele transversale, care fac posibilă performanța în cariera didactică. Competențele digitale trebuie să li se dezvolte profesorilor atât în perioada formării inițiale, cât și în perioada formării continue, aceste competențe fiind parte integrantă a competențelor profesionale, astfel încât să le permită să utilizeze potențialul tehnologiilor digitale pentru a-și transforma modalitățile de predare și învățare (European Commission, 2019). Profesorii trebuie să depună efort pentru a face mediile de învățare mai relevante pentru elevii de astăzi, iar e-learning sau blended learning oferă căi valoroase de urmat.

## ROLUL TEHNOLOGIEI IN EDUCAȚIE

Tehnologia este o realitate a lumii moderne, un domeniu în continuă schimbare, care poate aduce beneficii enorme în sistemul de educație, dacă este folosită într-un mod eficient și adaptat. Ceea ce trebuie să avem în vedere, ca profesori, este că utilizarea unui instrument educațional sau utilizarea tehnologiei **nu este un scop în sine, este doar un mijloc pentru atingerea obiectivelor educaționale**. Tehnologiile digitale au transformat multe aspecte ale vieții cotidiene a fiecărui individ, întrucât trăim, cu sau fără voia noastră, într-un mediu dominat de tehnologie. Educația, parte integrantă a vieții unei societăți, nu poate face abstracție de acest fapt. Rolul profesorului, de expert în domeniu, s-a transformat și el. Acesta a devenit facilitator al învățării studenților în societatea cunoașterii. Profesorii urmăresc dezvoltarea capacității studenților în rezolvarea problemelor, lucrul în echipă și a învăța să înveți, gândirea reflexivă etc.

Progresele tehnologice conduc la apariția unor pedagogii și practici inovatoare care, la rândul lor, generează o „perturbare digitală a educației” (De Wit și colab., 2015: 77), acționând ca un catalizator pentru principalele dezvoltări din învățământul superior. Aceste efecte se găsesc în rândul instituțiilor care oferă educație la distanță și online și a universităților tradiționale doar față în față, care se îndreaptă către o utilizare mai mare a tehnologiei și a metodologiilor interactive, oferind o îmbinare a experiențelor la clasă cu confortul și flexibilitatea furnizării online, sporind interacțiunea studenților și angajamentul. Însă, ideea că studenții sunt ceea ce Prensky (2001) îi numea „nativi digitali”, „nu este în niciun caz experiența universală a studenților” (Kennedy și colab., 2008: 117). În plus, „pur și simplu pentru că studenții au crescut cu tehnologii digitale din ce în ce mai omniprezente și avansate nu înseamnă că știu în mod natural să studieze în spații online” (Scull și colab., 2020: 6). Studiile anterioare au evidențiat că, atunci când studenții învață online, au nevoie de asistență și sprijin în gestionarea timpului și în autoreglarea învățării (Scull și colab., 2020).



Tehnologia susține modelele tradiționale de învățământ superior ca instrument complementar transformator (Goh și colab., 2020). Integrarea tehnologică este mai eficientă atunci când învățarea se axează, în egală măsură, pe pedagogie și pe tehnologie considerate ca un tot unitar, mai degrabă decât atunci când se urmărește învățarea de tehnologii izolate. „Învățarea cu, și nu despre tehnologie este cheia reușitei” afirmă I. Albușescu (2021: 20). O serie de studii au demonstrat că integrarea tehnologică este mai mare când se învață cu ajutorul tehnologiei, concomitent cu un feedback suportiv, referitor la problemele pedagogice (de exemplu, „cum să înveți cu ajutorul tehnologiilor”).

Spațiul tehnologic educațional este nesfârșit. Alegerea aplicațiilor și instrumentelor educaționale potrivite la cursuri, seminarii, laboratoare etc. poate fi o adevărată provocare. Cu toate acestea, s-ar putea să constatăm că alegerea materialelor sau instrumentelor digitale este mai ușoară după ce luăm în considerare cu atenție ce dorim să facă studenții cu această tehnologie și de ce. De asemenea, trebuie adaptate unele elemente, cum ar fi materialele didactice, instrumentele folosite și mecanismele de interacțiune cu studenții. Toate acestea implică faptul că atât studenții, cât și profesorii trebuie să își adapteze munca de zi cu zi, deoarece trebuie să învețe cum să folosească instrumente noi și modul în care interacționează cu ele. Utilizarea WorldWideWeb permite utilizarea celor două tipuri de strategii de învățare online, asincron și sincron, deoarece facilitează predarea asincronă, permițând astfel învățarea oricând și oriunde și ușurează predarea sincronă prin intermediul instrumentelor de apel video. Multe experiențe au arătat că învățarea online este posibilă folosind atât metodologii sincrone, cât și asincrone.

Așadar, accesul la tehnologie a devenit o prioritate pentru instituțiile de învățământ, inclusiv cele academice, și este obligatoriu să se găsească modalități pentru a integra noile tehnologii în procesul de învățământ superior.

## INTEGRAREA PROGRAMELOR ȘI A INSTRUMENTELOR DIGITALE ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA ONLINE

Pentru educație, integrarea tehnologiei este un mijloc de reîmprospătare a strategiei didactice, prin crearea unui nou tip de interacțiune profesor-student. Orice tehnologie necesită a fi înțeleasă, gestionată și implicată în mod corect, pentru a-și putea dovedi eficiența în acțiunea de extindere, de aprofundare și de aplicare a cunoștințelor. Pentru derularea activităților cu elevii/ studenții, pentru gestionarea grupului și a activităților de învățare, pentru comunicare și

colaborare cu elevii/ studenții se pot folosi diferite platforme digitale: Microsoft Teams, Edmodo, Moodle, Google Classroom, Easyclass, Wand etc.

#### 1. CURSURILE ȘI SEMINARIILE LIVE PRIN PLATFORMA MICROSOFT TEAMS

Este o expectanță optimistă să așteptăm ca studenții să participe la cursurile live și să ia notițe în același mod în care ar face-o într-o prelegere față în față. Prin urmare, capacitatea de a se implica necesită utilizarea eficientă a tehnologiei. Dovadă este susținerea de prelegeri online sincrone (cunoscute și ca „prelegeri live”) prin **Microsoft Teams**, la care studenții din anul întâi și anul al doilea înscriși la disciplinele de Pedagogie din cadrul modulului psihopedagogic au participat la ora programată. Instrumentul de chat, adnotarea pe ecran, sondajul de opinie, feedback-ul non-verbal și verbal și camerele de lucru virtuale din Microsoft Teams creează implicare atunci când studenții sunt în afara sălii de clasă. Prelegerile live difuzate de Microsoft Teams pot fi accesate de pe laptopuri, desktop-uri, tablete, smartphone-uri, oferind studenților flexibilitate în modul în care participă la cursuri live.

Însă, unii dintre studenții noștri au privit perioada în care școala era organizată online ca pe o perioadă de relaxare, intrând din când în când pe platforma de învățare. De asemenea, evaluarea nu poate fi obiectivă, deoarece nu știm dacă proiectul sau testul a fost realizat de către studentul căruia i-a fost administrat sau dacă a fost realizat/ rezolvat de altcineva. În timpul predării online erau studenți care apăreau pe platforma educațională, dar nu erau fizic în spatele laptopului sau tabletei, sau, erau prezenți fizic în fața dispozitivului, dar aveau deschise în browser mai multe ferestre în același timp, atenția fiindu-le distrasă de la activitățile de curs sau seminar. Nu poți să ai control asupra acestor situații, ca profesor. O astfel de situație nu poate deveni o normalitate în sistemul de învățământ superior, dar, desigur, situația actuală o impune și sperăm să fie doar o formă temporară de predare-învățare-evaluare.

Deschiderea unei prelegeri live cu o întrebare atrage atenția studenților și „pregătește scena” prelegerii. Pe baza experiențelor personale, a fost evident că interogarea periodică a păstrat atenția studenților și a contribuit la un proces activ de învățare în timpul prelegerilor live. Aici soluția micropredării a părut să fie una valoroasă. Micropredarea se concentrează pe importanța furnizării de informații specifice într-un interval de timp limitat. Astfel, planificarea activităților prin micropredare necesită conținut concis, adecvat și relevant. Prin urmare, utilizarea tehnicilor de micropredare în cursurile live, împărțirea conținutului prelegerii în sesiuni de 15 minute și includerea întrebărilor periodice, mai degrabă decât susținerea unei prelegeri întregi simultan, a fost o strategie care a demonstrat niveluri mai mari de implicare a studenților, prin atenție și participare. O observație este că studenții s-au familiarizat cu alți

studenți, iar aceste interacțiuni au continuat în seminariile online, mai ales când studenții au fost întrebați despre impresiile și înțelegerea conținutului cursului.

O pedagogie online eficientă se concentrează pe învățarea centrată pe student și aplică practici de învățare activă care includ sarcini de colaborare și individuale care încurajează studenții să împărtășească și să discute idei cu colegii lor. Seminariile online sunt activități în menținerea standardelor de predare de calitate și în încurajarea angajamentului și participării studenților în spațiul online. Activitățile care încurajează gândirea critică și creativă includ atât sarcini independente, cât și de colaborare și implică tranziția între moduri de gândire diferite. Este necesar să se stabilească medii tutoriale în care studenții și profesorii să colaboreze, să discute activ și să îmbine activități cu scopul ca studenții să-și demonstreze gândirea critică și creativă. Pe lângă proiectarea activităților care încurajează și dezvoltă gândirea critică și creativă, merită discutată importanța motivației și a captării și menținerii atenției studenților.

Similar cursurilor, seminariile necesită pregătire. Conținutul seminarului pentru spațiul online trebuie planificat cu intenția de a motiva implicarea și de a spori participarea. Această planificare se bazează pe cadrul Comunității de interes/ investigație („Community of inquiry” de Garrison și colab., 2000) cu cele trei elemente : prezența educativă, prezența socială și prezența cognitivă, cu scopul de a crea și „menține o comunitate online colaborativă de investigare și procese eficiente de învățare în mediile educaționale online” (Kucuk & Richardson, 2019: 197). Planificarea (parte a elementului de prezență educativă) a fost deosebit de importantă în ceea ce privește proiectarea activităților din camerele de lucru virtuale (breakout rooms), calendarul activităților și discuțiile cu întregul grup după o activitate din camera de lucru virtuală. Aceste camere virtuale au fost identificate ca fiind benefice deoarece facilitează colaborarea, interacțiunea, precum și contribuția la conținutul sau la planul activității (parte a elementului de prezență socială). În timpul seminariilor online, am inclus diverse sarcini de învățare în livrarea conținutului. Astfel de activități nu numai că ajută studenții să se pregătească pentru evaluare, dar încurajează și implicarea activă în scopul creării de activități mai plăcute și mai stimulative. Studenții învață mai mult atunci când se implică într-un proces de învățare activ, mai degrabă decât într-o audiere pasivă, iar practicile de predare în mod similar cresc participarea, încurajează interacțiunea și implicarea, sprijină colaborarea între egali și dezvoltă atitudini pozitive ale studenților față de subiectele pe care le studiază. Pentru încărcarea suporturilor de curs sau a altor materiale auxiliare, pentru crearea de materiale în completarea cerințelor temelor de seminar este nevoie de lucru cu documente, crearea și editarea acestora cu aplicații de tip Word, Excel și PowerPoint, iar Microsoft Teams oferă această posibilitate în

secțiunea Files. Dimensiunea de interactivitate poate fi completată cu documente colaborative de tip wiki, prin utilizarea aplicației specifice inclusă în Microsoft Teams sau prin utilizarea caietului electronic Class Notebook.

## 2. UTILIZAREA INSTRUMENTELOR DIGITALE CU CHARACTER EDUCAȚIONAL

Una dintre cele mai moderne dar și controversate modalități de stimulare a învățării active, făcând apel la situații imaginare, este învățarea folosind **jocurile pe calculator, telefon, tabletă** etc. Deoarece oferă un context motivațional favorabil învățării și conduce la o învățare eficientă, aceasta a început să câștige tot mai mult teren în școli. Numeroase studii din domeniul educațional au demonstrat faptul că educabilii învață mai bine făcând, gândind, explorând, participând la interacțiuni de calitate, relaționând și intervenind în diverse contexte, altfel spus atunci când sunt implicați într-un proces de învățare activă. Până de curând, jocurile pe calculator, telefon, tabletă etc. erau asociate cu mai multe stereotipuri și se presupunea că au efecte negative asupra psihicului jucătorului și asupra sănătății lui mentale. Însă cercetările au arătat că doar atunci când sunt folosite fără o gestionare rezonabilă a timpului, jocurile pe calculator, telefon, tabletă etc. pot avea efecte negative, ca de altfel orice formă de exces. Subordonate unor obiective educaționale, jocurile digitale pot fi transformate în adevărate instrumente ale învățării eficiente, în special pentru tinerii secolului XXI, care s-au născut și trăiesc într-o lume a tehnologiei informației. Prin caracteristicile lor intrinseci (sunt forme de petrecere plăcută a timpului, presupun reguli, scopuri, interacțiuni, au o poveste, îi provoacă pe tineri să rezolve probleme și le oferă feedback) jocurile pe calculator, telefon, tabletă etc. pot deveni instrumente puternice ale procesului educațional deoarece produc: plăcere, implicare, motivare, emoție, stimulează creativitatea și încurajează socializarea, competiția și colaborarea.

Un sistem popular de răspuns al studenților bazat pe joc (GSRS – game-based student response system) este **Kahoot**. Platforma sa, care include un instrument de creație bazat pe web, facilitează crearea unui test cu două până la patru răspunsuri cu variante multiple, care au oportunități cronometrate de a răspunde. Integrarea Kahoot în pedagogia online „a îmbogățit calitatea învățării studenților la clasă, cu cea mai mare influență raportată asupra dinamicii grupului, angajamentului, motivației și experienței de învățare îmbunătățite” (Licorish și colab., 2018: 1). Ding și colab. (2018: 214) explică faptul că „majoritatea cercetărilor existente au raportat că abordarea acestei metode didactice, numită „gamification”, poate avea o influență pozitivă asupra învățării studenților, cum ar fi încurajarea participării și susținerea intereselor în învățare”.

