

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU
INSTITUTUL DE CERCETARE, INOVARE ȘI TRANSFER TEHNOLOGIC

REPERE METODOLOGICE DE RECONFIGURARE A ÎNVĂȚĂRII

Aria curriculară Limbă și Comunicare

Chișinău - 2022

CZU 373.3.091:811(072)

R 46

Ghidul metodologic a fost aprobat spre editare în ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, proces - verbal nr. 5 din 24.11.2022

Lucrarea a fost elaborată conform Proiectului *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, cifrul 20.80009.0807.27 A, din cadrul Institutului de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”.

Coordonator: Tatiana CALLO, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Autori:

Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ.

Veronica Bâlici, dr., conf. cercet.

Maria Hadîrcă, dr., conf. cercet.

Cristina Straistari-Lungu, dr.

Ana Țibuleac-Vivdici

Recenzenți:

Aliona Afanas, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Aliona Paniș, dr., conf.univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Viorica Goraș-Postică, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Repere metodologice de reconfigurare a învățării: Aria curriculară: Limbă și comunicare / Tatiana Callo, Veronica Bâlici, Maria Hadîrcă [et al.]; coordonator: Tatiana Callo; Ministerul Educației și Cercetării, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic. – Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPSC). – 156 p.: fig., tab.

Aut. indicați pe vs. f. de tit. – Bibliogr.: p. 147-154 (117 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-664-6.

373.3.091:811(072)

R 46

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

CUPRINS

INTRODUCERE (<i>Tatiana Callo</i>)	5
FIȘA DE IDENTITATE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN ACTUALITATE	7
Partea I. CONSTRUCȚIA DINAMICĂ A ÎNVĂȚĂRII: DEMERSURI MODERNE DE ÎNVĂȚARE	18
1.1 Strategia <i>modulară</i> a învățării (<i>Tatiana Callo</i>).....	18
1.2. Strategia <i>viziunii împărtășite</i> asupra învățării (<i>Veronica Bâlici</i>)	34
1.3. Strategia <i>colaborării</i> în învățarea inter- și transdisciplinară (<i>Maria Hadîrcă</i>)	47
1.4. Strategia <i>interacțională</i> în învățarea limbilor străine (<i>Cristina Straistari-Lungu</i>)	63
1.5. Strategii de formare a competenței de <i>a învăța să înveți</i> (limba engleză) (<i>Ana Țibuleac-Vivdici</i>)	69
Partea II. VALORIFICĂRI EXPERIMENTALE ALE ÎNVĂȚĂRII	82
2.1. Demers experimental: colaborarea în învățarea inter- și transdisciplinară (<i>Maria Hadîrcă</i>).....	82
2.2. Denotații experimentale: viziunea împărtășită în învățare (<i>Veronica Bâlici</i>).....	112
2.3. Valori formative: abordarea interacțională în învățare (<i>Cristina Straistari-Lungu</i>)	121
2.4. Competența-cheie <i>a învăța să înveți</i> : cadru praxiologic (<i>Ana Țibuleac-Vivdici</i>)	135
CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI METODOLOGICE	140
BIBLIOGRAFIE.....	147
SUGESTII DE LECTURĂ.....	155

Introducere

Această lucrare metodologică este concepută ca un reper în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice la aria curriculară *Limbă și comunicare*, pentru formatorii și cercetătorii în domeniu și este elaborată pentru a susține și a promova un proces de învățare modernizat în consens cu noile orientări în educație la nivel european. Învățarea modernă bazată pe valori metodologice și respectarea acestora sunt elemente centrale ale procesului de democratizare socio-pedagogică a procesului de învățare. Profesorii/formatorii/ cercetătorii au oportunitatea să investigheze probleme complexe, având posibilitatea să-și vocifereze interpretativ și reflexiv opiniile, gândurile, „ajutați” să apeleze la informațiile discutate cu privire la o serie de tematici, cum ar fi: rolul modularizării conținuturilor educaționale în învățare, colaborarea în învățarea inter- și transdisciplinară, importanța viziunii împărtășite în învățare, abordarea interacțională în învățarea limbilor, formarea competenței de *a învăța să înveți* etc. Prin aceste repere metodologice ei au la dispoziție mijloace de încredere, prin care să gestioneze constructiv problemele anunțate. Ideea pentru această lucrare se repherează pe deschiderile politicilor educaționale în învățarea școlară, în vederea unei formări mai eficiente a profesorilor în organizarea învățării. Preocuparea pedagogică dată s-a suprapus cu o nouă gândire în educația pentru societatea cunoașterii, axată pe a transforma învățarea într-o prioritate educațională în școli, punând accentul pe învățarea activă și participativă și pe implicarea în probleme „din viața reală”.

Lucrarea metodologică caută să pună în lumină provocările învățării în școală prin abordarea unor pachete comprehensibile de formare și a unor materiale complexe de dezvoltare profesională. Are *scopul* să ajute profesorii de limbă și literatură să promoveze noi idei și să le dezvolte încrederea în competențele profesionale pentru a transforma acest lucru într-o practică de zi cu zi, prin crearea mediilor sigure în clasă, unde elevii pot explora diverse probleme prin valorificarea competențelor de comunicare. Lucrarea orientează spre utilizarea unor strategii și tehnici de învățare care promovează un dialog deschis și incitant.

Instrumentarul trainingurilor de formare a fost dezvoltat prin studii teoretico-aplicative și are drept inspirație literatura de specialitate, fiind relevant în diverse contexte educaționale și propunând un șir de alternative consistente de o forță formativă destul de mare. A fost conceput pentru a fi utilizat în sesiunile de dezvoltare independentă sau cu ghidarea unui formator sau facilitator experimentat, promovând o abordare deschisă, bazată pe colaborare în predare și învățare, cu accent pe auto-reflecție și pe o acțiune informată și bine gândită. Profesorii sunt încurajați să reflecteze la modul în care opiniile și valorile lor

personale le afectează atitudinile profesionale cu privire la și pentru gestiunea învățării elevilor. S-a intenționat a propune exemple sincrone învățării pentru a identifica repere ale unei noi sensibilități, valorificând lumea reală ca o inepuizabilă scenă a situațiilor de învățare, pentru a forma o atitudine critică și reflexivă, autonomia elevului.

Lucrarea se constituie din următoarele părți, fiecare având un **obiectiv** bine determinat: 1. **Fișa de identitate a procesului de învățare în actualitate** are drept obiectiv să evidențieze specificul învățării la ora actuală, arătând că există o simetrie evidentă între conceptul de învățare și cel de realizare a învățării; este o parcurgere sumară a procesului de învățare, evidențiindu-se conceptul teoretico-aplicativ de învățare. Astfel, se constată că învățarea trebuie să aibă un anumit grad de certitudine, altfel nu s-ar numi învățare. 2. **Construcția dinamică a învățării: demersuri de învățare moderne** demonstrează că ideea învățării revine în prim-planul cercetărilor în diverse modalități, necesitând noi fundamentări teoretico-praxiologice, în cazul dat fiind vorba de strategii ale învățării din diverse perspective investigaționale. 3. **Valorificări experimentale ale învățării** introduce instrumente experimentale referitoare la procesul de învățare și, respectiv, la unele rezultate constatative. 4. **Recomandări metodologice** sugerează moduri în care pot fi depășite provocările învățării în școală și formulează sugestii pentru dezvoltarea unui set de competențe în vederea învățării din perspectiva modernizării.

Dat fiind că lucrarea include o paletă atât de largă de fenomene diverse și complexe, nu trebuie să surprindă faptul că include mai multe materii, care, pe alocuri, „ies” din cadrul unificat al prezentării, însă, toate, furnizează observații importante, în anumite limite figurative. Conținutul, intrinsec, se referă și la natura relațiilor din lumea interioară a profesorului școlar, care se confruntă, elementar, cu probleme mai puțin cunoscute. Spre deosebire de alte abordări metodologice, tratarea respectivă nu chestionează doar modalitatea de procesare a învățării, ci transpare și prin propunerea unei epistemologii alternative în studiul fenomenului învățării. Ontologia metodologică proiectată pornește de la prezumția interdependenței simbolice a relației proces-învățare. În orice caz, fenomenele sunt clarificate în contextul analizelor semnificațiilor în cadre de referință în care se dezvoltă din perspectiva învățării active. Ipoteza de la care s-a pornit este că învățarea este condiția *sine qua non* a ființei umane, reprezentând capacitatea minții umane de a concepe, crea și comunica despre realitățile lumii. Părțile lucrării sunt corelate pentru a se susține și întări reciproc, dar pot fi folosite în moduri diferite, fiind destul de flexibile, explicând de ce au fost alese anume aceste aspecte. Proiectarea activităților de formare este elaborată pentru a realiza un curs de formare practică sau de activități individuale de sine stătătoare. Conținutul, abordarea și flexibilitatea lucrării o face potrivită mai multor priorități și imperative educaționale actuale.

FIȘA DE IDENTITATE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN ACTUALITATE

În conceptualizarea reconfigurării actuale a procesului de învățare, orientat spre formarea de *competențe-cheie* / strategice pentru viață, s-a pus accentul pe anumite idei-cheie ale unor cercetători care ne dau siguranță în actualitatea schimbătoare: Harold D. Stolovitch, Timothy D. Walker, Luis Cozolino, Robert J. Marzano, Cnud Illeris, John Hattie, Peter Senge, Tony Wagner, Sorin Cristea, Constantin Cucuș, Ion-Ovidiu Pânișoară, Gabriel Albu, Ion Negreț-Dobridor etc.

• *Învățarea – achiziție de nivel expertiză a Eului*

Singurul lucru cu totul caracteristic pentru ființele omenești este că ele învață. Învățarea *înseamnă o atitudine* atât față de cunoaștere, cât și față de oameni și viață, *o valoare* care pune accent pe inițiativa ființei umane, pe activismul mental creativ [50, p. 100]. Învățarea, în sensul general de achiziție de nivel expertiză a omului/Eului, este rezultatul interacțiunii variabilelor biologice, psihoeducaționale, spirituale și ale mediului sociocultural. Prin sinteză analitică, I.Neașu afirmă că învățarea este un proces esențialmente formativ; o acumulare de experiențe și schimbări în comportamentul uman; un proces al cărui rezultat constă într-o schimbare comportamentală durabilă; o achiziție nouă, constând în formare de cunoștințe, deprinderi, abilități; o schimbare de comportament verbal, acțional sau atitudinal, realizată prin și pentru soluționarea unei probleme cu care se confruntă un subiect în relațiile sale cu mediul, pentru a răspunde la o sarcină sau situație; rezultatul vizibil al unui proces relativ sistematic de tratare a informațiilor [*Ibidem*, p.103].