Pe baza experiențelor de implementare a planului de bază a aplicației Kahoot (care este gratuit), am observat numeroase efecte pozitive, inclusiv ușurința în utilizare, creativitatea (permițând inserarea de imagini și videoclipuri), oferind feedback în timp real pentru studenți, capacitatea acestora de a se juca în mod anonim, crearea unui sentiment de comunitate și favorizarea unui mediu distractiv. Kahoot cu interfața sa simplă de utilizator și configurarea sa pas cu pas face ca GSRS să fie extrem de ușor de utilizat atât pentru creatori, cât și pentru jucători. Abilitatea de a atașa imagini și/ sau videoclipuri la designul întrebării adaugă ocazii de manifestare a creativității la GSRS și oferă oportunități de introducere în prelegeri sau în citirea imaginilor/ conținutului (memorie și reamintire). De asemenea, aplicația permite realizarea unor teste de evaluare, este ușor de folosit, iar testele sunt verificate în timp real. Se pot crea jocuri de învățare Kahoot pe orice subiect și pentru educabili de toate vârstele, se poate accesa folosind orice dispozitiv, calculator sau laptop care dispune de un browser web. Faptul că oferă un feedback extrem de prompt, îi permite profesorului să adapteze sarcinile de învățare în așa fel încât acestea să corespundă nivelului de pregătire și intereselor studenților. Profitând de un asemenea feedback prompt, studenții se simt recompensați și stimulați pe viitor în obținerea unui rezultat cât mai bun. Folosind spiritul competițional al studenților la maximum, platforma Kahoot reușește să valorizeze eforturile profesorului prin intermediul tehnologiei de ultimă oră, în așa fel încât telefoanele mobile devin auxiliare didactice de mare valoare. Se poate astfel reuși o îmbinare armonioasă a dezideratelor educaționale cu domeniile de interes ale studenților. Pe de o parte, studenții pot identifica rapid ce cunoștințe își amintesc sau cu ce teme ar trebui să se familiarizeze pentru a răspunde corect la întrebări. Și, pe de altă parte, profesorii sunt capabili să aibă o perspectivă rapidă asupra a ceea ce își amintesc studenții și la ce teme ar putea necesita o revizuire ulterioară. Dacă în cazul în care mulți dintre studenți răspund incorect la una sau mai multe întrebări, este posibilă o ajustare a planului de activitate, pentru a permite profesorului să revizuiască acele teme. Următoarea figură este un exemplu al modelului Kahoot cu întrebări pe care le putem pune pe parcursul sau la finalul unui seminar de la disciplina Teoria și metodologia evaluării (Fig. 1).

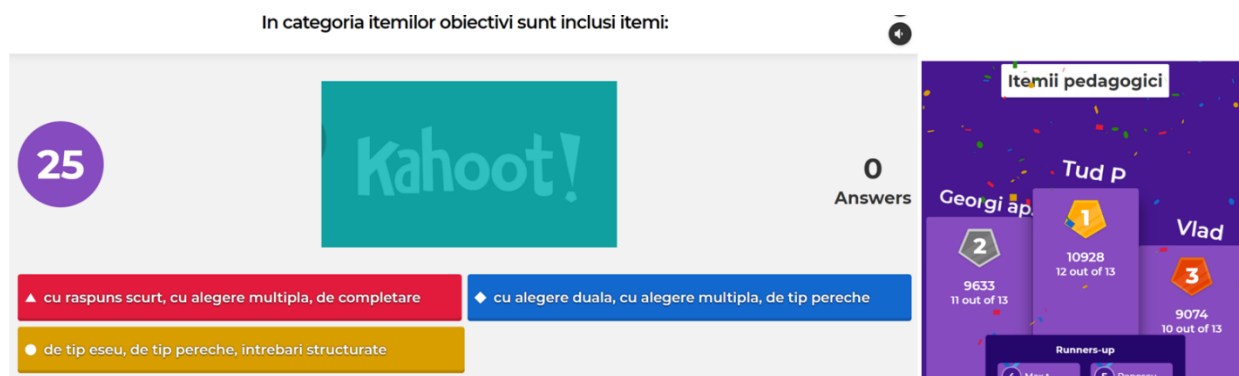


Fig. 1 Quiz Kahoot – exemplu de întrebare, semestrul I, anul 2020

O mare parte a atracției Kahoot pentru studenți este că le permite să participe în mod anonim, deoarece aceștia au capacitatea de a selecta nume sau pseudonime alternative, încurajând astfel studenții să participe chiar dacă nu se simt încrezători că pot cunoaște bine conținutul sau că vor răspunde corect. Pentru unii studenți, anonimatul atunci când joacă Kahoot creează un sentiment de siguranță pentru a participa fără teama de a se simți rușinați de ceilalți. Pe lângă faptul că studenții se angajează în pseudonime creative, acest lucru contribuie la aspectul social al dinamicii seminarului și la modalități mai creative și pline de umor de a fi implicați în joc. La sfârșitul jocului este afișat un podium cu numele primilor trei jucători (sau echipe). Prin urmare, pe baza acestor experiențe de implementare a Kahoot în activități online, oferirea opțiunii de a adopta un pseudonim este o caracteristică importantă pentru a încuraja participarea.

Kahoot nu este un test și nu este despre a-i face pe studenți să simtă că nu cunosc conținutul; este despre verificarea cunoștințelor din cadrul cursurilor și seminariilor, observând ceea ce știu bine studenții, la ce teme ar putea avea nevoie de revizuiți și oferind sugestii pentru o învățare continuă. Adesea, acest lucru i-a încurajat și mai mult pe studenți să participe, să se testeze pe ei înșiși și să verifice ce conținuturi cunosc bine și ce ar putea avea nevoie să revizuiască. Acest aspect a fost benefic în furnizarea de feedback în timp real pentru studenți și pentru profesor.

De asemenea, în timpul seminariilor online putem folosi diverse instrumente și platforme precum Google Docs, Google Slides, Google Jamboard, Padlet, Canvas etc. De exemplu, în scopul realizării unor activități colaborative, studenții pot folosi cu ușurință aplicația **Padlet** care permite crearea unui „perete” virtual pe care pot fi postate scurte mesaje text, imagini și link-uri către diferite video-uri potrivite temei abordate. Poate fi folosită pentru brainstorming, pentru a posta cuvinte noi, termeni sau comentarii pe o anumită temă dată.

Colaboratorii pot fi invitați prin e-mail sau cu ajutorul link-ului. Utilizarea Padlet a demonstrat că a fi creativ este mai valoros decât a fi high-tech în activitățile de seminar. Următoarea figură reprezintă un exemplu de Padlet creat de studenți în timp ce aceștia exersau formele educației la disciplina Fundamentele pedagogiei (Fig. 2).

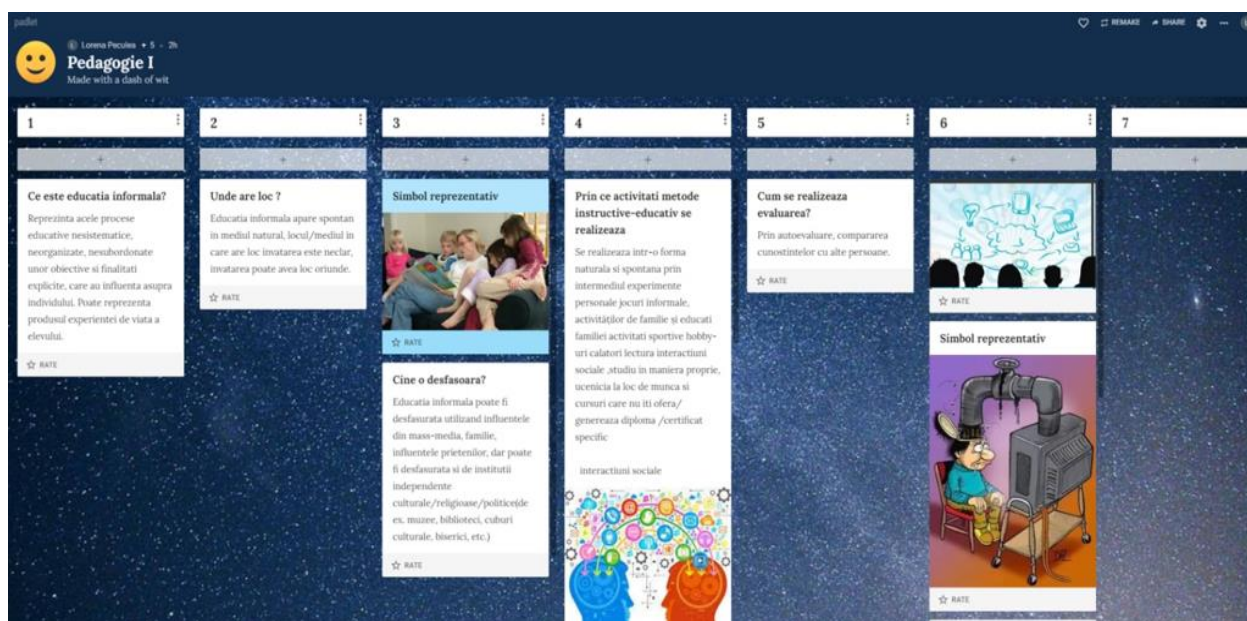


Fig. 2 Exemplu de Padlet, semestrul II, anul 2021

Studenților li s-a cerut să lucreze în grupurile lor în camera de lucru virtuală, identificând și analizând în mod specific tema propusă. Similar cu Kahoot, Padlet permite studenților să participe în mod anonim, ceea ce, după cum am menționat anterior, în legătură cu Kahoot are efecte pozitive asupra participării studenților.

**Jamboard-ul Google** (Fig. 3) a fost un alt instrument eficient care a permis studenților să colaboreze cu colegii lor în activitățile online. Jamboard poate fi folosit pentru a crea storyboard-uri, pentru a face analize, comparații între fenomene, procese, teorii etc. Brainstorming-ul a devenit o activitate distractivă și a permis studenților să-și scrie propriile note, idei, precum și să adauge imagini și figuri. Exemplul de mai jos prezintă analiza comparativă realizată de către studenți între lecția tradițională față în față și lecția virtuală prin intermediul Internetului, avantaje și limite, la disciplina Teoria și metodologia instruirii.

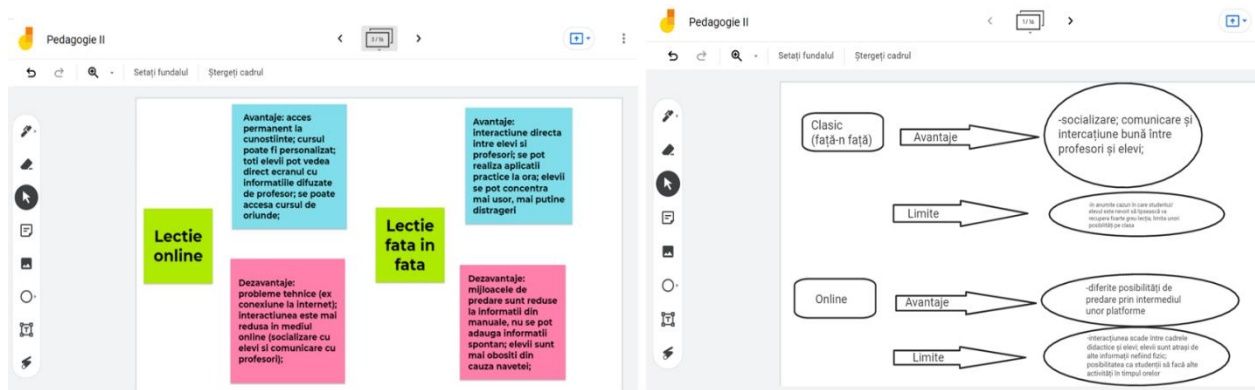


Fig. 3 Exemple de Jamboard, semestrul I, anul 2020

Pentru fixarea cunoștințelor aplicația **MindMup** este un excelent mod de sistematizare a cunoștințelor prin crearea, individuală sau în echipă, a unor hărți conceptuale, scheme ale seminariilor, ce pot fi stocate în cloud (JPEG, PDF, PowerPoint, schițe etc.) și accesate oricând, de pe orice dispozitiv. Pentru crearea acestora nu este necesară existența unui cont.

O etapă în derularea demersului instructiv educativ este reprezentată de evaluare, componentă esențială a procesului de învățământ, alături de predare și învățare. În mediul online, pentru a evalua cunoștințele studenților, se pot aplica teste/ chestionare create cu ajutorul formularelor **Google Forms** care permit conceperea unor tipuri diferite de itemi, colectarea răspunsurilor într-un fișier și salvarea lor în contul Drive. În același scop se pot folosi aplicații precum **LearningApps** sau **Live work sheets** care necesită crearea unui cont de profesor ce permite accesul la toate resursele din comunitatea platformelor respective. Avantajul acestora este că studenții primesc feedback imediat privind corectitudinea răspunsurilor date și punctajul aferent. De asemenea, realizarea unor activități personalizate pentru seminar este posibilă folosind platforma **WordWall** ce conferă dinamism și interactivitate orelor desfășurate în mediul online și nu numai.

Experiențele personale de predare a activităților online m-au făcut să conștientizez că este ușor să trecem într-o abordare centrată pe profesor, mai ales atunci când aceștia sunt reticenti să-și pornească camerele și/sau nu se angajează răspunzând verbal sau prin funcția de chat. Devine ușor pentru profesor să umple golul ecranelor negre și golurile tăcute cu răspunsuri, dar acest lucru poate să limiteze multe dintre strategiile pedagogice pe care profesorii contemporani le identifică drept piloni ai învățării, cum ar fi interacțiunea între egali, învățarea colaborativă și învățarea bazată pe investigație, pe rezolvarea de probleme, toate susținând modurile diverse și dinamice în care studenții învață.



## CONCLUZII

Această lucrare a arătat că de aceste experiențe ar putea beneficia cei care doresc să integreze platforme și instrumente în spațiul de predare și învățare online, cum ar fi Microsoft Teams, Kahoot, Google Jamboard, Padlet etc. pentru a răspunde acestor provocări și pentru a crea un mediu de învățare online pozitiv pentru studenți. Este demn de remarcat faptul că la sfârșitul semestrelor I și II (2020-2021) feedback-ul studenților privind predarea disciplinelor de pedagogie a fost unul pozitiv. Mulți studenți au menționat în mod specific că includerea activităților colaborative și a instrumentelor online au făcut orele mai plăcute, interactive și utile în consolidarea conținutului cursurilor și seminariilor. Menționarea explicită de către studenți a instrumentelor care au fost încorporate în activități, a reafirmat punctul de vedere că profesorii nu pot pur și simplu să-și transfere planurile concepute pentru cursuri și seminarii din mediul față în față în spațiul online, prin urmare învățarea online trebuie gândită și planificată în moduri diferite. Este esențial ca profesorii să continue să-și împărtășească experiențele de predare online, astfel încât să-și poată dezvolta cunoștințele despre instrumentele pedagogice digitale. În plus, profesorii care caută să exploreze și să investească timp în spațiul digital în continuă schimbare, în special resurse educaționale digitale, și să le includă în predarea lor, vor putea îmbunătăți considerabil experiența de învățare și motivația studenților lor. Acest lucru este deosebit de important acum, deoarece sectorul educației se află într-o stare continuă de incertitudine ca urmare a pandemiei. Învățarea online trebuie să fie complementară învățării față în față și nu să devină o modalitate de organizare a sistemului de învățământ în țara noastră. Educația online a fost o alternativă pentru unii studenți, dar din cauza schimbării bruște a circumstanțelor ca urmare a pandemiei de COVID-19, învățarea online ar putea avea mai multă longevitate decât și-au imaginat anterior profesorii. De fapt, unele universități caută acum să integreze mai mult predarea și învățarea online, în special în ceea ce privește cursurile, deoarece sălile de curs existente fac distanțarea socială o sarcină imposibil de rezolvat de către universități. Schimbările instituționale pentru a integra un mediu de predare și învățare hibrid justifică necesitatea unor cercetări suplimentare pe tema predării și învățării online.