Importantă pentru înțelegerea *procesului complex de învățare* este luarea în considerare a dublelor sale determinări și valori structurale: individuale și sociale; elaborate/construite și performate/preexistente; calitative și cantitative; intenționate, raționale și neintenționate, infraraționale; organizate și difuze, latente; reproductive și inovative; controlate/monitorizate și slab controlate/monitorizate; teoretice și practice; motivate epistemologic extrinsec și intrinsec; pozitive, eficiente, adaptative și negative, evitante, frenatoare; stimulative și relevante sau irelevante pentru subiectul care învață [*Ibidem*, 104]. Dacă acceptăm că învățarea școlară este și activitate, și stare, și fenomen, și proces, și mod existențial necesar, atunci ea are structură și relații, cunoaște mișcare, dinamică și stări evolutive și/sau stări/perioade de involuție. Ipostaza procesual-generală are semnificația unui lanț de evenimente, procese, acțiuni și stări interne sau externe, aflate în relație cu personalitatea celui ce învață [*Ibidem*, p. 129].

- **Învățarea este implicarea personală a celui care învață**

C. Rogers a încercat să definească pe cât posibil mai precis cinci elemente implicate în învățarea semnificativă: a) are calitatea *implicării personale*; întreaga personalitate, atât în aspectul sentimental, cât și în cel rațional sau cognitiv, se implică în procesul învățării; b) este *autoinițiată*; chiar și când impulsul sau sentimentul vine din afară, simțul descoperirii, al intenției de extindere, de luare în stăpânire și de înțelegere vine din interior; c) are *putere de rezistență*; are o importantă semnificație pentru comportament, atitudini, poate chiar și pentru personalitatea celui care învață; *este evaluată* de cel care învață; esența ei o constituie *înțelegerea*; când o asemenea învățare are loc, elementul de înțelegere pentru cel care învață cuprinde întreaga experiență. Să învățăm cum să învățăm, să ne implicăm în procesul schimbării, acestea devin, după Rogers, scopurile principale ale educației ce se potrivesc lumii de astăzi. Trebuie să apară și să se dezvolte indivizi capabili de o implicare *inteligentă, informată, discriminatorie, adaptativă, efectivă* într-un proces al schimbării. O asemenea implicare se dezvoltă numai în individul care a descoperit că învățarea semnificativă, deși amenințătoare, este mult mai profundă [Apud 52, p. 119-120].

- **Învățarea înseamnă schimbare**

Învățarea este integrată în toate aspectele vieții și integrează, la rândul ei, atunci când se produce, toate laturile esențiale ale ființei umane. Învățarea înseamnă schimbare: procesele sale sunt generate de nevoia de a se schimba a entităților individuale, organizaționale sau sociale mai largi [18, p.77]. Modelul instrucțional derivat din instruirea centrată pe probleme este unul de sorginte constructivistă, în cadrul căreia elevii construiesc propria cunoaștere și înțelegere, corelând experiențele de învățare prin care trec cu achizițiile precedente. Ei sunt puși în fața unor probleme insuficient definite, care nu au o soluție evidentă și care, de cele mai multe ori, nu trimit la un singur răspuns. În învățarea centrată pe probleme demersul de învățare urmează un ciclu al acțiunii care să le permită elevilor formarea unei gândiri pragmatice și a unei atitudini active față de problemele cu care se confruntă [*Ibidem*, p.221].

Cele mai multe accepții ale învățării atestă existența unei constante în definiție: schimbarea, modificarea comportamentului pe baza experienței trăite, structurată educațional. Învățarea este o transformare de comportament pe baza unei experiențe organizate în școală, organizare supusă structurării, observației și controlului, în condițiile activității și ambianței școlare. Abordarea procesuală a învățării conduce la elaborarea unor *produse noi*, care devin în plan interior puncte de plecare și mecanisme interne aflate la baza unor noi acte de învățare. Totodată, aceeași abordare generează o sumă de schimbări care combină acte constructive și acte deductive. Învățarea este în permanență pierdere și câștig, elaborare și

reelaborare, reținere și excludere, o continuă evoluție, progres (în spirală) pe calea cunoașterii, pe baza angajării și dezvoltării unor însușiri intelectuale: creativitate și independență [39, p.41].

Un element-cheie pentru reușita actului de învățare îl reprezintă convingerea că o „cunoștință” nu este formativă prin ea însăși, ci prin procesul prin care se ajunge la ea. Deplina angajare a elevului în actul învățării este un factor determinant pentru producerea învățării. Orice experiență cognitivă trăită cu interes generează nevoia unei noi experiențe de cunoaștere.

Învățarea ca produs apare ca un ansamblu de rezultate noi produse de activitatea procesuală și se referă la: cunoștințe, priceperi, noțiuni, modalități de gândire, atitudini și comportamente. Rezultatele reprezintă o materializare a schimbărilor cantitative și calitative, relativ stabile, de natură afectivă sau cognitivă și corespund unor schimbări intervenite față de stadiul anterior [*Ibidem*, p. 42].

• ***Învățarea este ceea ce elevul știe deja***

Prezența unor structuri anterioare la care se pot raporta cele noi este esențială pentru învățare. Cel mai important factor care influențează învățarea este ceea ce elevul știe deja. Dar cunoștințele anterioare determină reușita învățării numai când îndeplinesc următoarele condiții: claritate, cantitate, organizare. În învățarea conștientă, prin raportarea materialului nou, potențial semnificativ, la idei relevante din structura cognitivă a elevului și integrarea noilor informații în structura sa cognitivă, apare sensul. Când materialul de asimilat este lipsit de semnificație logică, elevul nu posedă idei relevante sau nu are dispoziția de a învăța conștient, învățarea devine mecanică [20, p. 154].

• ***Învățarea de astăzi vizează viitorul pe termen lung***

Noul model educativ, proiectat pentru societatea cunoașterii, este axat pe proceduri de învățare integrată și are în vedere formarea-dezvoltarea transdisciplinară a 5 competențe fundamentale: *a învăța să cunoști (să știi); a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii; a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea.* În acest sens, „noul mod de producere a cunoașterii revendică și un alt tip de învățare: una de tip integrat, care să fie puternic angajată social, orientată de contextul aplicării și neapărat centrată pe rezolvarea de probleme”[18, p. 35].

- **Învățarea se îndreaptă spre inter- și transdisciplinaritate**

Nu structurile disciplinare, centrate pe conținut, duc la integrarea cunoașterii, ci cele inter- și transdisciplinare, integrarea provenind din caracterul dinamic și complex al competențelor transversale necesare pentru a rezolva o problemă într-un context specific. Proiectarea și organizarea educației, pornind nu de la discipline, ci de la probleme, provocări și realități ale vieții contemporane, ar putea aduce beneficii semnificative pentru toți elevii, contribuind, în primul rând, la o mai bună contextualizare a învățării, făcând-o *mai plăcută și mai eficientă* [idem].

Instrumentele învățării eficiente sunt *gândirea critică și strategiile metacognitive*, iar *competențele* sunt rezultatul unei învățări eficiente; ele pot fi antrenate în rezolvarea de probleme complexe din lumea reală. Succesul în viața personală, profesională și socială este dat tocmai de capacitatea de a ieși din cutia disciplinară, de a realiza conexiuni care să conducă la realizarea eficientă a problemelor concrete. [idem, p.57]

- **Învățarea este construcție**

Constructivismul apropie pedagogia și învățarea școlară de abordarea lor umanistă, axiologică, semnificativă. Învățând astfel, elevul își construiește o anume imagine asupra realității, problemei, situației, mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experiență anterioară sau imediată, bazată pe o autonomă înțelegere, interpretare mentală, filtrare subiectivă, chiar emoțională, motivată. Este aici o abordare neconvențională a problemei cunoașterii și învățării de către elev: fiecare cunoaște altfel, ca proceduri, demers, realizând alternative în construire, după criteriile menționate. Dacă dobândirea experiențelor de învățare în sens constructivist este o problemă de relaționare subiectivă a elevului. Căci construirea prin ridicarea schelelor cunoașterii devine problema centrală și elevul solicită atunci, prin instruirea nouă, un proces de facilitare, ghidare mai complex, decât transmiterea simplă a informațiilor. Un timp mai îndelungat este necesar, tocmai pentru formarea abilităților de căutare [42, p. 53].

Învățarea constructivistă este o învățare activă, elevii caută singuri, inițiază explorarea, învață să-și construiască propria învățare și cunoaștere. Prin experiențele realizate direct, elevii interpretează lumea reală, concretă sau abstractă, îi găsesc semnificații, o înțeleg, o interpretează. Învățarea este un proces pentru câștigarea experienței mentale de construire a cunoștințelor, motiv pentru care este încurajată utilizarea a multiple moduri de reprezentare a realității [Ibidem, p.62].

- **Învățarea azi se orientează către viață, pragmatism**

Alegerile pe care le facem ar trebui să fie și pragmatice. B. Lucas și E. Spencer își argumentează propria filosofie prin sintagma ”predarea în funcție de dispoziție – adică încercarea în mod special de a cultiva în elevi anumite dispoziții pe care dovezile arată că le vor fi utile atât în școală, cât și mai târziu în viață” [45, p. 1]. Prin urmare, este foarte important, scriu A. Schleicher și Q. Tang în ”*Abilități universale de bază: ce au de câștigat țările*” (2015), să luăm toate măsurile pentru ca viitorii absolvenți să obțină „baze solide ale cunoașterii în discipline-cheie”, să își dezvolte gândirea creativă, abilitățile de cooperare și să își construiască însușiri de caracter (atenție, curaj, perseverență etc.) [*Ibidem*].

- **Învățarea urmărește azi scopuri relevante:**

- să funcționeze pentru toți copiii;
- să îi pregătească pentru o viață întreagă de învățare;
- să conștientizăm valoarea capacităților și a caracterului pentru succes;
- să utilizăm cele mai bune metode pentru predare și învățare;
- să oferim importanță creativității și profesionalismului profesorilor;
- să creștem copiii fericiți etc. [*Ibidem*, p. 4].

- **Învățarea se realizează în contexte integrate**

Ca urmare a analizei funcționale a unor concepte noi privind învățarea școlară, am stabilit că formarea elevilor trebuie să se realizeze dincolo de discipline, în contexte integrate, pentru că viața este complexă și dinamică. Învățarea se poate realiza calitativ/eficient în virtutea integrării celor mai semnificative variabile, factori ale tipurilor de învățare studiate: *inovatoare, bazată pe atașament, vizibilă, organizațională, integrată, prin comuniune, virtuală, experiențială, pragmatică etc.* [10, 41].