Referințe :

1. Albușescu, I. (2021). e-Learning și blended learning în societatea informațională. În I. Albușescu, H. Catalano (coord.) *e-Didactica. Procesul de instruire în mediul online*. București: Editura Didactica Publishing House.
2. Bozkurt, A. and Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Corona Virus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, Vol. 15, No. 1, pp. i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
3. De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education*. EU Directorate-General for Internal Policies. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU%282015%29540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf)
4. Ding, L. Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior*. 2019, 91, 1–11.
5. \*\*\* European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Digital Education at School in Europe*. Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, DOI: 10.2797/763, URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/en\\_digital\\_education\\_n.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/en_digital_education_n.pdf)
6. Garcia-Penalvo, F.J., Corell, A., Abella-Garcia, V., Grande, M. (2020). Online Assessment in Higher Education in the Time of COVID-19. *Education in the knowledge society*. 21(12). DOI: 10.14201/eks.23013
7. Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
8. Goh, C. F., Hii, P. K., Tan, O. K., & Rasli, A. (2020). Why do university teachers use e-learning systems? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 136–155. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i2.3720>
9. Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *EDUCAUSE Review*. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
10. Houlden, S., & Veletsianos, G. (2020). ‘Coronavirus pushes universities to switch to online classes: But are they ready?’ *The Conversation*. Retrieved from <https://theconversation.com/coronavirus-pushes-universities-to-switch-to-online-classes-but-are-they-ready-132728>
11. Joosten, T., & Cusatis, R. (2020). Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167>
12. Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A. & Gray, K. (2008). First year students’ experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108–122. <https://doi.org/10.14742/ajet.1233>
13. Kucuk, S., & Richardson, J. C. (2019). A structural equation model of predictors of online learners’ engagement and satisfaction. *Online Learning*, 23(2), 196–216. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i2.1455>
14. Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students’ perception of Kahoot!’s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
15. Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Pres, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
16. Scull, J., Phillips, M., Sharma, U. & Garnier, K. (2020) Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497–506. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802701>
17. Yeh, Y.-C., Kwok, O.-M., Chien, H.-Y., Sweany, N. W., Baek, E., & McIntosh, W. A. (2019). How college students’ achievement goal orientations predict their expected online learning outcome: The mediation roles of self-regulated learning strategies and supportive online learning behaviours. *Online Learning*, 23(4), 23–41. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.2076>

## ***Activitatea de mentorat – un proces complex de comunicare***

### ***Mentoring activity - a complex communication process***

***Eliza Pop***

*Școala Gimnazială „Alexandru Ivasiuc” Baia Mare*

#### **Abstract:**

*Să fii important în viața unui tânăr care se pregătește să devină dascăl este un privilegiu. Un privilegiu, dar și o provocare.*

*Activitatea de mentorat, din orice perspectivă ar fi abordată, se definește preponderent ca un proces de comunicare.*

*Înțelegem că rolurile participanților la procesul de comunicare se schimbă succesiv, în funcție de felul cum receptorul înțelege mesajul. Această înțelegere depinde însă, în mare măsură, de existența cât mai multor elemente comune celor doi în codul de comunicare, dar și de contextul acesteia.*

*Sub acest aspect, ultimii doi ani au reprezentat o continuă provocare pentru domeniul educațional, mai ales în România, întrucât digitalizarea s-a produs brusc, fără o pregătire a priori a dascălilor, dar și a elevilor sau studenților.*

*De aceea, în perioada pandemiei, am ținut cont de această particularitate a comunicării didactice, respectiv am încercat să le protejăm pe tinerele studente de posibilele angoase și frustrări pe care le-au trăit cei mai mulți educatori la începutul pandemiei.*

*Am încercat să oferim o reprezentare cât mai realistă a universului școlar, cu toate provocările lui, să sprijinim implicarea studentelor în procesul didactic, în etapa de proiectare a lecției, pe baza documentelor școlare, dar și în interacțiunea directă cu elevii.*

#### **Abstract:**

*Being important in the life of a young person who is preparing to become a teacher is a privilege. A privilege, but also a challenge. Mentoring, from any perspective, is mainly defined as a communication process.*

*We understand that the roles of participants in the communication process change consecutively, depending on how the receiver understands the message. However, this agreement largely depends on the existence of as many elements as possible common to the two persons in the communication code, but also on its context.*

*In this respect, the last two years have been a continuous challenge for the educational field, especially in Romania, as digitalization has occurred suddenly, without a prior training of teachers, but also of pupils or students.*

*Therefore, during this period, we took into account this particularity of didactic communication, respectively, we tried to protect the young students from possible anxieties and frustrations that most educators experienced at the beginning of the pandemic.*

*We tried to offer a more realistic representation of the school universe, with all its challenges, to support the involvement of students in the teaching process, in the lesson design stage, based on school documents, but also in direct interaction with pupils.*

**Cuvinte-cheie:** *dascăl, mentorat, comunicare, provocare, studente, lecție.*

**Keywords:** *teacher, mentoring, communication, challenge, students, lesson.*

Parafrazându-l pe marele pedagog Jean-Jacques Rousseau, aș spune că să fii important în viața unui tânăr care se pregătește să devină dascăl este un privilegiu. Un privilegiu, dar și o provocare. Pe de o parte, calitatea de mentor reprezintă o confirmare a muncii susținute ale cărei rezultate au avut ecouri în sufletele celor pe care i-ai „ținut în palmă”.

Însă, dincolo de asta, mentoratul presupune o responsabilitate asumată față de cei cărora le deschizi orizontul, mințile și, nu în ultimul rând, sufletele spre universul plin de provocări al școlii.

În urmă cu un an, am răspuns afirmativ propunerii de a fi profesor mentor pentru studenții Facultății de Litere de la Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca – Centrul Universitar Nord din Baia Mare, specializările LRF (Limba și literatura română – Limba și literatura franceză) și LMA (Limbi moderne aplicate).

Activitatea de mentorat, din orice perspectivă ar fi abordată, se definește preponderent ca un proces de comunicare. Așa cum afirmă Luminița Iacob, „comunicarea educațională sau pedagogică este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său (...)” (COSMOVICI și IACOB, 2005: 181). Vorbim aici atât de comunicarea profesor-elev, cât și de comunicarea (profesor) mentor – student practicant. Nu este de neglijat nici relația elev-elev, pe care profesorul, respectiv studentul în rolul de facilitator al învățării o determină. În acest context, comunicarea didactică reprezintă un concept subordonat celui de comunicare educațională și vizează, mai ales, transmiterea de informație.

Din punctul de vedere al teoreticienilor comunicării, există mai multe modele ale comunicării. Nu ne vom opri asupra prezentării lor, însă reținem că, indiferent cum s-ar numi

participanții – **emițător** și **receptor**, sursă și recepționare, A și B – actul de comunicare presupune, în afara acestora, transmiterea unui **mesaj**, printr-un **canal** de comunicare, folosind un **cod**, într-un **context**.

Referindu-se la dinamismul situației de comunicare, Tatiana Slama-Cazacu afirma că: „În actul de comunicare, emițătorul și receptorul se adaptează unul la celălalt, se adaptează la situația generală - la contextul general -, pentru ca (în ceea ce-l privește pe receptor) aceasta să fie restabilă, în cursul unei transmițeri și al unei activități de informare foarte complexe, făcută din tatonări succesive, care duc la momentul ultim al «decodării»” (SLAMA-CAZACU, 1999: 83). Rezultă că rolurile celor doi participanți se schimbă succesiv, în funcție de felul cum receptorul *înțelege* mesajul. Această înțelegere depinde însă, în mare măsură, de existența cât mai multor elemente comune celor doi în codul de comunicare, dar și de contextul acesteia.

Din această perspectivă, ultimii doi ani au reprezentat o continuă provocare pentru domeniul educațional, mai ales în România, întrucât digitalizarea s-a produs brusc, fără o pregătire a priori a dascălilor, dar și a elevilor sau studenților. Am constatat destul de repede că, deși, în general, copiii și tinerii sunt buni utilizatori ai dispozitivelor electronice, cunoșteau destul de puțin referitor la folosirea acestora pentru informare sau pentru rezolvarea unor sarcini de lucru în context școlar.

De aceea, pe lângă toate aspectele de specialitate sau psihopedagogice pe care le presupune inițierea viitorilor dascăli, în această perioadă, am ținut cont de această particularitate a comunicării didactice, respectiv am încercat să le protejăm oarecum pe tinerele studente de posibilele angoase și frustrări pe care le-au trăit cei mai mulți educatori la începutul pandemiei. Astfel, studentele au asistat mai întâi, timp de câteva săptămâni, la lecțiile ținute de profesorul mentor, pentru ca, apoi, cu multă timiditate, să se transpună în rolul de educatori.

Cu sprijinul profesorului mentor, fiecare a gândit și a pregătit mai întâi demersul didactic, pornind de la tematica sugerată de programele de studiu ale anilor de gimnaziu, urmând macheta fișei pedagogice prezentate în *Fig. 1*.

Derolement de la séquence pédagogique devant élèves :			
Gestion du temps	Activité du professeur	Activité de l'élève	Supports

UNITATEA DE ÎNVĂȚĂMANT LOCALITATEA DATA		<b>FICHE PÉDAGOGIQUE<sup>1</sup></b>	
THEME : _____		AUTEUR : prof. _____	
Titre de la séquence pédagogique :		Discipline concernée :	
Classe :		Évaluation possible vers d'autres niveaux de formation :	
Spécialité ou option :			
Classe entière : <input type="checkbox"/>		Dans un groupe : <input type="checkbox"/>	
Nombre d'élèves impliqués :			
Durée de réalisation du thème :			
Place dans la progression du cours : ... leçon			
Compétences générales visées :			
Compétences spécifiques visées :			
Objectifs : (notés du référentiel)			
Mots-clés :			
Pré-requis :		Autres champs disciplinaires :	
Matériel nécessaire :			

<sup>1</sup> Fiche pédagogique accompagnant toute ressource pédagogique alimentant le site éducatif et gestion de l'académie de Clermont-Ferrand.  
<sup>2</sup> Cochez la case correspondante

Fig. 1. Macheta unei fișe pedagogice – Limba

În această etapă a formării ca viitori dascăli, fiecare și-a asumat rolul cu multă seriozitate, căutând sau creând materiale atractive și adecvate atât nivelului de vârstă și de cunoștințe al elevilor, cât și predării online sau hibrid. Temele abordate au vizat clasele V-VII: *Locuința* (clasa a V-a), *Exprimarea durerii*, *Conversațiile telefonice* (clasa a VI-a), respectiv *Sărbători tradiționale și de familie* (clasa a VII-a), conform Programei școlare pentru disciplina Limba modernă 2. Clasele a V-a – a VIII-a - Franceză. Așa cum am sugerat, lecțiile au fost susținute la început online (când și elevii, și profesorii erau online), apoi în sistem hibrid – cu prezența fizică a elevilor și participarea online a studentelor. Menționăm că aceasta a fost cea mai grea provocare pentru toți cei implicați. Nu puține au fost bruijele în comunicare datorate disfuncționalităților tehnice ori faptului că în interacțiunea mediată s-a pierdut în mare măsură relaționarea emoțională implicită interacțiunii directe profesor-elev. În această formulă, chiar rolul profesorului mentor a fost distorsionat, amplificat, el devenind uneori un „porte-parole” al elevului, deoarece dispozitivele tehnice nu reușeau să preia, în cele mai bune condiții, mesajele elevilor pentru studentul care încerca să interacționeze cu ei. Totuși, pentru a evita ca inadvertențele datorate comunicării mediate să perturbe finalitățile procesului didactic în sine, profesorul mentor și-a asumat secvențele de feedback din lecțiile propuse de studentele practice. În acest fel, elevii au putut să atingă competențele vizate în proiectarea lecției.

În decursul celor câteva săptămâni, un răstimp mult prea scurt, am spune, pentru importanța pe care o are pentru tânărul care visează să devină dascăl, am încercat să oferim o

reprezentare cât mai realistă a universului școlar, cu toate provocările lui, să sprijinim implicarea studentelor în procesul didactic, atât în etapa de proiectare a lecției, pe baza documentelor școlare, cât mai ales în interacțiunea directă cu elevii, întrucât acolo te formezi ca dascăl, devii și crești, zi de zi, stimulat de comoditatea sau curiozitatea elevilor, de blocajele lor în învățare, încercând să îi ajuți să depășească toate obstacolele.

„Ceea ce se cere unui profesor este pasiunea înțeleaptă a binelui, a frumosului și a adevărului. Căldura sufletului său să aprindă în sufletele altora conștiința; de la mintea lui să se lumineze mințile și de la inima lui să se încălzească inimile. E adevărat profesor cel ce se coboară smerit printre discipoli, printre studenți” (DEMCIUC, 2012).

## **Bibliografie**

Cosmovici, Andrei, și Iacob,  
Luminița,  
Slama-Cazacu, Tatiana,

## **Sitografie**

Demciuc, M., Vasile,

*Programa școlară pentru disciplina Limba modernă 2. Clasele a V-a – a VIII-a – Franceză, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393/28.02.2017;*

*Psihologie școlară*, Editura „Polinom”, Iași, 2005;

*Psiholingvistica - o știință a comunicării*, Editura ALL  
EDUCAȚIONAL, București, 1999;

în *Crai nou* din 30.03.2012, consultat pe

[www.crainou.ro/2012/03/30/demnitata-si-misiunea-de-profesor/](http://www.crainou.ro/2012/03/30/demnitata-si-misiunea-de-profesor/)  
[consultat la 25.11.2021].

***Dor, este sau nu un cuvânt pur românesc?***  
***Dor, is it a purely Romanian word or not?***

**Prof. dr. Ioan Pop**  
Școala „Alexandru Ivasiuc”, Baia Mare

***Rezumat:***

Pentru majoritatea cuvintelor folosite astăzi în lexicul limbii române se găsesc destule filiații în alte limbi europene, termenului **dor** încă nu i s-a stabilit, cu relativă certitudine, descendența sa originară. Ca atare, despre el se crede că ar avea origini pur românești.