- **Eficiența învățării este condiționată de anumiți factori și constante**

Constantele de bază ale învățării sunt: *fazele învățării, strategiile de învățare, autoreglarea, feedbackul* și noțiunile/elementele integrante: *abilitățile cognitive, nivelurile de gândire, etapele motivării, modalitățile de învățare, diferențierea etc.* [23, 37, 10].

Am precizat mai mulți factori ai învățării de actualitate care se condiționează reciproc și determină eficiența procesului de învățare: *atașamentul profesor-elev/relația atașament-învățare* (L. Cozolino), *profesorul facilitator/relația facilitantă* (J. Hattie, S. Cristea, C. Cucuș), *motivația adecvată/intrinsecă,*

fenomenul *pasiunii* (T. Wagner, J. Hattie, T. D. Walker), *autoreglarea/competența strategică a învăța să înveți* (J. Hattie, P. Senge, C. Cucuș), *metacogniția* (J. Hattie, P. Senge, C. Cucuș E.Cocoradă), *viziunea proprie asupra învățării* (T. Callo), *individualizarea/personalizarea învățării/stilurile de învățare* (S. Cristea, I. Negreț-Dobridor), *deprinderile de gândire creativă*, *cooperarea/interacțiunea* ș.a. [10, 20, 23, 37, 40].

Sunt formulate dovezi că valorificarea tuturor dimensiunilor învățării integrate este o condiție *sine-qua-non* a învățării reconfigurate: *emoțională, cognitivă, socială și acțională*.

• **Învățarea se reconfigurează în baza unor principii durabile**

Este evidentă necesitatea următoarelor principii în realizarea învățării actuale reconfigurate:

- principiul *învățării ghidate de viziune*;
- principiul *învățării bazate pe atașament*;
- principiul *predării-învățării vizibile*;
- principiul *învățării prin comuniune*;
- principiul *învățării transdisciplinare*;
- principiul *învățării conștiente*;
- principiul *diferențierii învățării*;
- principiul *axării pe comunitate*;
- principiul *învățării personalizate* ș.a.

• **Învățarea devine riguroasă**

Aplicarea științei învățării eficiente, riguroase înseamnă: *funcționalitate, receptivitate, interacțiune, autoformare, receptare sensibilă, unitate de sens și semnificații* etc. [10].

• **Învățarea devine vizibilă și semnificativă**

Astfel, procesul de învățare poate fi modernizat, consolidat, poate deveni vizibil, eficient și plăcut, dacă se vor ținti finalitățile de bază, competențele strategice solicitate de nevoile sociale, dacă se vor pune în valoare diversele modalități de cunoaștere/învățare, principiile, viziunile, interacțiunile cu propria comunitate.

• **Învățarea este fixarea și reproducerea comportamentelor**

Procesul complex de formare și devenire a personalității umane este indisolubil legat și independent, totodată, de activitatea de învățare și de educație în general. Complexitatea și diversificarea funcțiilor atribuite învățării școlare nu cunoaște un conținut semantic unitar și nici nu intră sub incidența analitică a unei singure discipline, problematica învățării fiind revendicată de mai multe discipline, conținutul ei fiind deci pluridisciplinar [64].

Într-o definiție de lucru, prin termenul învățare, autorul I. Neacșu desemnează o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbare pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime. Produsul învățării este reprezentat printr-un ansamblu de deprinderi (intelectuale și psihomotorii), strategii cognitive, informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente; principii, legi), atitudini cognitive obiectivate în cadrul unor structuri specifice, incluse, de regulă, în cadrul programelor (pre)școlare / (post)-universitare. Procesul învățării angajează dimensiunile cognitive, dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susțin „modificarea sau transformarea intențională a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” [50]. Raportându-ne la asemenea rațiuni, s-ar putea considera că învățarea este „procesul care determină o schimbare în cunoaștere sau comportament”.

Astăzi, în condițiile exploziei informaționale, a multiplicării canalelor de comunicare și informare, organizarea învățării școlare se referă nu atât la niște conținuturi de transmis, cât, mai ales, la procedee și modalități de orientare și dobândire independentă a cunoștințelor. Ceea ce contează mai mult nu este ce *învățăm*, ci *cum învățăm*. Învățarea trebuie să ducă nu la simple acumulări de informații, ci la formarea unor capacități de orientare, de gândire și creativitate, la flexibilizarea structurilor cognitive și atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide cu care ne confruntăm [64]. În ansamblul său, sensul potențial al învățării este rezultanta interacțiunii dintre comportamentele instrumental -operatorii și cele motivaționale: „cum” se desfășoară învățarea și „de ce”, iată cele două întrebări ale căror răspunsuri oferă o imagine asupra procesualității sale.

• **Învățarea este proces și produs**

Învățarea *ca proces* reprezintă o succesiune de operații, de acțiuni, stări și evenimente interne, conștient finalizate în procesul de transformare a comportamentelor interne în structuri de cunoștințe mentale: – imagine, noțiune – gândire; – contemplare senzorială – gândire abstractă; – empiric – științific în învățare; – percepție – reprezentare. Învățarea *ca produs* este ca un ansamblu de rezultate noi, produse de

activitatea procesuală și se referă la cunoștințe, priceperi, noțiuni, modalități de gândire, atitudini de comportamente. Prin învățarea limbilor străine se realizează un circuit complex al informației de la repetare până la efectuare și invers, prin conexiune inversă, datorită mecanismelor autoreglatoare, astfel încât activitatea și conduita umană se modifică în procesul adaptării și echilibrării în relația cu mediul [*Ibidem*].

• **Învățarea este eficientă**

M. Păiși-Lăzărescu nota caracteristicile învățării eficiente, raportate la învățarea limbilor străine ca fiind următoarele:

- învățarea este eficientă dacă sunt stabilite obiectivele didactice clare și adecvate;
- învățarea este eficientă dacă profesorul cunoaște particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor;
- învățarea este eficientă dacă se utilizează materialul didactic adecvat și de calitate;
- elevul trebuie să fie activ și nu ascultător sau un privitor pasiv;
- motivația prea puternică nu este favorabilă unei învățări eficiente (este necesară dezvoltarea unui nivel optim de motivație);
- pentru a putea fi învățată ușor de către elev, materia trebuie să fie inteligibilă;
- învățarea este favorizată de eşalonarea la timp a repetării materialului învățat;
- satisfacția de învățare și calitatea învățării depind de atmosfera grupului în care învață;
- învățarea școlară este influențată fie pozitiv, fie negativ de personalitatea profesorului.

• **Învățarea înseamnă dezvoltare**

Studiile efectuate au arătat caracteristicile comune ale elevilor în ceea ce privește procesul de învățare. Pentru fiecare caracteristică a învățării la aceste vârste corespund o serie de cerințe ce trebuie îndeplinite pentru asigurarea condițiilor unei dezvoltări optimale [56]:

- elevul are propria sa manieră de a percepe lumea – această caracteristică impune ca nevoie fundamentală confruntarea copilului și cu alte moduri și maniere de percepție, cum sunt cele ale adultului și ale egalilor lui;
- elevul are nevoia permanentă de a comunica și verbaliza în activitățile și gândurile sale. De aici se manifestă și cerința ca fiecare elev să fie sprijinit să verbalizeze și astfel să elaboreze idei asupra lumii, să asculte, să acționeze, să se miște, să deseneze, să construiască și să se exprime grafic;
- elevul este curios și are nevoie să manipuleze obiectele din jurul său. De aceea este nevoie să i se antreneze toate simțurile pentru a explora obiectele, situațiile și relațiile apropiate;

- elevul percepe lucrurile fie global, fie parțial și nu este încă în stare să surprindă toate relațiile dintre ele. Această caracteristică cere ca învățarea să se axeze pe stabilirea legăturilor dintre lucruri și să i se ofere elevului experiențe de tip integrat;
- elevul acționează adesea fără a gândi la consecințele faptelor sale. Cerința față de programele educative va fi să i se ofere posibilitatea elevului să gândească asupra urmărilor acțiunilor sale și să fie sprijinit în a lua decizii;
- elevul are nevoie să persevereze în acțiunile sale, până la obținerea unor rezultate satisfăcătoare. În învățare este nevoie de comunicare cu ceilalți. Rolul adultului este de a-i pune întrebări, dar și de a-l lăsa să gândească singur răspunsurile și să învețe să răspundă. Elevul are nevoie să-și exprime ideile prin cât mai multe și variate moduri;
- elevul caută maniere anumite de reper pentru a înțelege realitatea. De aceea el are nevoie să compare, să clasifice, să ordoneze obiectele și situațiile, să clarifice;
- orice elev are nevoie de siguranță și încredere în sine. Să se simtă bine în „pielea sa”. Iată de ce este nevoie ca el să se cunoască pe sine și să fie valorizat. Mediul securizat și pozitiv, tolerant și valorizator, furnizează elevului ocaziile de a alege și de a-și asuma cu curaj, încă de la vârstele mici, riscurile deciziilor sale;
- elevul are nevoie, cu precădere, de reușită. Aceasta cere ca dezvoltarea lui să fie asigurată într-un sistem de activități potrivite nivelului său de dezvoltare și care să-l stimuleze prin rezultatele lor [61].

• **Învățarea este provocarea competențelor**

Globalizarea economică și dinamica socială a ultimelor două decenii au adus în fața lumii contemporane o serie de provocări, pe care domeniul educației nu le poate neglija. Acest nou context economic și social a produs transformări profunde asupra scopurilor și achizițiilor școlare, respectiv, s-au schimbat și accentele în proiectarea educației: de la cultura de tip academic s-a început trecerea la cea de tip funcțional, de aici marea dezbateră privind competențele de bază necesare individului în societatea actuală și orientarea sistemelor de învățământ spre formarea de *competențe-cheie*, începând chiar cu educația de bază, acestea fiind menite să asigure o viață eficientă și o societate funcțională.

În acest sens, cei patru piloni ai dezvoltării sistemelor de educație, focalizați pe o reconceptualizare a conceptului de învățare: *a învăța să știi/să cunoști*, *a învăța să faci*, *a învăța să muncești împreună cu alții* și *a învăța să fi*, evidențiați de J. Delors în raportul pentru UNESCO privind educația în secolul XXI [29],

la care Schaeffer și colaboratorii săi au mai adăugat unul – *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea* [115], au fost înțeleși și acceptați ca atare de către membrii comunității științifice pedagogice, iar anul 2000 a marcat nu doar începutul unui nou mileniu, ci și începutul marilor schimbări de reformă în profunzime a sistemelor educative în scopul racordării acestora la cerințele societății informaționale, bazată pe cunoaștere [36].