***Abstarct:***

For most of the words used today in the Romanian lexicon, there are enough affiliations in other European languages, the term longing has not yet been established, with relative certainty, its original descent. As such, he is believed to have purely Romanian origins.

***Cuvinte-cheie:*** etimologie, suferință, blestem, Univers

***Key-words:*** etymology, pain, curse, Univers.

**Dor, (doruleț, doruc, doruț, dorușor)**

lat. dolus, dolo

fr. deuil

it. duolo

**I. Evoluția cuvântului dor**

Pentru majoritatea cuvintelor folosite astăzi în lexicul limbii române se găsesc destule filiații în alte limbi europene, termenului **dor** încă nu i s-a stabilit, cu relativă certitudine, descendența sa originară. Ca atare, despre el se crede că ar avea origini pur românești. Gheorghe Vrabie, unul dintre specialiștii în domeniul folclorului românesc susține că „Însuși termenului de dor nu i se putea găsi un corespondent în altă limbă (ca și celui de jale ori urât)” (Folclorul-Obiect, Principii, Metodă, Categori, p.379). Se admite totuși o oarecare alunecare filiatrică către limba latină (dolo, dolus), cum cred unii dintre cei care au dezvoltat, în analizele lor, diverse teorii privind descendența unor cuvinte românești.

La forma pe care o cunoaștem astăzi s-a ajuns, se pare, după o istorie destul de controversată.



T. Cipariu făcând o cercetare morfologică asupra latinității limbii române are o explicație interesantă (susținută și de Hasdeu, în *Cuvente den bătrâni*) asupra unui fenomen lingvistic apărut în limbile romanice începând cu secolul al VI-lea, en. În acest veac, sub domnia împăratului bizantin Phoca, imperiul bizantin se grecizează definitiv, eliminându-se limba latină de la curtea imperială, din armată, din administrație și din tribunale și școală, ea fiind substituită cu limba greacă. Sigur, procesul nu se produce brusc, dar din acel moment, susține Cipariu, încep alterările lingvistice în întreg Imperiul roman de răsărit ca și în spațiul românesc.

O primă observație pe care o relevă Cipariu este apariția intruziunilor din limba greacă în limba latină.

În opinia sa (ca de altfel și a lui Hasdeu) **s** și **o** adăugate la „capătul cuvintelor” (Opere, I, Editura Academiei Române, București, 1987, pp. 14-16) nu aparțin limbilor romanice ci sunt pur și simplu terminații grecești (vezi: multi/multis, vas/vasis, molt/molto, etc.) strecurate în limba latină. Mai mult decât atât, susține Cipariu, în cuvintele românești de origine latină regula era ca **l** simplu urmat și precedat de vocale să se pronunțe **r** „limba românească, carea în cuvintele latine de această soarte a ținut până astăzi acea distincțiune așa încât pre **l** simplu la mijloc și urmând vocale totdeauna pronunțăm **r**” (T. Cipariu, Opere, I, p. 131.).

Așadar, printr-o contragere a lui **o** și **s** din latinescul *dolo* sau *dolus* (grecizate) și prin substituirea lui **l** cu **r** a ieșit cuvântul românesc **dor/doru**.

Odată stabilită filiația cuvântului *dor* nu ne rămâne decât să observăm că acest cuvânt a devenit atât de „organic”, cum spunea G. Vrăbie, în limba românească, încât aproape fiecare specie a folclorului l-a folosit în cele mai diverse feluri, devenind un fel de amprentă „poporană”, cum spunea Cipariu și Hasdeu.

Dorul este prezent în aproape toate creațiile populare românești. În doine, în balade, în bocete, în credințe, în strigături, în orații de nuntă, în cântece populare, în poezii populare și culte, în descânțece, etc., el este nelipsit. Pentru fiecare din aceste creații și în funcție de trăirile personale (interiorizate, cântate, recitate sau narate) ale celui care îl invocă el are o anumită semnificație. Nu este niciodată perceput la fel, așteptările lui, sau de la el sunt întotdeauna noi, este precum „moara care macină veșnic boabe, dar totdeauna altele”, cum plastic spunea, undeva, T. Papahagi. Dorul poate să fie atât germenul prin care se naște o speranță în sufletul românului, după cum poate fi și sol al morții și al sufletului către cealaltă lume. Nu întâmplător G. Dem. Teodorescu grupează, în lirica populară, o întreagă clasă de creații populare sub titlul „Cântece de dor”, unde cuprinde doinele și cântecele domestice (vezi G. Dem. Teodorescu, *Poezii populare române*, Buc. 1885, pp. 267-268). Aceste cântece de dor vorbesc despre

filosofia de viață a românului, despre trăirile și așteptările lui, despre ideile existențiale care-l macină în momentele copleșitoare și despre istoria sa.

B. P. Hasdeu, combătând teoria lui Rössler prin care se acredita ideea că băștinașii Daciei ar fi părăsit cu desăvârșire țara, stabilindu-se în sudul Dunării (după cucerirea romană), infirmă această presupunere invocând ca argument tocmai termenul *Doină* (cântecul de dor), recunoscut chiar de Rössler că nu mai este întâlnit decât în Carpați (vezi B. P. Hasdeu, *Doina răstoarnă pe Rössler*, în *Columna lui Traian*, 1882, nr.10).

## II. Semnificații

### A. Dor- Voce a singurătății omului

La Alecsandri **dorul** (din doină) reprezintă acea voce a singurătății omului, voce prin care erup „plângeri duioase ale inimii românului în toate împrejurările vieții sale” (vezi V. Alecsandri, *O plimbare prin munți*, în volumul *Proză, Scrisul românesc*, Craiova, 1939, p. 27). În toate doinele românești **dorul** este absența prezentă. Singurătatea face ca sufletul românului să converseze cu **dorul**. El este un companion și un confesor. El este un interpret al sufletului singuratic pentru că „tălmăcește prin suspinuri puternice, inima omului”, cum plastic spunea Alecsandri (*O plimbare prin munți*, p. 27). Pentru poetul popular dorul rămâne, prin excelență, voce interioară, voce a singurătății pentru că el stă doar rareori de vorbă cu el însuși, în schimb „convorbește imaginar cu flora și fauna, cu păsări, ca mierla, cucul îndeosebi, cu întregul cosmos- stele, lună, cer, negură, ape-, comunicând în felul acesta ceva despre universul lui propriu, despre stările sufletești de care e cuprins” (G. Vrabie, *Folclorul, Obiect-Principii-Metodă-Categorii*, Ed. Academiei, Buc. 1970, p. 379.).

Într-o culegere de folclor din Maramureș (*Grai, Folclor, Etnografie*, Ed. Minerva, Buc. 1981), Tache Papahagi surprinde toate aceste stări sufletești povestite de poeții populari ai locului:

Du-te dor, pă cel izvor  
C-acolo-i mândri Ion  
Sî-l trezește de pă somn  
Să nu doarmă, că nu-i domn  
Că șî domnișor de-ar fi,  
De-a meu doru s-a trezi  
Șî de-ar fi și domnișor,  
Tăt s-ar trezi de-a mne dor.(p. 165)

Sau

Păsărică cu doi pui,  
Dute-n țara rusului  
Șî-i spune frătiucului  
Că nu poci de dorul lui (p. 168)

Ori

Noi dacă ne-om despărți,  
Lasă, mândruț, dor ț-a fi,  
N-am pe cine-ți poronci,  
Făr pă stele  
Dor și jele,  
Făr pă lună  
Voe bună.

Apoi

Fă-mă doamne spic de grâu  
De-a mândrului dor să știu  
Fă-mă un firuț de iarbă  
De-a mândrului dor să-mi treacă (p. 185)

Și

Cine are dor pe vale  
Știe luna când răsare  
.....  
Cine m-a dat dorului  
Aibă casa cucului  
Și odihna vântului

Pe urmă

Arde-mi inima de dor,  
Ca pădurea de bujor;  
Arde-mi inima de jele  
Ca pădurea de surcele.(p.186)

Iar în final

Pă unde merge doru  
Nu poți ara cu plugu,  
Că anină plugu-n dor,  
Trag boii, numa nu mor.

### **B. Dorul - duh al suferinței, personaj coexistențial cu omul**

Uneori acest **dor** al creațiilor populare românești este personificat. Devine un fel de **duh** care „trece Dunărea”, „aleargă peste dealuri mărunte”, e trimis „pe frunze”, „pe ape”, „pe izvor”, este „adus de vânt”, „usucă”, „topește”, „slăbește”, se „pune la masă” are așa numite „curți ale dorului”, cum remarcă G. Vrabie, în volumul mai sus amintit (p. 379). În acest caz totul i se închină, pentru că nu ști când te surprinde cu prezența. Nu este bine să fii nepregătit, că nu ști când duhul lui te năpădește (deși adesea tocmai acest lucru se întâmplă) pentru că te copleșește de durere și nu cunoaște milă.

Lecturând creațiile populare ai impresia că singura lui grijă este aceea de a răvăși sufletele singlaricilor. Aproape toți solitarii suferă din cauza acestui ciudat personaj coexistențial cu omul. De multe ori suferința provocată de el este paroxistică în poezia populară, pentru că el este un personaj etern. Este sinonim cu un timp al suferinței și al singurătății, este un soi de nefericire schopenhaueriană. Este singurul mesager trimis să transmită un mesaj și să aducă o veste care n-aduce niciodată răspunsul, creând vidul suferinței. Din acest punct de vedere poezia dorului pare a fi strămoșa poeziei romantice a secolului al XIX-lea. Nota comună din poezia dorului cu poezia scrisă a unui Eminescu, Novalis sau Lenau este cântarea sentimentului de singurătate („die Eisankeit”, „le mal du siecle”, „die Sehensucht”, „der Weltschmerz”). În ambele tipuri ale creației culturale personajele sunt copleșite de sentimente puternice de dor și jale astfel încât marea, cerul și cosmosul devin elemente de comparație cu propriile sentimente și suferinți.

Iată câteva versuri populare care trimit la acest înțeles al dorului:

Bate vântul, iarba culcă

Dorul badei mă usucă.

Bate vântul, iarba scoală,

Dorul badei mă omoară;

Bate vântul, iarba crește,

Dorul badei mă topește. (Mathias Friedwanger, *Volksheder der Bukovina*, Wurzburg, 1940, p. 61.)

### **C. Dorul- măsură a suferinței umane (comparat cu Universul)**

Chiar dacă filosofia populară românească este săracă în meditații asupra omului, a Cosmosului cu transformările sale perpetue, trăirile omului simplu, din popor, redau un întreg ceremonial de pregătire în fața evenimentelor care se petrec atât în Cosmosul mic, cum este numit omul, cât și în Cosmosul mare, Universul. Românul, de când se știe a fost prieten cu natura (vezi Eminescu, *Scrisoarea a III a*, „râul, ramul, îmi e prieten numai mie”), atât în epocile pastorale (a se vedea numeroasele variante ale baladei *Miorița*) cât și în cele agrare. Doinele despre ciobănași și mioare sunt tot atâtea dovezi ale acestei apropieri. Iar nopțile nedormite ale ciobănașilor, sau ale agricultorilor sunt tot atâtea prilejuri de observare ale Cosmosului. Ei asistă în fiecare noapte nedormită la secretele evenimentelor efervescente ce se petrec în natură, contemplează asupra lor, trăiesc tragedia morților și bucuria nașterilor astrale și a celor petrecute pe pământ, în jurul lor. Suferă cu ele și se bucură împreună. Eminescu a făcut din poezia sa o întreagă filosofie a acestei prietenii a românului cu Cosmosul și natura. Până și capodopera sa, *Luceafărul*, e o încercare de a uni omul (Cătălina) cu astrele (Hyperion). Aici, mai evident ca oriunde, drama suferinței este surprinsă în toată simfonia sa. Începe cu câteva note calde și se termină cu note grave. Totul se datorează în final, unui sentiment uman-**dorul**. Și astrul ca și pământeanul sunt legați unul de altul prin acest devorator sentiment. Astrul e capabil de sacrificiul suprem pentru a-și satisface dorul lui neastral, cerând chiar nemurirea de la Demiurg. Nu i se dă pentru că același dor se pervertește luând chipul unui muritor (Cătălin), în fața căruia muritorul (Cătălina) nu mai are mijloace de luptă, și-i cedează. Credița că suferința din cauza dorului uman este mai mare și mai irezistibilă a luat-o din popor, marele poet. Redăm și câteva versuri culese din popor care vorbesc despre faptul că dorul a fost, este și va fi un barometru al suferinței umane, limita care nu limitează a lui Heidegger.

Mare-i cerul și pământul,

Mai mare-i doru și urâtul!

Câtâ-i de afundă marea,  
Mai mare-i dorul și jalea  
Din cer până la pământ,  
Tot mai are un sfârșit,  
Numai dorul meu cel mare

Nici un sfârșit nu mai are. (Horia Teculescu, *Pe Murăș și pe Târnave, flori înrourate*, Sighișoara, 1928, p. 88.).

#### **D. Dorul- abisul suferinței individuale**

Întorcându-ne la poezia romantică a lui Eminescu, observăm și faptul că dorul poate fi și sentiment individual necuantificabil și că el nu mai este folosit drept comparație cosmică, aici suferința este asumată în plenitudinea ei de cel „posedat” de dor. Scenele în care cei doi iubiți, pământean și astral, sunt izolate și privite individual, nu ca parte a totului, nu spun nimic despre cantitatea de suferință provocată de dorul pentru celălalt. Fiecare personaj își trăiește partea sa de dor. Analizând individual dorul pământean cu cel astral, pe părți, tentația este să crezi că cel omenesc este mai mare, pentru că nu-i așa?:

(Cătălina)

Mă dor de crudul tău amor  
A pieptului meu coarde,  
Și ochii mari și grei mă dor  
Privirea ta mă arde.

.....

De dorul lui și inima  
Și sufletul se împle. (*Luceafărul*).

pare un dor ce devastează și duce la explozie suferința umană. Și, totuși, nu-i așa. Chiar dacă Hyperion nu o spune mărturisit, dorul lui este cu mult mai mare. A fi în stare a renunța la „nimbul” nemuririi, pentru doar „o clipă de iubire”, înseamnă sacrificiul suprem pe care-l poate face, în numele dorului și al iubirii provocate de el.

#### **E. Dorul- „demon” ce trebuie exorcizat**

În credința populară românească dorul are, uneori, reflecții demonice. În general blestemele din popor sunt un mod de a arunca vina suferinței pe dor, un fel de demon, blestemat de cei cuprinși de el. Nu întâmplător credința și lirica populară imaginează versuri ce iau uneori

aspectul unei incantații prin care să fie „alungat” demonul supliciului (dorul). Dorul pune suferința în sufletul omului precum un demon jucăuș. Omul este împărăția dorului, după cum lasă un vers popular să se înțeleagă („du-te-n țara dorului”), iar la „curtea sa” (sufletul, inima) supușii sunt totdeauna suferinzi și păziți să-și ducă suferința, precum cerberul din mitologia greacă („Cu doru nu pot învinge ..., Doru-aista-i mare câne”). Domnia lui este atât de copleșitoare încât totul pare durere ce turpilează întreaga ființă. E atât de intensă încât se ajunge până la incantație pentru a putea fi „exorcizat” dorul din om.

Du-te dor în țări pustii,

La mine să nu mai vi;

Du-te dor ca negura,

Nu-mi secera inima;

Du-te dor ca vântul,

Nu-mi secera sufletul;

Du-te dor în cea sicreată,

N-ai cu mine nici o treabă. (Familia, Oradea, 1871, p. 246).

Ca orice duh al suferinței nici de dor nu se poate scăpa cu ușurință. Incantațiile și exorcismele pentru scoaterea dorului torționar din inimă cel mai adesea rămân fără rezultat, iar furia celui „posedat” de acest duh care flagelează sufletele îndrăgostiților este atât de pronunțată încât, dacă l-ar putea „apuca” i-ar aplica toate pedepsele „agrare” posibile, transformându-l în final în azimă tămăduitoare:

Dorul de la bădița

De l-aș putea apuca,

L-aș ara, l-aș semăna,

L-aș plivi, l-aș secera,

Și l-aș face stog la șură

Și l-aș îmblăți singură,

Și l-aș frământa inele

Pe pofta inimii mele

L-aș face azimioară

Coaptă-n sân la inimioară. (Familia, Oradea, 1884, p. 33)

## **F. Dorul- companion al sufletului către lumea cealaltă**

Dorul bocetelor, al credințelor religioase, al descânteceilor este foarte rar întâlnit în creațiile populare, dar el nu lipește. Dacă cel mai adesea dorul este un sentiment care subjugă și provoacă suferință în această lume, dorul bocetelor este văzut cu totul altfel. Surprinzător, în bocete, unde s-ar părea că ar trebui să fie și mai terifiant pentru suflet, dorul este, dimpotrivă, revocat din funcția sa apăsătoare și chinuitoare și chemat să aducă ofrandă sufletului care părăsește această lume, încurajarea și susținerea. Mai mult, dacă în lumea asta, el joacă rolul Cutiei Pandorei ținând capacul speranței închis, în cealaltă lume, unde-i ține companie, tocmai el insuflă speranța.

Într-un mit al escatologiei românești se vorbește despre călătoria sufletelor din lume noastră în lumea cealaltă. Cele două lumi sunt despărțite conform credinței populare de «Sorbul pământului», un hău al cărui menire este să absoarbă sufletele muritorilor. Din fericire, pentru anumite suflete, din acel hău crește un „colosal arbore, care servă de trecătoare între ambele lumi” (Hasdeu, Cuvente den bătrâni, vol.II, Edit. Didactică și pedagogică, Buc. 1984, p. 494). Surpriza sufletelor se află tocmai în speranța lor, în arborele care ar trebui să le faciliteze trecerea între lumi. În el „s-au încuibat trei fiare dușmane: un șoim sau un vultur, o vidră și un șarpe, care pândesc și amenință bietul suflet” (idem, p. 494). Pentru a nu cădea pradă unuia dintre cele trei fiare sufletul negociază cu copacul (bradul) să-i acorde sprijinul său. Îndărătnic copacul îi răspunde că nu și încheie de fiecare dată cu formula „Las să fie așa!”. Epuizat de negociere sufletul e pe punctul de a renunța. Aici intervine rolul dorului din bocet, acela de a insufla tenacitate în continuarea negocierii cu arborele pentru ca sufletul să găsească locul pe care-l caută. Așadar, spre lumea cealaltă dorul este un tovarăș mobilizator și suportabil, spre deosebire de cel din lumea asta. Dorul bocetelor face chiar lucruri neașteptate - conduce sufletul spre catarsis, spre deosebire de cel al doinelor care creează doar suferință în așteptare.

Iată partea din bocet în care are loc negocierea și convingerea bradului (sub amenințarea de a fi tăiat de neamurile sufletului) de a-i înlesni calea către cealaltă lume, înspre care dorul îl împinge:

Brade, brade!  
Am și eu un frate,  
Un frumos păcurărel,  
Și are un toporel,  
Ș-are verișori  
Doi voinici feciori;  
Ei te vor tăia



Și te-or răsturna

.....

Bradul atunci se gândea

Și trupinele-ntindea,

Iară mortul îmi trecea

Unde dorul îl ducea:

Marea fără nume

L-ailaltă lume.

Pas, suflete, pas!

Du-te făr necaz,

Pân vei trece tu cu dare

Cele grele șapte vame,

Ține, dragă suflete,

Drumul înainte

.....

C-acolo tu vei afla

Spre îndestulirea ta

Câmpuri frumoase

Cu flori alese,

Câmpuri d-ale-arate

Cu flori semănate

Flori tu vei culege

Și doru-ți va trece.(idem, p. 497)

### **G. Dorul- blestem suprem al iubirii neîmplinite**

Produs al inimii, dorul este în filosofia de viață a omului din popor un blestem de care nu mai poate scăpa cu nici un chip. Dorul e văzut în creația populară românească ca durere rea („Dorule, durere rea”) a unei iubiri neîmplinite, de care încearcă îndrăgostitul să scape în orice chip „Vinde-te-aș de te-aș putea”, însă „dor nu cumpără nime, că dor are batăr oricine”. Resemnat cu povara lui „că dorul să-l vinzi nu poți”, îndrăgostitul și-l asumă „numa-n inimă să-l porți” (T. Papahagi, *Grai, Etnografie, Folklor*, Minerva, Buc. 1981, p. 201). Dacă tot nu poate scăpa de suferința pricinuită de dor, îndrăgostitul are la îndemână un mijloc de alinare: poate să-i blesteme și pe alții să-l poarte în suflet:

„Cine strică dragostea

Rumpă-i doru inima”(idem. p. 185)

Poveste a vieții și a morții, dorul rămâne în sufletul românului, povara cea mai grea dar și speranța că odată lucrurile ar putea să se schimbe în existența sa.

## BIBLIOGRAFIE:

1. Gheorghe Vrabie, *Folclorul, Obiect-Principii-Metodă-Categorii*, Editura Republicii Socialiste România, București, 1970.
2. Timotei Cipariu, *Opere I*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1987.
3. Timotei Cipariu, *Opere II*, Editura Academiei Române, București, 1992.
4. Tache Papahagi, *Grai, Folklor, Etnografie*, Editura Minerva, București, 1981.
5. G. Dem. Teodorescu, *Poezii populare române*, București, 1885.
6. B. P. Hasdeu, *Cuvente den bătrâni, vol. I*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1984.
7. B. P. Hasdeu, *Cuvente den bătrâni, vol. II*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1984.
8. B. P. Hasdeu, *Cuvente den bătrâni, vol. III*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1984.
9. V. Alecsandri, *O plimbare prin munți, în vol. Proză*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1939.
10. Mathias Friedwanger, *Volksheder der Bukovina*, Wurzburg, 1940.
11. Mihai Eminescu, *Poezii*, Editura Minerva, București, 1982.
12. V. Alecsandri, *Cântece populare ale românilor*, 1866.
13. Horia Teculescu, *Pe Murăș și pe Târnave, flori înrourate*, Sighișoara, 1928.
14. Revista *Familia*, Oradea, 1871.
15. Revista *Familia*, Oradea, 1884.

***Stilurile de învățare între mit și realitate: proliferarea unei dezbateri științifice***  
***Learning styles between myth and reality: the proliferation of a scientific***  
***debate***

***Stanciu Dorin Ionuț<sup>a</sup>, Călugăr Alexandra<sup>a,b</sup>***

*<sup>a</sup> Universitatea Tehnică Cluj-Napoca, Departamentul de Specialitate cu  
Profil Psihopedagogic*

*<sup>b</sup> Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale  
Educației*

*Abstract*

*Promovarea stilurilor de învățare și adaptarea strategiei didactice la stilurile de învățare constituie o practică curentă prezentă atât în învățământul preuniversitar cât și în cel universitar. Stilurile de învățare au fost definite ca acele „comportamente cognitive, efectorii, și psihologice, care constituie indicatori stabili ai felului în care cel care învață percepe, interacționează cu, și răspunde la mediul de învățare”. De la introducerea conceptului de „stil de învățare”, până în prezent, au fost elaborate peste 70 de modele teoretice explicative și o varietate de instrumente de măsurare. În acest articol sunt prezentate succint trei modele teoretice distincte ale stilurilor de învățare. Pornind de la aceste modele teoretice, evidențiem disparitatea teoretică manifestă și discutăm principalele critici aduse teoriei și cercetării stilurilor de învățare, precum și riscurile potențiale asociate implementării unor politici și practici educaționale fără o fundamentare științifică solidă.*

*Abstract*

*Pre-university and university teachers are often taking into account students' learning styles in developing teaching strategies. Learning styles have been defined as „characteristic cognitive, affective and psychological behaviours that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to the learning environment”. Since it was first introduced, over 70 theoretical models of learning styles and a wide variety of measurement tools have been developed. This article briefly presents three distinct theoretical models of learning styles. We highlight the theoretical disparity of learning styles approaches and we further discuss the main criticisms of the theory and research regarding learning styles*

*as well as the potential risks associated with the implementation of scientifically unsound educational policies and practices.*

## **1. Introducere și vedere de ansamblu asupra stilurilor de învățare**

Muți oameni, inclusiv specialiști din domeniul educației cred și promovează existența unor stiluri de învățare, unii propunând adaptarea stilurilor profesoriale, de predare la stilurile de învățare ale elevilor sau studenților. Această convingere este ușor de înțeles dacă avem în vedere că oamenii au o percepție destul de solidă asupra propriei lor individualități și a diferențelor față de ceilalți. Mai mult, referitor strict la învățare, fiecare om are anumite preferințe de a studia. Unii preferă să audieze conținuturile de învățare, alții preferă activități directe, unora le place să studieze singuri, izolați de influențe externe distractorii, în timp ce altora le place să studieze în grup și să discute înțelegerile pe care și le formează. De la aceste observații ecologice, a fost doar un pas până la a acorda credibilitate ipotezei că există asemenea stiluri de învățare, în general.

După cum menționam anterior, nu doar oamenii fără pregătire de specialitate didactică, ci chiar și cadrele didactice și specialiștii în educație au întreținut mult timp convingerea că există asemenea stiluri de învățare. Teorii ale stilurilor de învățare au fost propagate și testate atât în mediul preuniversitar (Uzuntiryaki, 2007), cât și în cel universitar (Newton, 2015).

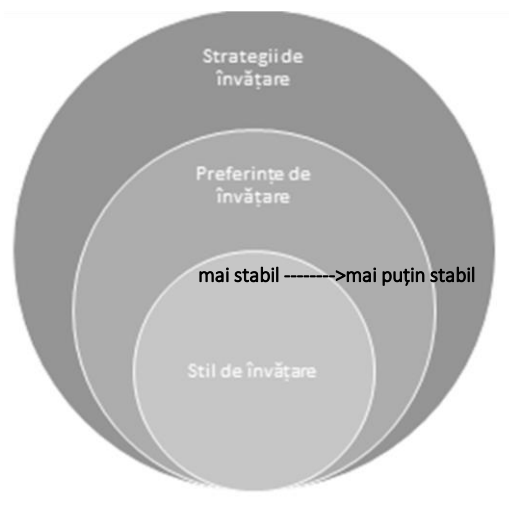
Rita Dunn (1984), în analiza sa asupra stării curente a științei (state of the science) privind stilurile de învățare, observa existența unui număr masiv de publicații care raportau succese semnificative ale adaptării instrucției formale la stilurile de învățare. Însuși Scott D. Thomson, directorul executiv al Asociației Naționale a Directorilor de Școli Gimnaziale (NASSP), citat de Dunn (1984), afirma că “posibilitatea de a ‘cartografia’ stilurile de învățare este cea mai științifică manieră de a individualiza instrucția [formală a elevilor] pe care o cunoaștem” (p.10).

Din punct de vedere conceptual, conceptul de „stil de învățare” a fost introdus de cercetările lui Kolb (1971) și ale lui Dunn și Dunn (1972), dar a fost precedat de conceptul de „stil cognitiv”, care definea maniera consistentă de funcționare cognitivă a unui individ, în special în ceea ce privește dobândirea și procesarea informațiilor (Ausburn & Ausburn, 1978; Dunn, 1984). Keefe (1979), definea stilurile de învățare ca fiind „comportamente cognitive, efectorii, și psihologice, care constituie indicatori stabili ai felului în care cel care învață percepe, interacționează cu, și răspunde la mediul de învățare” (p. 4). Mult mai recent, Smith și

Dalton (2005) au definit stilul de învățare ca fiind “modalitatea tipică prin care o persoană abordează învățarea”, dar potrivit autorilor “deși exista caracteristici ale stilului de învățare care sunt relativ stabile la un individ de-a lungul unei diversități de sarcini și contexte ale învățării, pot totuși să existe diferențe [semnificative în stilul de învățare] la același individ” (p. 5). Studii recente, spre exemplu, arata ca variabilitatea stilurilor de învățare crește odată cu heterogeneitatea culturală a mediului de învățare (Vită, 2001).

Adițional introducerii și explicării conceptului de „stil de învățare”, Rita Dunn a analizat o serie de aspecte esențiale precum, printre altele, “cât de bun este instrumentarul folosit pentru identificarea stilurilor de învățare”, “capacitatea elevilor de a-și identifica propriile stiluri de învățare”, “dacă o preferință (de învățare) este un avantaj”, “poate fi sporită performanța școlară prin predarea bazată pe stiluri de învățare”, și “dacă sursa stilurilor de învățare este de natură biologică (înnăscută) sau de mediu (dobândită prin educare)” (Dunn & Griggs, 1988; Dunn, 1990; Dunn & Honigsfeld, 2013). Revizuind literatura de specialitate existentă la acea dată, Rita Dunn concluzionează ca stilurile de învățare sunt o combinație de predispoziții genetice și de influențe educaționale.

Un alt aspect important pentru cadrele didactice din perspectiva relaționării activității didactice la stilurile de învățare este cel al diferențelor dintre stiluri, preferințe, și strategii. Smith și Dalton au explicat relația dintre stiluri, preferințe, și strategii în baza unui model multistratificat, regăsit anterior în studiile lui Curry (1983) și Sadler-Smith (1996). Concret, acest model concentric prezintă ierarhic stilurile de învățare ca fiind poziționate central, urmate de preferințele de învățare, și, finalmente, de strategiile de învățare, care sunt cele mai distale. Începând de la centru spre periferie, stilurile, preferințele, și strategiile se plasează pe un continuum de stabilitate, începând cu stilurile, care sunt cele mai stabile, și finalizând cu strategiile, care sunt mai puțin stabile și mai mult adaptate contextual.