- ***Învățarea este un răspuns la imperativele societății***

În perioada de tranziție spre *societatea cunoașterii*, s-a constatat că anume educația a fost percepută ca un mecanism de schimbare a societății, iar învățarea permanentă – un mijloc eficient de cunoaștere și soluționare a problemelor cu care se confruntă societatea, pe când așa-numitele *noile educații* – educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru mass-media, educația interculturală ș.a., care au apărut și s-au dezvoltat tocmai în această perioadă, au fost considerate drept răspunsuri ale sistemelor educaționale la *provocările lumii contemporane*.

Toate aceste reorientări, strategii de schimbare și probleme ale lumii contemporane s-au suprapus, în perioada de tranziție, spre societatea informațională, bazată pe cunoaștere, cu acțiunile de reformă a sistemelor educative și au configurat, în opinia cercetătorului L. Ciolan [18, p. 34], „emergența unui nou mod de producere a cunoașterii”, în general, și a cunoașterii educaționale, în particular, fapt ce impune necesitatea unei *reconfigurări* și a procesului de învățare dintr-o perspectivă funcțional-pragmatică mai angajată social și mai centrată pe nevoile de formare ale elevului și pe rezolvarea de probleme.

În acest nou context social, economic și cultural, sistemele educaționale trebuie să răspundă schimbărilor survenite și noilor provocări legate de aceste schimbări, subliniază L. Ciolan, în condițiile când însuși conceptul de *învățare* a căpătat noi semnificații [*Ibidem*, p. 70], iar tendința firească a sistemelor de învățământ, inclusiv a celui din Republica Moldova, este de a se recurge la o și mai tehnicizată abordare a procesului didactic, în care conceptul de *competență* a devenit un instrument pedagogic de bază care poate servi în procesul mai bune raționalizări a predării, învățării, evaluării.

- ***Învățarea presupune o alfabetizare universală***

Recomandarea Parlamentului European privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006) [109] a subliniat următoarea idee: în timp ce globalizarea continuă să confrunte Uniunea Europeană cu noi provocări, fiecare cetățean va avea nevoie de un registru de *competențe-cheie*, care să-i asigure adaptarea flexibilă la o lume în rapidă schimbare și profundă interconectare. Acest document a

prezentat o primă listă a competențelor-cheie, din care s-a dezvoltat tendința generală a conectorilor de curriculum în diverse țări de a construi un curriculum școlar centrat pe formarea de competențe-cheie.

În recomandarea menționată, statele membre au fost invitate „să dezvolte furnizarea de competențe-cheie pentru toți ca parte a strategiilor lor de învățare pe tot parcursul vieții, inclusiv strategiile lor de realizare a alfabetizării universale” și să utilizeze „Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții – un cadru european de referință” [*Ibidem*].

• **Învățarea reclamă reanierii**

Strategia Educația-2020 reconfirmă, în contextul viziunii de integrare europeană a Republicii Moldova, imperativul integrării cadrului european al competențelor-cheie în strategiile și politicile țării [68]. Învățământul din Republica Moldova a preluat această abordare pragmatică a instruirii – instruirea în bază de competențe, incluzând ulterior în 2014 în Codul Educației [95] drept finalități de bază ale învățământului general cele opt competențe-cheie stabilite la nivel european ca fiind indispensabile pentru orice individ în secolul XXI, subliniind astfel *noile finalități educaționale* și necesitatea regândirii procesului de învățământ din aceeași perspectivă, altfel spus, acordarea priorității de învățare cu sens, funcționale, în defavoarea învățării de dragul învățării.

Capacitatea sistemului și a procesului de învățământ de realizare a funcțiilor lor generale, la un nivel superior, prin intermediul finalităților educației este caracterizată printr-o disonanță între finalități, obiective generale și competențe specifice formate la elevi care divaghează de la parametrii calității educației, propusă de S. Cristea [21, p. 98]. El evidențiază criteriile pedagogice generale relevante pentru înțelegerea calității în educație, unul din criterii nefiind realizat actualmente în învățământul general, și anume „(...) Finalitățile educației sunt definite și analizate la nivelul teoriei generale a educației, aprofundate specific ca *obiective ale instruirii în cadrul procesului de învățământ* (la nivelul teoriei generale a instruirii/didacticii generale), valorificate global și deschis, ca *fundamente ale proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate treptele și disciplinele de învățământ* (la nivelul teoriei generale a curriculumului)”. Aceste tranziții nu s-au produs, astfel creând un obstacol în formarea competențelor-cheie la elevi.

I. CONSTRUCȚIA DINAMICĂ A ÎNVĂȚĂRII: DEMERSURI DE ÎNVĂȚARE MODERNE

1.1. Strategia modulară a învățării

Necesitatea abordării *Strategiei modulare a învățării* se configurează din tendința actuală de promovare a *integrării* în domeniul educațional și a reconfigurării învățării în acest sens. Deoarece *învățarea modulară* se bazează pe preceptele transdisciplinarității și se raportează la coordonatele relaționale în cadrul disciplinarității, actualizarea acesteia în spațiul formativ al educației, readucerea ei în prezent, este un fapt de „existențialitate” a capitalului inepuizabil al învățării școlare. În materie de învățare modulară, *factorul condensării, concentrării, unificării* este unul determinant, prefigurând, la o bună aplicare, fenomenul calității.

Referirea se face la specificul defnirii organizării conținutului educațional din perspectiva modularizării, la didacticizarea conținuturilor, la formarea competențelor de comunicare în baza învățării modulare. Disponibilitatea informației este determinată de tema dominantă, de modul în care se pune accentul pe ideile aferente. Fenomenele sunt privite împreună, nu într-o discutabilă izolare.

Destinatari. Reuniunea interogativă a celor patru unități tematice de actualitate în contextul reformării procesului de învățare „deschide” fenomenul modularității pentru cadrele didactice școlare axate pe modernizarea procesului educațional.

Priorități utilitare. Demersul analitico-explicativ asupra acestui fenomen educațional complex inventariază un șir de aspecte la îndemâna profesorului-practician, într-un travaliu al meditației și imaginației profesionale. Exigența acestuia în a implementa în practică ideile reunite aici este scopul prim.

Idei de referință. Educația se dezvoltă atât de rapid încât orice idee care converge spre calitate devine o urgență. Or, încercarea învățării modulare oferă o șansă în zona reușitei activității educaționale în domeniul formării competenței de comunicare ca o competență-cheie, activitate desfășurată la orice disciplină școlară, dar și la o temă inter- sau transdisciplinară.

I. Ce este valoros ca să fie învățat în școală?



• Conținutul educațional

Perspectiva curriculară asupra procesului educațional semnifică noțiunea de **conținut educațional** ca pe un *sistem de valori* selectate din cunoașterea savantă, din practicile sociale și din cultura școlară, acumulate de societate până la un moment de referință, și care sunt transpuse didactic în termeni de cunoștințe, capacități și atitudini integrate în sistemul curriculumului.

Conținuturile educaționale sunt selectate din întreg patrimoniul cultural al omenirii ca un ansamblu de valori esențiale pentru *dezvoltarea personalității umane* și se obiectivează într-un trunchi de conținuturi comune, obligatorii, care poate fi identificat cu educația de bază. Conținuturile educaționale reprezintă un capitol consacrat al didacticii, iar a cerceta conținuturile educaționale înseamnă a cerceta ce anume se propune spre învățare. Întrebările perene ale pedagogiei clasice și moderne, al căror răspuns indică întotdeauna conținuturile învățării, pot fi astfel formulate:

- *Ce este mai valoros pentru a fi însușit în școală?*
 - *Ce merită mai mult să fie învățat în școală ?*
 - *De ce acest ceva urmează să se învețe în școală?*
- [Apud 105 p.17].

În pedagogia contemporană aria semantică a conceptului de *conținuturi educaționale* se reconstituie prin valorificarea conceptului de curriculum și prin definirea conținuturilor ca o componentă distinctă a curriculumului, aflată în relații de interdeterminare cu celelalte componente ale acestuia. Astfel, alături de cunoștințe, sunt incluse în conținuturile educaționale capacitățile și atitudinile vizate prin experiențele de învățare planificate de școală, în acord cu idealul și cu finalitățile educaționale. Se subliniază, astfel, nu numai funcțiile informative, ci și cele formative ale conținuturilor și se contextualizează conținuturile atât

în interiorul sistemului de proiectare didactică, în ansamblul său, cât și în cadrul mai larg al dinamicii societății.

Conceptualizarea *conținuturilor educaționale* reprezintă în pedagogia contemporană o temă majoră. Ea este abordată din trei perspective:

1. *Perspectiva teoretică* – selecția și organizarea conținuturilor pe criterii și cu metodologii pedagogice și prin circumscrierea unui cadru referențial valoric structurat (filosofic, științific, estetic, spiritual, politic, vocațional etc.);

2. *Perspectiva practică*, concret-acțională. Dacă prima perspectivă vizează „cunoașterea savantă”, patrimoniul cultural al omenirii, perspectiva practică esențializează „practicile sociale de referință” pentru cunoștințele și pentru sistemul de *savoir-faire* școlar, cum ar fi practicile comunicaționale ale socialului, practicile vocaționale, cele tehnice, științifice, civice, politice etc.;

3. *Perspectiva „culturilor școlare”* în sine. În școală nu sunt vehiculate numai elementele culturii „preexistente”, sedimentate în patrimoniul cultural al omenirii. Școala elaborează ea însăși „configurări cognitive cu adevărat originale care constituie într-un anumit fel modul unei culturi școlare *sui generis*” (Forquin, J.C.). Anumite conținuturi sunt „creații relativ autonome ale pedagogiei, o alchimie complexă de producere, care ține seama în proporții variabile de vârstă, materii, filiere, de un ansamblu de constrângeri didactice sau conveniențe sociale” [*Ibidem*, p.17-18].

În privința definiției acestei variabile a procesului de învățământ există o varietate terminologică, existând autori care utilizează fie noțiunea de *conținut*, fie pluralul acesteia, fie pe cea de *curriculum*. De exemplu, R. Rasseck și G. Văideanu utilizează în definiție pluralul, astfel încât *conținuturile învățământului* constituie un ansamblu de cunoștințe, de priceperi, de valori și comportamente concepute în funcție de finalități și de obiective atribuite școlii de către fiecare societate; aceste conținuturi sunt rezultatul unei elaborări într-un scop pedagogic și fac obiectul unui proces specific: învățarea [96].

IDEE DE REFERINȚĂ

Conținuturile valorificate în școală constituie un ansamblu de valori esențiale pentru dezvoltarea personalității elevului.

ESENȚIAL

În conținutul educațional, alături de cunoștințe, sunt plasate și atitudinile.

II. Cum se didacticizează conținuturile?



Didacticizarea conținuturilor, adică transformarea cunoștințelor științifice în cunoștințe didactice, reprezintă o operație care trebuie să se realizeze pornind de la anumite principii privind felul cum învață elevii [31, p.143]. Transpunerea didactică a conținuturilor este necesară pentru că funcționarea didactică a *savoir-ului* este alta decât funcționarea savantă, pentru că există două regimuri ale *savoir-ului*, în interrelație, dar care, totuși, nu se suprapun. Transpunerea didactică a conținuturilor nu se realizează pe baza unui algoritm unic; există grade ale didacticizării conținuturilor în funcție de nivelul învățământului și de dotarea elevilor. Descrierea procesului transpunerii didactice a cunoașterii a permis identificarea a patru caracteristici fundamentale:

- ✓ *Desincretizarea* cunoașterii științifice;
- ✓ *Depersonalizarea* cunoașterii științifice;
- ✓ *Programabilitatea* sau planificarea cunoașterii didactice;
- ✓ *Transparența* cunoașterii didactice.

Desincretizarea și depersonalizarea cunoașterii conduc la ignorarea contextului și a condițiilor emergentei cunoașterii, la de-istoricizare. Cunoașterea didactică întreține o relație de dogmatizare cu cunoașterea științifică prin distanța care separă logica expunerii rezultatelor (logica didactică) de logica și modalitățile descoperirii științifice. Această distanță tinde să se diminueze pe măsura schimbării și generalizării noii paradigme educaționale, centrată pe elev, care presupune o concepție constructivistă și socio-constructivistă asupra învățării, opusă învățării înțeleasă ca asimilare pasivă de cunoștințe „prefabricate”. Deși tinde să se diminueze, distanța nu va fi niciodată, practic, egală cu zero [97].

Din perspectiva teoriei informației, în procesul transpunerii didactice, mesajul științific, artistic, filosofic, religios etc. este prelucrat pe mai multe registre, pentru a fi înțeles de elev: statistic – prelucrarea

cantitativă a mesajului, operație ce exprimă frecvența termenilor și ideilor noi în raport cu totalitatea informației transmise anterior; semantic – prelucrarea calitativă, exprimând decodificarea semnificației mesajului, astfel încât să faciliteze înțelegerea corectă; pragmatic – indică în ce măsură informațiile receptate de elevi produc modificări psihocomportamentale în direcția așteptată de profesori; sintactic – organizarea informației din perspectiva unității dintre conținut și forma de prezentare. În acest proces de prelucrare didactică, efectul principal constă în modalitatea de organizare a conținuturilor (mono-, inter-, transdisciplinară; modular; compactizat; personalizat; pentru educația la distanță, pentru un învățământ informatizat etc.); precizarea performanțelor școlare și a standardelor de evaluare etc. [105, p.25].

IDEE DE REFERINȚĂ

Transpunerea didactică a conținuturilor presupune un alt *savoir* decât cel de natură savantă.

ESENȚIAL

În didacticizarea conținuturilor efectul principal constă în modalitatea de organizare: *mono-, inter-, pluri-transdisciplinar, modular, compactizat etc.*

• Selectarea conținuturilor

Conținuturile educaționale evoluează de-a lungul timpului, iar selecția lor este operată simultan pe trei categorii de considerente: (a) teoretice, (b) de politică educațională și (c) considerente personale (la latitudinea profesorului). Considerentele teoretice presupun accesul la informația științifică fundamentală, validată în decursul cunoașterii și practicii umane; reconsiderarea conceptului de cunoștințe esențiale pentru formația intelectuală generală, în condițiile informatizării societății și ale valențelor crescânde ale educației permanente; reflectarea logicii interne a dezvoltării științelor, a transformărilor metodologice și structurale ce au loc în știința contemporană; surprinderea tendințelor de diferențiere prin specializare sau de integrare prin demersuri interdisciplinare ale unor științe [105, p.20]. Considerentele de politică educațională sunt consemnate de curriculumul formal sau scris, obiectualizat în documente curriculare oficiale. Considerentele personale (la latitudinea profesorului): chiar și în sistemele de învățământ

puternic centralizate, selecția și organizarea conținuturilor procesului didactic depind, într-un anumit grad, de preferințele profesorilor, de concepția lor despre cultură, asumată la nivel pedagogic, de competențele, atitudinile, stilul didactic al acestora, precum și de caracteristicile psiho-comportamentale ale elevilor [*Ibidem*, p.22].

Încărcătura cognitivă a disciplinelor din planul de învățământ este mai puțin importantă, în concepția pedagogică contemporană, decât plasarea conținuturilor tuturor disciplinelor de studiu într-o perspectivă culturală largă, printr-o nouă strategie de delimitare a surselor conținuturilor. Această strategie, numită **selectare din cultură**, folosește noi tehnici de analiză culturală pentru elaborarea unui curriculum extins [*Ibidem*, p.23]. Principalul este ca conceperea și dozarea conținuturilor și a modurilor de organizare a învățării să se facă astfel încât elevii să fie angajați în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăța, iar orientarea prospectivă și democratică a conținuturilor să fie astfel încât șansele de succes ale celor ce învață să sporească.

În felul acesta, printre criteriile de selectare a conținuturilor putem, de rând cu F. Frumos [31, p.136], delimita următoarele: validitatea axiologică a conținuturilor (*adevăr, bine, frumos, sacru, democrație, libertate, spirit critic, responsabilitate, creativitate* etc.); nevoile educaționale ale celor formați: *viața socială și comunitară, viața individuală, dezvoltarea economică și socială, mediul, formarea permanentă*; valoarea intrinsecă și potențialul formativ al conținuturilor; cunoștințe utile în formarea generală etc. Conținuturile educaționale se integrează în ansambluri, în structuri relativ unitare ce cuprind finalități, competențe, cunoștințe și tehnologii de învățare; abordarea integrată, unitară a învățării este un avantaj semnificativ în raport cu abordarea sistemică, dar secvențială a conținuturilor. Situația didactică este proiectată pornind de la elev, de la nevoile acestuia, în raport cu care sunt selectate și organizate conținuturile [*Ibidem*, p.141].

IDEE DE REFERINȚĂ

Este absolut necesar ca conceperea și dozarea conținuturilor educaționale să aibă valoare formativă care să se asocieze cu **bucuria de a învăța**.

ESENȚIAL

Abordarea integrativă a învățării este un mare avantaj în raport cu abordarea secvențială (deși în bază de sistem) a conținuturilor.

III. Ce presupune organizarea modulară a conținuturilor?



Organizarea modulară constituie o modalitate de flexibilizare a conținuturilor educaționale în funcție de interesele, aptitudinile și capacitățile psiho-intelectuale ale elevilor. Din perspectiva învățării, *modularizarea* este una din formele privilegiate de organizare a conținuturilor, consemnând demersurile educaționale de tip integrat și interdisciplinar. Proiectarea conținuturilor în *concepție modulară*, indiferent de natura disciplinelor abordate sau de nivelul și profilul școlar vizat, se instituie pe câteva repere generale: obiectivele educaționale ale domeniului cunoașterii din care face parte modulul; tabloul general al modulelor elaborate pentru acoperirea domeniului cunoașterii vizat în procesul de învățământ și marcarea poziției modulului respectiv în cadrul tabloului general, ca o parte a unui întreg; condițiile de acces în modul (cunoștințe și competențe anterioare; validarea achizițiilor obținute prin parcurgerea modulului respectiv; indicarea modulelor ce pot fi parcurse simultan; tehnologiile și tacticile de instruire, detaliile de evaluare; transpunerea didactică a informațiilor modulului etc. [105, p.32-33].

Modulul didactic include seturi de cunoștințe, situații didactice, activități și mijloace de învățământ delimitate în funcție de cerințele și posibilitățile elevilor. Structura unui modul este în funcție de scopul pentru care a fost creat. L. D'Hainaut precizează următoarele exigențe sau criterii fundamentale pe care trebuie să le întrunească un modul didactic:

- ✓ să prezinte sau să definească un ansamblu de situații de învățare;
- ✓ să posede o funcție proprie și obiective bine definite;
- ✓ să orienteze activitatea celui care predă și a celui care învață și să asigure un feed-back permanent;
- ✓ să se integreze în contextul global și în logica de ansamblu a învățării.

Principalele avantaje ale organizării modulare a conținuturilor sunt:

- ✓ permite diferențierea, chiar individualizarea activității didactice în funcție de interesele și posibilitățile elevului;
- ✓ favorizează demersurile didactice de tip pluri-, inter- și transdisciplinar [97].

- **Structura unui modul didactic** include, conform opiniei lui D'Hainaut L.:
 - I. *Sistemul de intrare în modul*: registrul modulului, în care sunt specificate problemele vizate, nivelul de modul, cunoștințele anterioare necesare și poziția modulului în diversele itinerarii de formare posibile; competențele vizate; problematica modulului;
 - II. *Corpul modulului*, format dintr-un ansamblu de submodule cu următoarele componente: introducerea în submodul (enumerarea competențelor, traseul opțional de parcurgere); ansamblul situațiilor de învățare proiectate pentru atingerea obiectivelor de învățare; o probă intermediară care condiționează admiterea într-un nou submodul, recuperarea parțială sau totală;
 - III. *Sistemul de „ieșire” din modul*: sinteza generală; proba terminală (evaluarea atingerii obiectivelor modulului); propuneri de eventuală aprofundare; recomandări pentru alegerea modulului următor [Apud 105, p.34].

Așadar, **modulul** este o unitate autonomă, independentă în activitatea de învățare care are misiunea de a ajuta elevul să atingă obiective clar definite. Modulul este o unitate ce formează competențe concrete, etimologic consemnând o *comprimare*, *compactare* a cunoștințelor. Modularizarea este un principiu de structurare a conținuturilor educaționale. Un modul se poate constitui din submodule, ca părți componente.

- **Procesul de modularizare** trebuie să țină cont de următoarele:
 - ✓ Intitularea modulului;
 - ✓ Formularea problemei care poate fi rezolvată prin însușirea modulului;
 - ✓ Să se formuleze un scop complex;
 - ✓ Formularea competențelor concrete;
 - ✓ Să fie evidențiate datele temei și noțiunile cunoscute deja;
 - ✓ Să se construiască o schemă-bloc de prezentare a modulului;
 - ✓ Listarea cunoștințelor și competențelor care pot fi formate;
 - ✓ Formularea condițiilor și cerințelor de învățare;
 - ✓ Analiza conținutului modulului;
 - ✓ Alegerea strategiilor învățării;
 - ✓ Proiectarea unei traiectorii a învățării;
 - ✓ Orientarea acțiunilor de învățare;
 - ✓ Elaborarea unor etaloane de răspuns;
 - ✓ Formularea unor concluzii compacte.