**Figura 1.** Relația dintre stiluri, preferințe și strategii de învățare (adaptată după Curry, 1983).

Potrivit acestei perspective, stilurile de învățare constituie tipologii de învățare relativ stabile în timp și în diferite contexte, în temeiul cărora care elevii/studentii pot fi clasificați și care, de asemenea, evidențiază anumite diferențe interindividuale între elevi/studenti. Aceste argumente care au constituit fundamentul elaborării unor teorii ale stilurilor de învățare au fost profund criticate de către o serie de cercetători (după cum ilustrăm spre finalul articolului). Cu toate acestea, teoriile stilurilor de învățare au în continuare promotori, iar principiile lor se regăsesc la baza unor strategii didactice implementate în sălile de clasă/curs. Astfel, progresiv s-a conturat o dezbateră științifică a stilurilor de învățare, unii autori fiind de părere că ele reprezintă o formă fără fond, în vreme ce alții susțin existența și utilitatea lor din perspectiva predării.

În continuare, prezentăm succint câteva dintre teoriile dominante din literatura stilurilor de învățare. Utilizarea termenului de „literatură” nu este una întâmplătoare, considerând diversitatea de teorii formulate cu privire la strategiile de învățare. În 2004, Coffield et al. au identificat 71 de modele teoretice ale stilurilor de învățare (numărul modelelor teoretice disponibile în prezent ar putea fi mai mare). Prezentarea de mai jos nu are rolul de a fi o analiză exhaustivă a teoriilor strategiilor de învățare, ci mai degrabă o selecție a unor teorii proeminente vehiculate (teorii în baza cărora s-au elaborat instrumente de măsurare), prin care evidențiem disparitatea teoretică manifestă. Pornind de la aceste modele sugestive, vom aborda ulterior

criticile aduse teoriei și cercetării stilurilor de învățare și a riscurilor pe care le atrag în practica educațională.

## 2. Stiluri de învățare și teorii asociate dominante în literatură

### *2.1. Tipologii ale (elevilor conform) stilurilor de învățare conform Felder & Şoloman (2000)*

#### a. Activi

Caracteristicile specifice acestei tipologii constau în reținere și înțelegere îmbunătățită atunci când elevii discută sau explică altora. Elevii beneficiază în urma activităților de grup în care membrii își explică topicile și în urma identificării de modalități concrete de aplicare a cunoștințelor;

#### b. Senzitivi

Elevilor din această tipologie le place să învețe aspecte concrete și să rezolve probleme folosind metode clare, sunt adepții activităților de învățare care au aplicabilitate practică. Elevii beneficiază în urma conectării informațiilor cu aplicații concrete, în lumea reală.

#### c. Vizuali

Elevii din această categorie au retenție superioară a informațiilor prezentate vizual (de exemplu, poze/imagini, diagrame, demonstrații) și beneficiază (din perspectiva învățării) în urma: folosirii sau creării de diagrame sau hărți conceptuale (mind maps), folosirii de materiale explicative vizuale (filme, prezentări, etc.) și folosirii de simboluri vizuale sau de coduri de culori pentru diferențierea conceptelor.

#### d. Secvențiali

Elevii din această tipologie își construiesc înțelegerea în pași, într-o manieră lineară, succesivă și beneficiază în urma: învățării eșafodate (scaffolded), organizării materialelor de învățare în succesiune, gradual și amorsării cunoștințelor prealabile pentru a fundamenta cunoștințele nou dobândite.

#### e. Reflectivi

Stilul reflectiv este caracterizat de reflecție asupra materialului de învățare. Elevii care au acest stil de învățare beneficiază în urmă: revizuirilor și recapitulărilor periodice, analizei cu

întrebări și reformulări și scrierii de sinteze și sumarizări ale materialului de învățare sau a notițelor de curs.

f. Intuitivi

Elevilor le place să descopere posibilități și implicații ale noțiunilor învățate. Elevii cu un stil intuitiv apreciază inovațiile și informațiile abstracte. Memorarea mecanică și calculele rutiniere sunt printre tehnicile care displac intuitivilor. Elevii cu acest stil de învățare beneficiază în urma analizării interpretărilor și teoriilor care ilustrează relații cu sens și analizei atente a întrebărilor/problemelor înainte de a trece la execuția rezolvării.

g. Verbali

Elevii profită cel mai mult de pe urma explicațiilor scrise și/sau verbale. Beneficiază în urma scrierii de sinteze, sumarizări, și outline-uri ale materialelor de învățare și activităților de grup în care pot auzi și discuta explicațiile altora.

h. Globali

Elevii învață în salturi și absorb informația inegal, uneori la întâmplare, până când obțin un moment de „revelație”(înțelegere spontană). Beneficiază în urma parcurgerii rapide, în salturi, a materialelor înainte de a se focaliza pe o topică anume și relaționării celor învățate cu ceea ce știu deja înainte de a își putea forma o imagine de ansamblu.

## ***2.2. Stilurile de învățare enunțate de Canfield (1992)***

Există câteva observații principale care fundamentează stilurile de învățare, în accepțiunea lui Canfield (1992), după cum urmează:

a. dependența vs. independența de domeniul de învățare:

Unele persoane sunt capabile să analizeze și să învețe lucruri noi în izolare față de alte aspecte relaționate, în timp ce alte persoane au nevoie de context și informații relaționate pentru a învăța informații noi.

b. serial/secvențial vs. holist:

Unele persoane prefera analizarea fiecărui aspect în parte, secvențial, în timp ce alte persoane au nevoie să studieze lucrurile laolaltă, împreună, să aibă acces la relațiile dintre ele.

c. procesare superficială vs. profundă/adâncă:

Persoanele care procesează informația în profunzime caută înțelesul lucrurilor, sunt interesați să înțeleagă ce anume le determină, cum sunt fundamentate, în timp ce persoanele

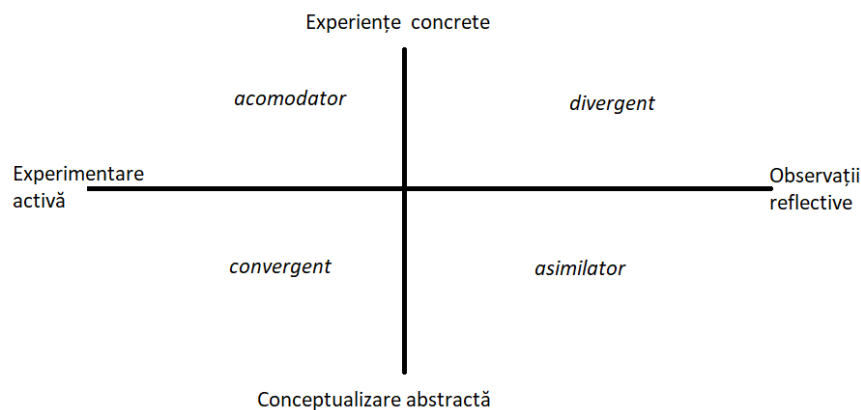


înclinate spre procesare de suprafață se mulțumesc să cunoască faptele, aspectele descriptive, sau tehnicile de rezolvare, și mai puțin aspectele care le fundamentează. Primii sunt interesați mai degrabă în “de ce” în timp ce cei din categoria a doua sunt mai degrabă interesați în “cum”.

### ***2.3. Taxonomia stilurilor de învățare și relația cu trăsăturile de personalitate potrivit lui Kolb (2013)***

Conform lui Kolb (2013), oamenii trec prin patru etape ale învățării și rezolvării de probleme care constituie doua continuuuri (Figura 2): experiențe concrete, observații reflective, conceptualizare abstractă, experimentare activă.

Potrivit teoriei lui Kolb (2013), oamenii nu se situează static și permanent într-un anumit punct în acest sistem cartezian constituit de cele două continuuuri, ci se adaptează și își modifică strategiile în funcție de context și cerințele sarcinii. Pornind de la cele patru extreme ale continuuurilor, Kolb (2013) a delimitat următoarele stiluri de învățare și caracteristici definitorii:



**Figura 2.** Reprezentarea bidimensională a stilurilor de învățare conform lui Kolb (2013).

- a. Stilul inițiator: se caracterizează prin capacitatea de a iniția acțiuni pentru a face față experiențelor și situațiilor. Stilul implică experimentare activă și experiențe concrete.
- b. Stilul experiențial: găsește sensul prin imersare în experiență. Se bazează pe experiența concretă, echilibrând experimentarea activă și observația reflexivă.

- c. Stilul imaginativ: își imaginează posibilitățile prin observare și reflectare asupra experiențelor. Stilul îmbină etapele de învățare ale experienței concrete și ale observației reflexive.
- d. Stilul reflectiv: conectează experiența și ideile prin reflecție. Se bazează pe observația reflexivă, în timp ce echilibrează experiența concretă și conceptualizarea abstractă.
- e. Stilul analitic: integrează și sistematizează ideile prin reflecție. Îmbină observația reflexivă și conceptualizarea abstractă.
- f. Stilul rațional: implicare disciplinată în raționamentul abstract și logic. Stilul se bazează pe conceptualizarea abstractă și echilibrează experimentarea activă și observația reflexivă.
- g. Stilul decisiv: utilizează teorii și modele pentru a decide asupra soluțiilor problemelor și asupra acțiunilor pe care le va implementa. Stilul reunește conceptualizarea abstractă și experimentarea activă.
- h. Stilul acțional: caracterizat de motivație puternică pentru acțiunea direcționată spre obiectiv. Stilul este fundamentat pe experimentare activă, în timp ce echilibrează experiența concretă și conceptualizarea abstractă.
- i. Stilul echilibrat: îmbină în mod ponderat, echilibrat experimentarea concretă, conceptualizarea abstractă, experimentarea activă și observația reflexivă, fiind o combinație a celor patru dimensiuni prezente la extremele continuumurilor (Figura 2).

Analizând dimensiunile enunțate de cele trei teorii, prezentate succint mai sus, observăm că tipologiile stilurilor de învățare delimitate nu sunt în mod necesar mutual exclusive, sau categorii natural dihotomice (de ex., Felder & Solomon, 2000; Canfield, 1992), ceea ce ridică semne de întrebare cu privire la acuratețea și utilitatea reală a delimitării și încadrării în astfel de tipologii. Cu toate că regăsim unele elemente comune ale stilurilor de învățare enunțate de cele trei modele teoretice distincte, totodată se constată prezența unor dimensiuni inerent diferite ale stilurilor de învățare, enunțate de cele trei teorii. Astfel, în lipsa unei teorii unificatoare, „stilul de învățare” pare a fi un concept teoretic general și abstract. Disparitatea teoretică se reflectă, mai departe și în varietatea instrumentarului de cercetare propus de o serie de autori pentru măsurarea stilurilor de învățare, după cum este prezentat în continuare.

### 3. Critici aduse teoriilor și cercetărilor stilurilor de învățare

Cu toate că există un corp teoretic extins privind stilurile de învățare, iar acestea au fost considerate adeseori ca punct de reper în desfășurarea activităților didactice, prin dezvoltarea și implementarea strategiilor și politicilor educaționale (Smith & Renzulli, 1984), nu există un consens științific absolut în ceea ce privește validitatea conceptuală, de construct, internă și externă a cercetărilor privind stilurile de învățare.

Rezultatele unor cercetări substanțiale, desfășurate cu precădere în ultimele trei decenii, au pus sub semnul întrebării existența stilurilor de învățare, iar uneori le-au criticat vehement, considerându-le doar niște mituri și convingeri nefundamentate științific (de ex., analiza intitulată „Stop propagating the learning styles myth”, în traducere „Oprîți propagarea mitului stilurilor de învățare”, desfășurată de Kirschner, 2017). Însă, încă din anii '80, care au marcat o creștere și o promovare puternică a teoriilor stilurilor de învățare, au existat voci în cercetare care îndemneau la prudență și reținere în afirmarea eficienței și validității acestor teorii: “Există puține motive pentru a ne aștepta ca o singură dimensiune a învățării, cum este stilul, să fie responsabilă pentru o varianță mare în performanța [școlară].[...] Până când retorica populară a adecvării stilurilor de predare la stilurile de învățare va fi susținută de cercetări educaționale temeinice, practicantul înțelept va aborda aceste aspecte cu prudență” (Doyle & Rutherford, 1984, p. 24)

Cercetări recente în domeniul neuroștiințelor, bazate pe tehnici de imagistică cerebrală, argumentează că teoriile care susțin existența stilurilor de învățare ignoră funcționarea și funcționalitatea reală a creierului uman și sunt mai degrabă niște convingeri personale și speculative, decât patternuri și funcționalități reale ale creierului (Dekker et al., 2012; Masson & Sarrasin, 2015; Newton, 2015). Pe de altă parte, alte cercetări pleacă de la modificabilitatea stilurilor de învățare pentru a pune sub semnul întrebării consistența și stabilitatea lor și ultimativ, însăși existența lor. Spre exemplu, Bettina Brown (2003) raportează studii care furnizează dovezi experimentale că intensitatea dependenței stilului de învățare de domeniul învățării la elevi/studenti este modificabilă pe termen lung, ceea ce ajută la adaptabilitatea elevului/studentului la medii noi de învățare.

În linie cu această viziune, Kirschner & van Merriënboer (2013) au criticat, de asemenea delimitarea categoriilor sau tipologiilor stilurilor de învățare, argumentând că diferențele interindividuale sunt mai degrabă graduale, sau încadrate pe un continuum, decât dihotomice

sau nominale. Totodată, încadrarea unei persoane într-un anumit stil de învățare desconsideră particularitățile caracteristice de învățare specifice altor stiluri (Kirschner, 2017).

Dincolo de îndoiala privind existența stilurilor de învățare, unii cercetători au evidențiat neajunsuri ale instrumentelor de cercetare utilizate pentru a măsura stilurile de învățare. Un studiu care a investigat proprietățile psihometrice a 13 instrumente de măsurare frecvent utilizate, a arătat că doar un instrument a îndeplinit criteriile psihometrice investigate, iar acest instrument măsura stilurile cognitive, concept înrudit/precursor al stilurilor de învățare (Coffield et al., 2004).

Alți autori au dezbătut relevanța practică a stilurilor de învățare, din perspectiva adaptării predării. Urmărind raționamentul care stă la baza delimitării stilurilor de învățare, un elev/student va învăța optim atunci când predarea este racordată stilului preferențial de învățare, de ex., dacă stilul preferențial de învățare e vizual, elevul/studentul va învăța optim urmărind diverse secvențe video și nu va beneficia din perspectiva învățării atunci când conținutul va fi prezentat verbal, de exemplu. Cu toate acestea, mai mulți autori reclamă insuficiența dovezilor științifice solide (i.e., studii cu o metodologie riguroasă) care să susțină efectele pozitive ale adaptării stilului de predare la stilurile de învățare (Kirschner et al., 2017; Antoniuk, 2019).