Învățarea prin *modularizare* disciplinară, care agregă, de pe poziția „întregilor integrați” cunoștințe din diverse domenii într-o coerență ce asigură înțelegerea întregului în toată complexitatea coexistenței, reprezintă esența respirtualizării educației.

În acest fel, **modulul de învățare (ModI)** devine o unitate de bază a cunoașterii. Trecerea la constituirea modulelor de învățare inter- și transdisciplinare este un proces complex, care necesită un spirit adecvat pentru a transforma ModI în verticale ale înțelegerii și folosirii procesului de cunoaștere din perspectiva întregilor integrați [Apud 62, p.472].

Modulul permite o *abordare complementară*, bazată pe o libertate de a alege, o *abordare secvențială*, cu formularea unor obiective specifice, o *abordare concentrică* (interdependența cu reperul central), *abordare stratificată*, având o ordine strict delimitată [*Ibidem*, p.473].

Este nevoie de trecerea de la *însușirea cunoașterii științifice* și a experienței de viață cu ajutorul disciplinelor științifice la *înțelegerea lor* cu ajutorul *modulelor de învățare*, acei „întregi integrați” care, legați pe orizontala procesului de învățare, asigură eficiența învățării, iar legați pe verticala lui, asigură coloana vertebrală ce susține împlinirea vieții trăite în societate.

Conținuturile modulare reprezintă un pachet de învățare, care include o unitate conceptuală a materiei de studiu și un set de acțiuni ale elevului în vederea formării unor competențe. Modulul poate constitui o unitate ce poate fi studiată indiferent de alt sistem și care formează o *competență concretă*. În felul acesta, modulul este o structură interdisciplinară/transdisciplinară care include o selecție de teme /unități ale mai multor domenii, necesare în formarea unor competențe.

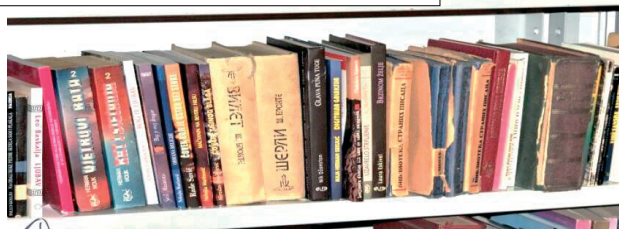
IDEE DE REFERINȚĂ

Modulul didactic este un întreg integrat de conținuturi din diferite domenii într-o coerență ce asigură înțelegerea întregului în complexitatea sa.

ESENȚIAL

În baza învățării modulare se formează competențe concrete prin *comprimarea*, *compactarea* conținuturilor.

IV. Cum poate fi formată competența de comunicare



Din definiția competențelor-cheie și din analiza specificului acestora rezultă următoarele: competențele se definesc printr-un sistem de cunoștințe – capacități / abilități – atitudini; au un caracter transdisciplinar implicit. Prin cunoștințe nu se înțeleg numai elemente factuale, ci acest concept are un înțeles mai larg; el este în general adaptat, iar curricula școlare încearcă să realizeze o concretizare a termenului de *cunoștințe*, unde acestea sunt subsumate conceptului de *conținuturi*, subînțelegând trei grupuri distincte în cadrul acestora: conținuturi factuale; conținuturi conceptuale; conținuturi procedurale [3, p.22].

Ideologiile moderne ale comunicării prosperă, invocând necesitatea de *a nu lăsa niciodată să se aștearnă tăcerea*, afirmă Wiener [Apud 55, p.52]. De asemenea, se face o distincție prin care se afirmă că o comunicare nu este echivalentă cu informația sau că limbajul nu se reduce la schimbul de informații, deoarece alături de cunoștințe apar o multitudine de raporturi interumane cărora limba le oferă nu numai ocazia și mijloacele, ci și cadrul instituțional, *regula*. Limba nu este doar locul în care indivizii se întâlnesc, ea impune acestei întâlniri forme determinate (Ducrot O.). Comunicarea este domeniul permanent al vorbirii și determinarea ei exterioară constantă (Coșeriu E.) [*Ibidem*, p.53]. Discuțiile în legătură cu competența comunicativă o definesc (D.Hymes, O. Ducrot, J.-M. Schaeffer) ca pe o sumă de *reguli sociale* care permit utilizarea competențelor gramaticale.

Studiul vorbirii presupune punerea în funcțiune a limbii printr-un act individual de utilizare (E.Benveniste). Limbajul este o formă a comportamentului fiecăruia dintre noi, acest comportament este normat de reguli, iar în funcție de *situația* în care ne găsim, jucăm un anumit joc de limbaj, al cărui sens și semnificație parvin din diferitele forme de viață ce sunt în vigoare în societatea noastră (Wittgenstein). Funcția limbajului nu este doar de a descrie lumea, cât de *a îndeplini acțiuni*, cum ar fi ordinul, promisiunea, rugămintea etc. [*Ibidem*, p.60-61].

Competența de comunicare este una din caracteristicile de bază ale personalității, care se formează în rezultatul activității verbale naturale și a învățării. Competența de comunicare este o stăpânire a capacităților și deprinderilor de comunicare complexe, formarea unor abilități în structuri sociale noi, cunoașterea normelor culturale și a limitelor în comunicare. Ea se constituie din abilitățile de a prognoza socio-psihologic situația în care se produce comunicarea; a programa socio-psihologic procesul comunicării, reieșind din specificul situației. Aceasta este o competență integrală care trebuie să respecte anumite *cerințe și reguli*, cum ar fi: nu trebuie să începem comunicarea unui gând care nu ne este clar nouă înșine; regula pregătirii pentru înțelegerea comunicării; regula concretului, adică a folosi cuvinte general cunoscute; a admite faptul că în comunicare idile personale pot fi greșite; regula timpului și locului concret; regula deschiderii spre schimbarea punctului de vedere personal și a se ralia la punctul de vedere al partenerului; regula ascultării active, empatia, regula eticii comunicării, regula tacticii și strategiilor comunicării etc.

Acumularea experienței comunicative are loc atât datorită participării nemijlocite în acte de interacțiune comunicativă, cât și valorificând și alte căi de acumulare a informațiilor privind caracterul situațiilor comunicative, a problemelor interacțiunii interpersonale și a rezolvării acestora, fapt care se poate realiza în baza *învățării modulare*. Observarea analitică a interacțiunilor dintre persoane oferă posibilități de antrenament a mijloacelor cognitive acumulate și permite însușirea mijloacelor de regulare a propriului comportament comunicativ. Un moment important în formarea competenței comunicative este imaginarea mentală a comportamentului în diverse situații. Proiectarea acțiunilor sale „în minte” este o parte componentă a derulării normale a activității comunicative. Posibilitatea de a acționa „în minte” poate fi folosită pentru asigurarea spontaneității controlate, ca o caracteristică importantă a comportamentului comunicativ.

Competența, în toate aspectele comunicării, rezidă în următoarele niveluri ale adecvării partenerilor: comunicativ, interactiv, perceptiv. Potențialul comunicativ al elevului include caracteristica posibilităților sale care determină calitatea comunicării. El include, de rând cu competența în comunicare, și următoarele componente: trăsăturile comunicative ale personalității, care caracterizează dezvoltarea necesităților de comunicare, atitudinea față de mijloacele comunicării și posibilitățile comunicative (inițiativa comunicării, demonstrarea activității, aspectele emoționale, stimularea în comunicare etc.).

În aria ideilor de mai sus, se degajă necesitatea de a consemna un **modul de conținuturi educaționale** prin care s-ar putea rezolva una din problemele formării competenței de comunicare a elevilor.

Reieșind din specificul conținuturilor educaționale în general, cu funcția lor formativă și perspectivele conceptuale, din orientările generale ale transpunerii didactice a conținuturilor și din strategia *selectare din cultură* a conținuturilor educaționale, din reactualizarea noțiunii de *modularizare* în bază de anumite exigențe, ca formă privilegiată de organizare a conținuturilor educaționale și ca o poziționare a *întregilor integrați*, considerăm oportun **axarea pe actele de vorbire** și modelarea unui posibil *modul de învățare în vederea formării competenței de comunicare a elevilor*.

IDEE DE REFERINȚĂ

Comunicarea este domeniul permanent al *vorbirii* și determinarea ei exterioară constantă, iar *competența de comunicare* este caracteristica de bază a personalității.

ESENȚIAL

Proiectarea acțiunii „în minte” este o condiție a derulării normale a comunicării.

• Rolul actelor de vorbire

Actul de vorbire nu constituie un simplu proces de codare sau decodare a unui sens, ci reprezintă o practică concretă a persoanelor aflate într-un anumit mediu. Atunci când acestea sunt implicate într-un asemenea „eveniment concret de vorbire”, funcția primară a interacțiunii prin intermediul limbajului nu este simpla transmitere a unui gând de la unul la altul, ci crearea posibilității de cooperare între două ființe umane [Apud 98].

Una din problemele cu care se confruntă cercetătorii preocupați de investigarea actelor de vorbire vizează *clasificarea lor*. Studiile de specialitate nu ne spun cu exactitate *câte acte de vorbire* ar exista

într-o limbă, numărul lor variind de la câteva zeci până la câteva sute. Aceasta ar însemna că încă nu a fost stabilit un inventar cât de cât complet al actelor de vorbire. Clasificarea actelor de vorbire rămâne a fi unul dintre aspectele în privința căruia cercetătorii din domeniul pragmaticii sunt departe de a ajunge la un numitor comun. În literatura de specialitate există un număr impunător de clasificări ale actelor de vorbire, cele mai cunoscute fiind clasificările realizate de fondatorii teoriei actelor de vorbire: J. Austin și J. Searle. Se consideră că, prin identificarea și clasificarea actelor de vorbire, cei doi cercetători au reușit ceva cu totul remarcabil: pentru prima dată ei au pus la dispoziția cercetătorilor instrumentele necesare pentru analiza și descrierea comunicării orale interpersonale, reducând diversitatea incredibilă a enunțurilor posibile în diferite situații de comunicare la un număr mic de tipuri de acte de vorbire cu ajutorul cărora *poate fi modelată interacțiunea comunicativă* [57, p.24].