Mai mult decât atât, în studiile disponibile, nu a fost luată în considerare potențiala influență a unor variabile confundate asupra învățării. Potrivit lui Antoniuk (2019), efectele pozitive ale stilurilor de învățare, raportate de unele studii, ar putea să fie atribuite (cel puțin parțial) unor variabile confundate, precum relația cadru didactic-elevi, care în mod natural se dezvoltă atunci când un profesor manifestă interes față de preferințele de învățare ale elevilor/studentilor și flexibilitate în adaptarea metodelor de predare. Generalizabilitatea scăzută a rezultatelor unor studii la populația generală a fost de asemenea invocată, majoritatea studiilor fiind efectuate pe loturi de participanți relativ reduse numeric și omogene din punct de vedere al unor caracteristici demografice (Coffield et al., 2004; Antoniuk, 2019).

Așadar, observăm că principalele critici vizează existența de dovezi empirice ale stilurilor de învățare (Riener & Willingham, 2010; Kirschner & van Merriënboer, 2013), eficiența sau utilitatea adaptării stilurilor de predare la stilurile de învățare (Kirschner et al., 2017; Antoniuk, 2019), validitatea instrumentelor de măsurare a stilurilor de învățare, sau, în unele cazuri, pe toate acestea laolaltă (Soiferman, 2019; Coffield et al., 2004).

#### 4. Concluzii și discuții

Unii cititori pot considera oarecum paradoxală sau contradictorie expunerea de mai sus. Pe de o parte, am început prin a descrie și a argumenta stilurile de învățare și teoriile care le susțin, numai pentru a finaliza prin critici deloc superficiale, care ajung până la a contrazice însăși existența acestor stiluri și a le nega orice urmă de validitate științifică. Din fericire sau nu, acesta este un aspect firesc al științei. Mai precis, niciun domeniu al științei nu este ferit de critici devastatoare, plecate cel mai adesea chiar din interiorul respectivului domeniu, care ajung să dărâme eșafodaje vechi de secole. În fapt, s-ar putea argumenta că expunerea la critică este însăși nucleul evoluției științei și cunoașterii științifice.

Cum se explică însă, în acest caz particular al stilurilor de învățare, persistența lor de-a lungul unei perioade extinse de timp, și chiar prezența lor în actualitatea didactică? Riener și Willingham (2010) identifică trei motive majore, după cum urmează.

Primul este acela că teoriile stilurilor de învățare au premise parțial corecte. Mai precis, diferențele interindividuale și preferințele personale de învățare sunt adevăruri validate științific și observabile direct. Plecând de la aceste observații corecte, este relativ ușor să construiești un eșafodaj argumentativ incorect care susține existența nici mai mult, nici mai puțin, a unor adevărate stiluri cognitive. Al doilea motiv este legat de oportunitate. Pedagogia este un câmp acțional și epistemologic egalitar, care favorizează judecățile de valoare individuală. Într-un asemenea context epistemologic, este ușor să se dezvolte idei care susțin și explică modalități unice de succes în performanța școlară. Finalmente, al treilea motiv este legat de inerție sau de împământenirea conceptului de stil de învățare, care îl face relativ greu de combătut și care mută valoarea probatorie<sup>45</sup> de la acuzat la acuzator, respectiv de la a dovedi existența stilurilor de învățare la a dovedi inexistența lor.

Și, totuși, pentru cadrele didactice care profesază activ, precum și pentru decidenții în educație, se ridică problemă concretă, dată fiind lipsa unui consens, sau măcar a unui trend dominant, unde ne afla astăzi (state of the science) și ce este justificat și fundamentat științific? Aspectul mai puțin dezirabil este acela că, judecând după ponderea crescândă a criticilor la adresa fundamentării științifice a stilurilor de învățare, atingerea unui consens mai are de așteptat.

---

<sup>45</sup> burden or proof

Pe de altă parte, toată preocuparea arătată în ultimele decenii față de stilurile de învățare a avut și un efect pozitiv asupra unui fenomen relaționat, și anume *învățarea centrată pe student/elev*. Sub acest aspect, cercetările sprijină argumentul că o abordare didactică situată eficient și autentic în paradigma învățării centrate pe student/elev (respectiv, centrarea activității profesorului pe caracteristicile, abilitățile, și interesele elevului, *i.e.*, predarea personalizată) este de ajutor în creșterea eficienței învățării și predării (Opdenakker & Van Damme, 2006).

## Referințe bibliografice

- Antoniuk, A. (2019). Learning styles: moving Forward from the myth. *Canadian Journal for new scholars in education/revue Canadienne Des Jeunes Chercheurs et Chercheurs en Éducation*, 10(2).
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Cognitive styles: Some information and implications for instructional design. *Educational Communication and Technology*, 26, 337–354.
- Brown, B. L. (2003). *Teaching style vs. Learning style. Myths and realities*.
- Canfield, A. A. (1992). *Canfield learning styles inventory manual*. Western Psychological Services.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K., Coffield, F., Moseley, D., ... & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review.
- Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs*.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429.
- Doyle, W., & Rutherford, B. (1984). Classroom research on matching learning and teaching styles. *Theory into Practice*, 23(1), 20–25. <https://doi.org/10.1080/00405848409543085>
- Dunn, R. (1984). Learning style: State of the science. *Theory into Practice*, 23(1), 10–19. <https://doi.org/10.1080/00405848409543084>
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles. *Educational leadership*, 48(2), 15-19.

- Dunn, R. S., Dunn, K., & Dunn, K. J. (1972). *Practical approaches to individualizing instruction: Contracts and other effective teaching strategies*. Parker Publishing Company.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (1988). *Learning styles: Quiet revolution in American secondary schools*. Publication Sales, NASSP, 1904 Association Drive, Reston, VA 22091 (Stock No. 2108806; \$7.00; quantity discounts)..
- Dunn, R., & Honigsfeld, A. (2013). Learning styles: What we know and what we need. In *The Educational Forum* (Vol. 77, No. 2, pp. 225-232). Taylor & Francis Group.
- Felder, R. M., & Soloman, B. A. (2000). Learning styles and strategies.
- Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers & Education, 106*, 166-171. Categoriile create artificiale, care nu reflectă în mod adecvat realitatea nuanțată
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational psychologist, 48*(3), 169-183.
- Kolb, A. (2013). The kolb learning style inventory–version 4.0. A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications. *Experience Based Learning Systems*.
- Kolb, A. Y. (2005). The kolb learning style inventory-version 3.1 2005 technical specifications. *Boston, MA: Hay Resource Direct, 200*(72).
- Kolb, D. A. (2013). The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications. *Experience Based learning systems*, 1-233.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., McIntyre, J. M., & others. (1971). *Organizational psychology*.
- Masson, S., & Sarrasin, J. B. (2015). Neuromyths in education. *Education Canada, 55*(3), 28–35.  
<https://ezp.waldenulibrary.org/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=110199545&site=eds-live&scope=site>
- Newton, P. M. (2015). The learning styles myth is thriving in higher education. *Frontiers in psychology, 6*, 1908.
- Newton, P. M. (2015). The Learning Styles Myth is Thriving in Higher Education. *Frontiers in Psychology, 6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01908>

- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Riener, C., & Willingham, D. (2010). *The myth of learning styles*. 5.
- Sadler-Smith, E. (1996). “Learning styles” and instructional design. *Innovations in Education and Training International*, 33(4), 185–193.
- Secondary School Principals (USA), N. A. of, & Keefe, J. W. (1979). *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. NASSP.
- Sewall, T. J. (1986). *The measurement of learning style: A critique of four assessment tools*.
- Smith, L. H., & Renzulli, J. S. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory into Practice*, 23(1), 44–50. <https://doi.org/10.1080/00405848409543088>
- Smith, P., & Dalton, J. (2005). *Getting to grips with learning styles*. ERIC.
- Soiferman, L. K. (2019). The debate rages on: Learning Styles Fact or myth. *Online Submission*.
- Uzuntiryaki, E. (2007). Learning Styles and High School Students' Chemistry Achievement. *Science Education International*, 18(1), 25-37.
- Vita, G. D. (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165–174.



## *Integrating Technology in the English Language Lesson*

### *Integrarea tehnologiei în lecția de limba engleză*

*Luminița Todea*

*Universitatea Tehnică Cluj-Napoca, Centrul Universitar Nord Baia Mare*

#### *ABSTRACT*

*Integrating technology in Romanian education has represented a priority for a long time so far. Thus, online teaching and learning have become part of a new and exciting process for teachers and students that should provide both benefits and challenges. This process is justified by the necessity of opening classroom doors to certain realities of the world we are part of. The paper addresses the need of pre-service language teachers to integrate online or blended teaching into their lessons successfully. It includes a relevant selection of online resources such as e-learning platforms, applications or websites that might turn English language learning into a motivating and interactive experience.*

*Key words: technology, online teaching and learning, online resources.*

#### *Rezumat*

*Integrarea tehnologiei în educația din România reprezintă o prioritate de mult timp. Astfel, predarea și învățarea online au devenit parte a unui proces nou și captivant pentru profesori și pentru elevi care ar trebui să furnizeze atât beneficii cât și provocări celor implicați. Acest proces este justificat de necesitatea deschiderii ușilor clasei către anumite realități ale lumii în care trăim. Această lucrare vine în sprijinul studenților înscriși la modulul psihopedagogic pentru a-i susține în integrarea eficientă a predării online sau mixte în lecția de limba engleză. Include o selecție reprezentativă de resurse online precum platforme educaționale, aplicații sau site-uri web care ar putea transforma învățarea limbii engleze într-o experiență motivantă și interactivă.*

*Cuvinte cheie: tehnologie, predare și învățare online, resurse online.*

Being exposed to different media and technology resources, students nowadays lack motivation for learning foreign languages in a conventional way. Thus, it has become more challenging to keep them interested and engaged in offline or online classroom activities. According to Erben, T. (2009: 79) “before integrating technology into the classroom, the teacher must know the students, to know how familiarised they are with technology”. Technology tools have been established as devices that are not meant to replace foreign language teachers. Consequently, teachers focus on using different online platforms and tools in the classroom for a better teaching/learning experience, take charge of selecting online resources that are appropriate and relevant to their students’ needs; develop both content knowledge and teaching practice. The application of computer technologies in language instruction provides a student-centred learning environment, increasing learners’ interaction with the language as well as providing learning opportunities outside the classroom.

Computers were introduced to the language learning field in the 1960 as CALL (Computer Assisted Language Learning). Warschauer, M. (1996) described three phases that reflected the CALL methodological applications. The Behaviouristic approach, known as the first phase, was based on the repetition of various language exercises accompanied by instructions and resources given by the computer; consequently “a computer is ideal for carrying out repeated drills, since the machine does not get bored with presenting the same material and since it can provide immediate non-judgmental feedback” (WARSCHAUER, 1996:2). The communicative approach influenced the second phase of CALL as a result of avoiding mechanical repetitions, so students were encouraged to use language in a natural manner and asked to adopt various forms authentically, rather than just repeating some given structures. Certain communicative activities encouraged students to activate their speaking or writing skills, while programmes that helped students to learn or use the language as “word processors, spelling and grammar checkers” (WARSCHAUER, 1996: 3) were claimed as being part of the communicative phase. It tried to adjust the act of learning towards a process of challenging discovery that meant to provide students with a certain feeling of autonomy. Nevertheless, by the end of 1980s, teachers started to avoid this structured way of teaching skills separately, so they tried to adopt different task-oriented activities in order to enhance language use in authentic situations, which generated the starting of the integrative CALL.

The integrative approach aimed to adapt students to the needs of the outside world, to provide them with situations quite similar to the real life and that was much more possible with the development of multimedia technology and the Internet. One of the major changes was

caused by switching the focus on content, but also emphasising language form. Therefore, “while the main lesson is in the foreground, students can have access to a variety of background links which will allow them rapid access to grammatical explanations or exercises, vocabulary glosses, pronunciation information, or questions or prompts” (WARSCHAUER, 1996: 4). This integrative approach provides students a certain level of autonomy which is meant to make them more aware of what they need to know or what areas to improve. Computers and the Internet open doors for an integrative approach, enhance collaborative work while students become more willing to share ideas, search for information and improve their use of the target language.

Considering Alsunbul’s opinion (2002), Information and Communication Technology (ICT) in the form of e- learning and the Internet have presented additional advantages to the learning environment as they enable the integration of virtually unlimited multimedia learning materials from external sources into the curriculum and make them available to students at any location in the world where there is a computer, mobile phone or tablet device with Internet access. However, certain conditions have to be met such as the presence of a reliable infrastructure: computers, fast Internet connection, secure online platforms as well as e-learning professionals with expertise in Information Technology integration. Therefore, using ICT tools in the language real or virtual classroom enables learners to develop self-learning practice. Technology tools such as interactive boards, tablet PCs and smartphones are important in terms of taking advantage of the learning effects of multimedia items (video, picture, sound, animation). According to Gunuc (2017) the use of interactive board encourages students to improve their ability to memorize materials; therefore, it provides effective and active learning.

“A blended classroom is looking at ways that an activity might be enhanced by technology, we also see technologies being used to make it possible to cover areas of the curriculum that there is just not enough time for in the busy world of formal education, particularly in primary and secondary schools.” (MOTTERAM, 2013: 7)

Teaching English as a foreign language by integrating technology in the classroom can turn into a very productive and challenging process; it can provide a positive environment in the classroom, increase energy, and add fun to learning. Most teachers are familiar with word processing, e-mail, or web browsing. Text-based activities, such as reading, writing, grammar, vocabulary, generally offer lower technical demands than those involving multimedia projects or online interactive activities. In terms of classroom equipment, a clear-cut distinction should be considered between the traditionally-equipped classroom including blackboards/ whiteboards teachers and students can write on with chalk or markers; posters; students’ books;

CD player and the classroom equipped with modern technology incorporating interactive whiteboard, teacher's computer, students' computers, headphones, loudspeakers, video projector, technical devices that enable the possibility to access, display and store digital documents. On one hand, computer-based technologies have revolutionised our educational system by opening it up to the constant changing realities of the world we live in. On the other hand, they are still a source of insecurity for many teachers despite the latest advances applicable to language teaching such as specialized websites, blogs, wikis etc. If computer interfaces provide stimulus for practical language development in the target language; then, computers become effective working environments for students. Barron, Orwig, Ivers and Lilavois (2001) highlight the benefits of technology integration by including the following aspects: it encourages students to learn actively, cooperatively based on learning and critical thinking; it supports various learning styles of students; it provides individual development and motivation; it increases teacher-student interaction; it improves communication skills, and it helps students build cultural bridges.

However, when technical problems arise, students might sense the teacher's frustration with technology and may lose faith in the teacher's technical competence. While technology enhances many activities, in terms of access, interaction and teaching language through content; under certain circumstances it may also fail to provide the most effective environment when the teacher does not carefully design activities. Technology use in language instruction is appealing to students because they are digital natives and technologically savvy. It also reduces teacher-centeredness, it is capable of diminishing student language learning anxiety as it gives them the chance to practise language comfortably without being embarrassed of making mistakes, which would influence their *affective filter* (Krashen & Terrell, 1983; McLaughlin, 1990).

Considering the importance of technology in teaching and learning foreign languages, Dudeney, G. and Hockly, N., in their study *How to Teach English with Technology* (2007), identify and describe the main parties involved in education as *digital natives* and *digital immigrants*. People, such as teachers or parents who do not feel comfortable when using technology mostly because they did not start using it from an early age are named digital immigrants or technophobes. Whereas students are digital natives or techno geeks who cannot imagine their lives without using technological tools or gadgets. The authors also highlight the importance of school facilities considering that "the negative attitudes teachers have towards technology is usually the result of a lack of confidence, a lack of facilities or a lack of training,

resulting in an inability to see the benefit of using technologies into classroom.” (DUDENEY and HOCKLY, 2007: 9). Digital natives cannot imagine their lives without their smartphones, tablets, laptops, personal computers, headphones, Internet connectivity or social networking. They are enthusiastic about handling gadgets which they can easily turn into interactive learning aids. In those classrooms where teaching and learning are part of the digital age, one can easily notice “the increased student engagement, work quality, and depth of learning” (HAMILTON, 2015: 36). For instance, the National Curriculum for teaching English as a foreign language includes suggestions for teaching and learning activities that enable watching YouTube videos in English in order to provide proper contexts for decoding oral or written messages being exposed to authentic language; reading and writing emails; reading web pages for specific information; searching the Internet for designing projects about famous people or places, filling in charts or fact files after watching videos, documentaries etc. Other activities may include Skype, Instagram applications, mobile phone related topics or vlogging channels in order to challenge successful group debates. Students may develop their writing skills by getting involved in real-like activities. E-portfolios are electronic archives that show students experiences, progresses and achievements, including writing studies written by them in the process. They support students’ self-evaluation and autonomy, emphasize the process of products, and help students to reflect upon their language skills and content knowledge.

Online learning could imply a virtual platform/ VLE (Virtual Learning Environment) where course content is uploaded by the teacher; then “it is accessed by learners on the Internet, and they cannot only see course content, such as documents, audio and video lectures, but also do activities such as quizzes, questionnaires and tests, or use communication tools like discussion forums or text and audio chat” (DUDENEY and HOCKLY, 2007: 137). A learning management platform such as Moodle has already become popular at the North University Centre of Baia Mare, TUCN because it is designed to provide educators, administrators, and learners with a secure and integrated system to create personalised learning environments. It delivers a powerful set of learner-centric tools and collaborative learning environments that empower both teaching and learning. The word Moodle is an acronym for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. It is provided freely as Open-Source software; thus, it can be customised in any way and tailored to individual needs. It displays a simple interface, drag-and-drop features, and well-documented resources. Attending online courses offers the possibility to share ideas and experiences with other participants/ virtual classmates; consequently, teachers as well as learners interact in a true collaborative environment. The

HTML5 Package enables educators to create content such as interactive videos, quizzes, and presentations. Moodle also gives teachers and administrators a better overview of the curriculum and helps manage lesson plans, materials, and feedback by checking students' progress throughout the course. Teachers can export forum discussions and view a detailed summary report of student activity. Content on the Moodle platform is easily accessible and consistent across different web browsers and devices. Courses contain activities and resources, such as forums, glossaries, wikis, assignments, quizzes, polls, databases etc. Many of the activities in Moodle are designed to allow students to control common content, such as forums, wikis, glossaries, databases, messaging and so on. Forums provide spaces for discussion and sharing of media and documents. Glossaries are collaboratively built lists of definitions that can then appear throughout the course while wikis are collaboratively built pages useful for group work and other negotiations. Databases allow participants to enter structured media of any type, for example a collection of digital photos or a library of references. Overall activity reports show all the contributions from a user in a course, including assignment submissions, glossary entries, etc. User log reports show detailed logs of every action taken by a person in Moodle, as well as graphs showing overall activity statistics. The gradebook is automatically maintained and reflects the activities in the course at any given time (<https://moodle.org>).

The use of Web 2.0 Tools to support instruction is vital. How we use these tools is going to make a critical difference in how we measure our students' success and how they are supported to meet 21st century skill sets. Web 2.0 Tools are online software programs that allow users to do a number of different things. They enable learners the possibility to communicate with English speakers worldwide more than ever and to enjoy the benefits of collaborative work with teachers and other learners too. These programs are often free, versatile, and used by teachers, students inside or outside the classroom. They give both the teachers and the students the possibility "to do things that would be impossible, unsafe, impractical, or uninspiring to do otherwise" (PITLER et.al., 2012: 9). These tools are collaborative, stimulating, motivating, engaging and accessible no matter the time or the location of the learner; they allow reflection on learning and develop key-competences with learners. They get students engaged in modern and effective activities as part of their education. These digital tools can be used to teach curriculum content, store data, create/edit video, edit photos, collaborate etc. The teacher is the facilitator/ guide of the learning process, while the students learn to learn. Therefore, the classroom is no longer an isolated island, but a significant component of the real world, completely open and interactive. The development of Web 2.0

tools reaches such a sophisticated degree nowadays that provides teachers and methodology experts the possibility to enlist different e-tools according to the practice of language skills. They represent “the transition of the World Wide Web from a disparate collection of websites to a fully-fledged computing platform, which delivers services and applications (software programs) to end users, wherever they may be” (DUDENEY and HOCKLY, 2007: 150).

Consequently, English teachers can incorporate software like Quizlet or Kahoot in their lessons or use Google docs to get students collaborating on writing tasks or collaborative whiteboards to brainstorm. Google forms can be used to create surveys with instant results to check students’ understanding of a particular topic or quizzes to assess students’ knowledge. They are easily accessible to students, as they only need the link provided by the teacher and complete the form they are given. Reading and writing skills can be improved by using e-tools such as wikis, blogs, or web quests that help students increase their interest for collaborative interaction through web searching for certain information in order to create an only group work project according to a recommended structure, but a major drawback is the fact that anyone can create and edit content without any professional training. Furthermore, recommended Web 2.0 tools for listening and comprehension activities are those that include various podcasts, audio blogs or videos shared by different institutions on YouTube. Language output production can be easily reached by means of “asynchronous tools such as email, listservs, and discussion boards, as well as synchronous tools such as instant messaging, and Voice over Internet Protocols” (ERBEN et al., 2009: 119). Students enjoy the use of technological tools that facilitate social interaction and enable them to communicate with other learners either through written texts as e-mails and short messages on social networks like Facebook and Twitter, or through oral communication by a Voice over Internet Protocol special software like Skype or Yahoo Messenger enabling the possibility and permission “for any computer to call and speak to a user utilizing another computer or landline telephone” (ERBEN et al., 2009: 127). Encouraging learners to create their own podcasts that include audio or video content that are broadcast via the internet and can be downloaded and listened to on a computer or mobile device could turn into successful language learning activities.

Quizlet (<https://quizlet.com>) engages foreign language students with interactive study material, learning activities and games. It is an effective online learning resource that may be integrated in practising vocabulary. Quizlet provides its users with free learning tools and flashcards. It allows memorising and embedding words and phrases; identifying sound spelling

links; rehearsing, recording, and editing spoken work digitally. As a result, it improves learners' pronunciation, and it also boosts students' confidence in the use of the target language.

Kahoot ([www.kahoot.com](http://www.kahoot.com)) is defined as a web 2.0 tool that makes learning memorable. It is about fun learning through games that can be played either individually or in teams once the teacher has launched the game and the game PIN is displayed on the main screen for all the players to type in. The scoreboard appears after answering each question which makes competition tougher and more exciting. They can play either a game selected by the teacher out of the games provided by the site, or a game uploaded by their teacher. The results and the players' feedback may also be saved.

Wordclouds is a free online word cloud generator and tag cloud creator according to [www.wordclouds.com](http://www.wordclouds.com). It may be used on PCs, tablets, or high technology mobile phones. It is very easy to generate a word or tag cloud as long as you access the site and paste the text you have just copied. You can then customize your shapes, fonts, colours or themes or save the image and share it with other users.

Readwritethink is a web 2.0 tool rich in interactive free online reading, writing, and speaking activities, for all levels. There is no registration needed. Their mission is "to provide educators, parents, and afterschool professionals with access to the highest quality practices in reading and language arts instruction by offering the very best in free materials." ([www.readwritethink.org](http://www.readwritethink.org)) For example, an interactive activity such as *Eye on Idioms* can be used to engage students in a study of seven idioms. Students can use this interactive online tool to view literal representations of selected idioms, complete the sentence by selecting the correct idiom from the list, determine the metaphorical meaning of the idiom, and then use the idiom in a sentence to show their understanding of its meaning.

Plickers ([www.plickers.com](http://www.plickers.com)) is an assessment instrument that requires the use of a computer or laptop, a video projector, the teacher's mobile phone and Internet access. It is an interactive tool that enables teachers collect real-time formative assessment data without the need for student devices. The application has an extremely user-friendly interface; allowing the teacher to design multiple choice items or true-false questions; to add pictures. It can be used at different levels, and it can test various aspects of the English language: spelling, translation, vocabulary, and grammar exercises etc. In order to play Plickers, students are provided with answer cards which can be easily printed and distributed. Each student has a corresponding card number and will hold up their response cards in order to respond to the teacher's questions.



Then, using the web-based application, teachers can scan students' responses and instantly have the ability to assess their understanding and gather data. Once the teacher is logged in on the Plickers homepage, s/he introduces a particular class. Teachers can create a library of questions and correct answers that can be used with any class. Once questions are planned for a certain class, they can be displayed in full screen from the Plickers website or read aloud to students. All responses are recorded by the application. Teachers can immediately notice their students' answers. Reports are provided automatically, making it easy for teachers to assess student progress and plan future instruction.

The Hot Potatoes (<https://hotpot.uvic.ca>) includes a set of applications that enables teachers to create interactive multiple-choice, short-answer, jumbled-sentence, crossword, matching/ordering, and gap-fill exercises for the World Wide Web. It allows teachers to design original materials including either the grammar structures they specifically need to revise or the vocabulary content their students must improve. Teachers can act as supervisors and provide help when needed, while students receive a feedback percentage after finishing each task.

VocabularySpellingCity's Teaching Resources pages provide free lesson plan ideas, supplemental materials, and spelling resources for teachers in all subject areas and grade levels. For instance, the spelling game Test-N-Teach ([www.spellingcity.com/test-n-teach.html](http://www.spellingcity.com/test-n-teach.html)) requires learners to write the correct form of the word they hear. Hence, the activity allows students the opportunity to listen to words one by one, but also in rich-context sentences with the click of a button. When writing a wrong word, the activity offers its correct written form, while providing its pronunciation within another sentence. Missed words are reviewed and mistakes are immediately corrected, so students are not left with misconceptions. Incorrect words are added to the end of the game to give students another review opportunity. A wide range of activities are available online; hence, teachers must carefully select those that are adequate to specific topics, appropriate to their students' needs; create a stimulating environment that enables learners to have a positive attitude towards grammar, vocabulary activities or to develop their receptive and productive skills by accessing online resources, such as: [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk); [www.learnenglishkids.britishcouncil.org](http://www.learnenglishkids.britishcouncil.org); [www.learnenglishteens.britishcouncil.org](http://www.learnenglishteens.britishcouncil.org); [www.eslgamesworld.com](http://www.eslgamesworld.com) etc.

In conclusion, a proper management of online resources in language teaching provides interconnectivity with the outside world by facilitating practical examples of language use in context. Technologies should be integrated into the lessons as much as possible. Having

addressed the benefits and obstacles of using technology in a learning environment, the increasing growth of information and communication technologies use cannot be overlooked in the field of foreign language teaching; as a result, the process of technology integration needs to be carried out consciously and in a planned way during the teaching/ learning experience.

## REFERENCES

- Al-Mahrooqi, R. and Troudi, S. (eds). 2014. *Using Technology in Foreign Language Teaching*. Cambridge Scholars Publishing. 12 Back Chapman Street, Newcastle upon Tyne, UK.
- Alsunbul, A. 2002. *Issues Relating to Distance Education in the Arab World*. *Convergence*, 35(1), 59-80.
- Barron, A.E., Orwig, G.W., Ivers K.S. and Lilavois, N. 2001. *Technologies for Education* Greenwood Village, CO: Libraries Unlimited Greenwood Publishing Groups, Inc.
- Dudeny, G., Hockly, N. 2007. *How to Teach English with Technology*. England: Pearson Education Limited.
- Erben, T., Ban, R., Castaneda, M. 2009. *Teaching English Language Learners through Technology*. NY: Routledge.
- Gunuc, S. 2017. Technology Integration in English Teaching and Language. In *The Journal of teaching English for Specific and Academic Purposes*. Vol. 5, No 2, 2017, pp. 349-358.
- Hamilton, B. 2015. *Integrating Technology in the Classroom. Tools to Meet the Needs of Every Student*. International Society for Technology in Education.
- Krashen, S., & Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, England: Pergamon Press.
- McLaughlin, B. 1990. *Myths and Misconceptions about Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural; Diversity and Second Language Learning.
- Motteram, G. (eds.) 2013. *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. London: British Council.
- Pitler, H., Hubbell, E., Kuhn, M., Malenoski, K. 2012. *Using Technology with Classroom Instruction That Works*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Szendeffy, J. 2005. *A Practical Guide to Using Computers in Language Teaching*. East Lansing: University of Michigan Press/ESL.
- Warschauer, M. 1996. Computer Assisted Language Learning: An Introduction. In S. Fotos (Ed.) *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996, pp. 3- 20.

## ONLINE RESOURCES

- <https://hotpot.uvic.ca> accessed on the 22<sup>nd</sup> of October 2021.
- <https://kahoot.com> accessed on the 22<sup>nd</sup> of October 2021.
- <https://moodle.org> accessed on the 15<sup>th</sup> of October 2021.
- <https://quizlet.com> accessed on the 22 of October 2021.
- [www.plickers.com](http://www.plickers.com) accessed on the 11<sup>th</sup> of December 2021.
- [www.readwritethink.org](http://www.readwritethink.org) accessed on the 22<sup>nd</sup> of October 2021.
- [www.spellingcity.com](http://www.spellingcity.com) accessed on the 22<sup>nd</sup> of October 2021.
- [www.wordclouds.com](http://www.wordclouds.com) accessed on the 15<sup>th</sup> of October 2021.