Criteriul de bază în funcție de care sunt clasificate actele de vorbire este *scopul urmărit de locutor*. Dacă luăm în considerare următorii factori: intenție comunicativă, conținut propozițional, context de producere, putem distinge următoarele tipuri de acte de vorbire, care, la rândul lor, înglobează mai multe subtipuri.

1. *Actele de vorbire de tip informațional*. Acestea urmăresc vehicularea informației în actul de comunicare. Conținutul lor propozițional reprezintă descrierea unei situații, eveniment, stări de lucruri din realitate. Actele din clasa dată sunt de două subtipuri: aserțiunea (actele asertive) și întrebarea. Actul realizat în cazul celor dintâi constă în a descrie lumea. Cu ajutorul lor locutorul poate să spună interlocutorului cum stau lucrurile, adică să facă în așa fel ca interlocutorul să știe ceva despre un anumit eveniment, o anumită stare de lucruri (*A venit profesorul.*). Actele de al doilea tip au rolul de a întreba despre ceva (*Cine a venit ?*) [Apud 57, p.27].

2. *Actele de vorbire de tip acțional* vizează să impună realizarea unei acțiuni de către participanții la interacțiune. Scopul lor este de a-i orienta pe participanții la actul de comunicare să realizeze anumite acțiuni. Actele de vorbire din clasa dată îi permit locutorului: să-l oblige pe interlocutor să realizeze o acțiune (*Stai pe loc!*), să-i promită interlocutorului că el însuși va realiza o acțiune (*Îți promit că voi face acest lucru*), să-i propună interlocutorului să realizeze împreună o acțiune (*Îți propun să facem lecțiile împreună*), să-l determine pe interlocutor să se prezinte undeva sau să participe la ceva (*Te invit mâine la mine*), să-i ceară interlocutorului permisiunea de a realiza o acțiune (*Permite-mi să trec*), să-i permită sau să-i interzică interlocutorului să realizeze o acțiune (*Nu-ți permit să țipi la mine!*) [Ibidem, p.27-28].

3. *Actele de vorbire de tip expresiv* reprezintă o manifestare în plan verbal a sentimentelor, emoțiilor și a atitudinilor vorbitorului vizavi de o stare de lucruri verbalizată într-un conținut propozițional al enunțului respectiv. Conținutul lor comportă o descriere a relațiilor emoționale și intelectuale stabilite între interlocutori în cadrul comportamentului social: *Îți mulțumesc pentru ajutor; Te felicit cu ocazia zilei tale de naștere; Te rog sa mă scuzi*. Din categoria dată fac parte următoarele subtipuri de acte de vorbire: salutul, mulțumirea, scuza, complimentul, lauda, felicitarea, consolarea, regretul, mustrarea, reproșul, disprețul, acuzația, insulta etc.

4. *Actele de vorbire de tip declarativ* provoacă, instituie o nouă stare de lucruri prin faptul de a declara ceva într-un anumit cadru instituțional. Astfel, spre deosebire de actele de vorbire de tip informațional, ele nu descriu lumea, *ci o schimbă*. În același timp, în comparație cu actele de tip acțional ele nu presupun decât o acțiune realizată prin mijloace verbale, și nu o acțiune care să se producă în realitate prin implicarea fie a unuia dintre interlocutori, fie a ambilor participanți la actul de comunicare [*Ibidem*, p.28].

Actele de vorbire pot fi împărțite, în conformitate cu J. R. Searle, în cinci clase [116].

Tabelul 1.1. Clasele actelor de vorbire

Tipul actului de vorbire	Intenția care stă la baza actului de vorbire	Explicații
Reprezentativ / asertiv	susține, comunică, anunță	Vorbitorul formulează un enunț pe baza cunoștințelor și credințelor sale
Directiv	roagă, poruncește, sfătuiește	Vorbitorul dorește ca interlocutorul să efectueze (sau să nu efectueze) o anumită acțiune
Comisiv	promite, este de acord, oferă, amenință	Vorbitorul se angajează să ia măsuri viitoare
Expresiv	mulțumește, salută, dorește, denunță	Vorbitorul își exprimă orientarea pentru stabilirea și menținerea contactelor sociale
Declarativ	numește, eliberează	Vorbitorul exercită o anumită putere într-un anumit context instituțional

Asertiv sau reprezentativ. Acest tip de acte implică vorbitorul cu ajutorul unei propoziții exprimate: afirmă, sugerează, declară, prezintă, jură, descrie, laudă, încheie. De exemplu: *Nu există în clasă un elev mai bun decât mine*. *Actele de vorbire directivă* caută destinatarul care să efectueze o acțiune: ordinea, cererea, provocarea, invitația, sfatul etc. De exemplu: *Vrei să fii așa de bun să-mi dai cartea?* *Actele de vorbire comisive* îl angajează pe vorbitor să facă ceva în viitor: promisiunile, amenințările, ofertele, planurile, pariurile etc. De exemplu: *Nu te voi lăsa să faci asta*. *Actele de vorbire expresive* exprimă modul în care vorbitorul simte situația sau manifestă o stare psihologică: mulțumiri, scuze, întâmpinări, plângeri, felicitări etc. De exemplu: *Serios, îmi pare rău că am spus asta*. *Actele de*

vorbire *declarative* sunt clasificate ca afirmații ce modifică sau afectează imediat o situație sau o stare. De exemplu: *Vă declar învingători [Ibidem]*.

Reieșind din cele expuse mai sus, putem proiecta un demers posibil de organizare modulară a conținuturilor la Limba și literatura română, un **Modul de învățare comunicativ**, în vederea formării competenței-cheie de comunicare a elevilor bazat pe actele de vorbire. Sesizând importanța acestor idei în elaborarea unui asemenea modul, pornim și de la ideea unor comasări generate de timpul vertiginos pe care îl trăim și de la solicitările venite dinspre social, când nivelul de interacțiune verbală trebuie să fie unul acceptabil, iar valorile promovate prin această interacțiune verbală să fie relevante.

- ✓ *Scopul* modulului: Problemele care pot fi rezolvate prin valorificarea acestui modul;
- ✓ Schema-bloc, care prezintă compact conținutul și rolul acestuia;
- ✓ Traectoria/ strategia învățării: acțiunile de învățare; situații de învățare;
- ✓ Sintetizarea;
- ✓ Schema-consult: Concluzii.

Tabelul 1.2. Organizarea actelor de vorbire

Tipul actului de vorbire/competențele valorificate	Maximele care stau la baza actului de vorbire	Variante de exprimare Card de comunicare
Surpriza Competența de a exprima surpriza referitor la un anumit fenomen, eveniment, întâmplare etc.	<i>Cum așa? Vai! Ah! Ce surpriză! Nu-i adevărat! Nu-mi vine să cred! Incredibil! Nu-i adevărat! Nu pot să cred! Nu mă așteptam la așa ceva! Mă miră.... E surprinzător faptul că... E de mirare că ...</i>	Nu-i adevărat! Chiar așa a spus? Mi-a făcut o surpriză nemaipomenită. Zău, nu m-am așteptat!
Mulțumirea/ satisfacția Competența de a exprima mulțumirea sau satisfacția în raport cu o anumită acțiune, atitudine, idee etc.	<i>Sunt mulțumit, Sunt încântat, Sunt satisfăcut, Sunt bucuros, Îmi pare bine, Bine! Bravo! Excelent! Formidabil! Ce bine că... Ce frumos că... Ce minunat!</i>	Sunt foarte mulțumit că te-am întâlnit! Avem de discutat unele aspecte ale evenimentului. Ce bine că te-ai inclus și tu! Minunat!
Scuze Competența de a exprima scuzele în raport cu încălcarea unor norme, reguli, înțelegeri etc.	<i>Scuzați, Îmi cer scuze, Îmi cer iertare, Iertați-mă, Pardon, N-am vrut! Mă ierți? Cum să repar greșeala?</i>	Îmi cer scuze pentru comportamentul meu. Nu m-am gândit la urmări. Pot repara greșeala mea?
Ajutor Competența de a exprima o cerere de ajutor în raport cu unele dificultăți apărute într-un proces, într-o situație etc.	<i>Ajutați-mă! Puteți să mă ajutați? Cine mă ajută? Îmi dai o mână de ajutor? Salvați-mă! Ajutor! Poți să mă susții?</i>	Poți să mă ajuți la temele pentru acasă ? Te rog mult, căci nu înțeleg cum poate fi rezolvată problema. Salvează-mă, nu vreau o notă negativă la test !

<p style="text-align: center;">Dorința</p> <p>Competența de a exprima o dorință într-un anumit context situațional, într-o împrejurare etc.</p>	<p><i>Vreau, Doresc să... Prefer să... Îmi place... mai degrabă... Optez pentru, Aleg totuși..., Aș dori să..., Aș prefera să..., Aș vrea să..., Am poftă să..., Am chef să..., Sper să...</i></p>	<p>În legătură cu acest lucru, aș vrea să aleg eu. Îmi place să fiu independent. Eu știu mai bine ce mi-ar face bine și o bucurie mare.</p>
--	--	---

IDEE DE REFERINȚĂ

Actul de vorbire nu constituie un simplu proces de codare sau decodare a unui sens, ci reprezintă o practică concretă a persoanelor aflate într-un anumit mediu.

ESENȚIAL

Criteriul de bază în funcție de care sunt clasificate actele de vorbire este *scopul urmărit de locutor*.

Așadar, revenind la poziționarea teoretică și aplicativă prezentată, trebuie să ne asumăm ideile ce vizează modularizarea conținuturilor educaționale și proiectarea **Modulului comunicativ**, deoarece includerea actelor de vorbire în curriculumul la Limba și literatura română pe verticala acestuia este un mecanism sigur în formarea competenței-cheie de comunicare în limba română a elevilor. Or, formularea și explicitarea modularizării conținuturilor educaționale relevă, în cazul dat, importanța reactualizării acestui principiu în procesul de învățare. În acest spirit, considerăm că organizarea modulară a conținuturilor învățării, valorificând atât teoretic, cât și aplicativ specificul acestuia, are drept scop refundamentarea pe baze actuale aceste elemente de bază ale formării competenței de comunicare a elevilor.

• **Reflecții practice**

1. Activitate întrebări-răspunsuri. Găsiți în partea dreaptă răspunsul la întrebarea din stânga.

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Cum se face selectarea conținutului educațional? 2. Ce intră în conținutul educațional în afară de cunoștințe? 3. Care sunt perspectivele conceptualizării conținutului? 4. Ce presupune didacticizarea conținutului? 5. Ce nu se realizează în baza unui algoritm unic? 6. În ce constă specificul selectării din cultură? 7. Ce este validarea axiologică a conținutului? 8. Care sunt condițiile de acces în modul? | <ol style="list-style-type: none"> 1. o operație de transpunere 2. analiza pentru un curriculum extins 3. criteriu de selectare 4. teoretică, practică, cultura școlară 5. un pachet de învățare 6. procesul de modularizare 7. cunoștințe și competențe anterioare 8. comprimare sau compactare |
|--|--|

- | | |
|---|---|
| 9.Ce constituie organizarea modulară a conținuturilor? | 9.modul de învățare |
| 10.Ce consemnează favorizarea demersului de tip transdisciplinar? | 10. o modalitate de flexibilizare a conținutului |
| 11. Ce consemnează etimologic modulul? | 11.un avantaj al organizării modulare a conținutului |
| 12.A cui componentă este formularea unor concluzii compacte? | 12.din întregul patrimoniului cultural al omenirii |
| 13. Ce este ModI? | 13. capacitățile și atitudinile, de asemenea valorile |
| 14.Ce reprezintă conținuturile modulare? | 14.pe teme din diverse domenii |
| 15.Pe ce se bazează structurarea modulară? | 15.transpunerea didactică a conținuturilor |

2. Restabiliți afirmațiile de mai jos. Comentați fiecare afirmație în parte.

- ✓ un rol studiul de comunicare în formarea impact competența vorbirii îl are
- ✓ este folosită spontaneității posibilitatea în minte asigurarea controlate de a acționa pentru
- ✓ mediu de vorbire într-un actele o practică concretă constituie anumit

3. Elaborați o *tabletă informativă* la unul din subiectele date:

- ✓ Specificul organizării conținuturilor în școală.
- ✓ Organizarea modulară a conținuturilor educaționale.
- ✓ Modulul comunicativ – factor în formarea competenței de comunicare a elevilor.
- ✓ Rolul actelor de vorbire în formarea competenței de comunicare a elevilor.

1.2. Strategia *viziunii împărtășite* asupra învățării

Necesitatea. De ce trebuie să ne bazăm pe viziune, să avem încredere în ea? Ceea ce contează, când reflectăm despre viziune, este ceea ce *face* ea cu noi (nu *în ce constă*). Viziunea ne mișcă din loc, ne scoate din inerția noastră cotidiană, din inactivitate și lipsă de energie. Vitalitatea sau vigoarea vitală (o trăsătură distinctivă a filosofiilor orale) vine dintr-un anumit mod de gândire, care reflectă ideea că toate întrebările și problemele vieții „ne vorbesc despre *aici și acum*”, fiind un fel de filosofare practică și umanistă [19; 6, pp. 169-180].

Viziunea presupune un „mod specific de a concepe sau de a vedea, de a interpreta lucrurile sau fenomenele” [30, p. 2183]; o reprezentare mentală a realității în baza propriilor concepții, dar și a trăirilor, ca un întreg, în care nu separăm nimic, nu ne agităm, nu „înșfăcăăm”, ci „dezmiardăm” clipele [6, p. 181]. A *vedea* și a *face* sunt cele mai importante criterii ale unei viziuni. În cazul existenței unei viziuni proprii cel mai important este deci faptul că *văd*, că încep să conștientizez [*Ibidem*, p. 2152]. Cei care *văd* sunt puternici și eficienți.

Referirea. S. Chandler afirmă că dacă o viziune nu îți oferă energie, nu te face să zâmbești, nu te ajută să te trezești dimineața, atunci trebuie continuu să lupți împotriva problemelor fără să simți că te poți mișca cu adevărat înainte și că ești lipsit de energii creatoare. Pentru că este „o mare și profundă diferență între a rezolva probleme și a crea” [19, p. 282].

R. Fritz, un muzician american, citat și de P. Senge în *A cincea disciplină în educație*, a transpus „principiile de bază ale creativității din compoziția muzicală” în ideea de viață profesională reușită, de succes. Viața noastră, susține el, capătă o altă valoare și devine de calitate superioară „când ne este limpede ceea ce vrem să creăm” [*Ibidem*].

Destinatari. *Strategia viziunii împărtășite asupra învățării se adresează* liderilor școlari, profesorilor, elevilor, fiind un ansamblu de instrumente și tehnici, care urmărește să unească obiective, principii izolate, să preschimbe angajamentele față de toate persoanele implicate în procesul educațional, să mobilizeze educații, educatorii etc. prin „acțiuni, învățare și reflecție” în comun. Toți au nevoie de strategii sigure care să orienteze, să fundamenteze și să ghideze efectiv activitatea, iar *strategia viziunii împărtășite* este un punct de pornire foarte pozitiv în acest scop. Profesorii, individual sau în grupuri de profesori, vor putea proiecta clase care învață, pornind anume de la viziunea pe care o pot avea despre o clasă care învață construind o imagine a beneficiilor pe care le vor obține în timp [11; 65].

Strategia reprezintă o *metodologie* eficace de formare a *competenței-cheie de comunicare* și creează punți de legătură între discipline, soluționând problemele ce țin de lipsa coeziunii, a dialogului la toate nivelele procesului educațional. Toți au nevoie de strategii eficiente de comunicare și de colaborare creativă. Avantajele strategiei constau și în faptul că ajută la formarea *competenței specifice - perceperea identității lingvistice și culturale proprii*, la exprimarea identității, facilitând abordarea creativă a demersurilor de predare-învățare-evaluare [28].

Priorități utilitare. Este, prin urmare, o diferență între a acționa „pentru a face ca un anumit lucru să dispară – problema” și a acționa „pentru a face ca un anumit lucru să existe - creația” [19, p. 283]. Pentru un proces creator avem nevoie de o viziune despre ceea ce dorim să creăm. Fără viziune doar îndepărtăm problema. Ne putem transforma în gânditori adevărați dacă înlocuim atitudinea de tip „Ce vreau să elimin?” cu „Ce vreau să aduc la viață?”. Așadar, întrebarea „Ce anume aș vrea să prindă viață în existența mea?” în orice situație este cea mai înaltă și cea mai utilă [*Ibidem*].

Și este o întrebare foarte frumoasă, scrie S. Chandler, pentru că nu indică despre piedici sau despre probleme, dar „implică doar creativitatea”. Gândul ne duce mult mai departe, la automotivare. Gândul este despre *a fi* sau *a nu fi*, despre a aparține zilei ori nopții, despre a crea ori a reacționa? Prin urmare, nu poate fi ceva mai motivant decât o viziune vie și clară a ceea ce ne dorim să facem cu adevărat. Și „dacă

viziunea dumneavoastră nu vă face să vă treziți dimineața, atunci inventați alta. Păstrați-o până când dezvoltați o viziune atât de limpede și strălucitoare, încât vă face să treceți la acțiune doar când vă gândiți la ea” [Ibidem, p. 284].

Idei de referință. Învățarea ghidată de viziune este un principiu al abordării integrative a procesului de învățare. *Viziunea personală* este „o noțiune operațională, ca marcă și semn al prezenței instanțierii rolului punctului de vedere personal al elevului raportat la învățarea sa în școală”, scrie cercetătoarea T. Callo, și exprimă aspirațiile cele mai adânci ale educatului [40, p. 19]. *Viziunea împărtășită a școlii*, împreună cu *măiestria personală* axată pe reflecție, cu *modelele mentale* ce semnifică conștientizarea înțelegerii și a atitudinilor, cu *învățarea în echipă* care presupune multă interacțiune, reprezintă niște instrumente ce urmăresc formarea unui mod de gândire novatoare, creatoare și ajută la o *învățare profundă* [65].

Viziunea împărtășită a școlii presupune capacitatea de fi și a lucra împreună, deoarece se bazează pe activități realizate în comun, pe abilități colaborative de soluționare a problemelor și pe încredere reciprocă. De aceea viziunea este comparată cu un diamant în care se reflectă dorințele și scopurile spre care tinde fiecare persoană implicată. Ideile și deciziile vor reflecta întregul proces al acțiunii de colaborare socială. Acest proces de acțiune împreună facilitează relațiile, crește profesionalismul profesorilor, transformă școala într-o *comunitate care învață*, ce-și îndeplinește funcțiile pentru toți și își fundamentează o *identitate* [Ibidem].

Ideea de *comunitate/școală care învață* presupune „adoptarea unei orientări spre învățare” și se va *aprofunda* pe experiența acumulată din numiri anterioare precum: *reforma școlară*, *școala eficientă*, *gândirea sistemică*, *niciun copil lăsat în urmă* ș.a. Este vorba deci de o aprofundare. Cum pot deveni instituțiile educaționale organizații care învață? Prin schimbarea modului de gândire și acțiune a celor ce activează împreună. *Construirea unei viziuni împărtășite* oferă acest avantaj extrem de valoros în acest sens. Școlile care învață reprezintă un sistem viu de învățare deoarece toți cei implicați își dezvoltă cunoașterea și abilitățile. *Viziunea împărtășită* focalizează atenția asupra unui scop comun, pe trăirea unui sentiment/atașament/angajament de comunitate prin „dezvoltarea unor imagini împărtășite a viitorului pe care urmăresc să-l creeze și asupra strategiilor, principiilor și practicilor prin care speră să ajungă acolo. O școală sau o comunitate care își dorește să trăiască prin învățare are nevoie de un proces împărtășit al unei viziuni comune” [65, pp. 17-18].

Ce înseamnă să fii colaborativ în lumea de azi? Provocările complexe reclamă o colaborare creativă, care presupune:

- ✓ să împarți produsul, să transmiți mai departe ideile ori produsul „care creează impact dincolo de creator”;
- ✓ să lucrezi asupra ideilor proprii și să contribui la îmbunătățirea gândirii celorlalți;
- ✓ să cooperezi adecvat cu ceilalți „luând în calcul natura grupului, genul de problemă” etc. [45, p. 25].
- ✓ Pe de altă parte, PISA imaginează rezolvarea colaborativă a problemelor în felul următor:

Tabelul 1.3. Matricea abilităților colaborative de rezolvare a problemelor

[Apud B. Lucas, E. Spencer, pp. 19-20]

	Stabilirea și menținerea înțelegerii comune	Luarea măsurilor potrivite pentru rezolvarea problemei	Stabilirea și menținerea organizării echipei
Analizare și înțelegere	Descoperirea perspectivelor și a abilităților membrilor echipei	Descoperirea tipului de interacțiune pentru rezolvarea problemei, alături de scopuri	Înțelegerea rolurilor pentru rezolvarea problemelor
Reprezentare și formulare	Construirea unei reprezentări împărtășite și negocierea sensului problemei (teren comun)	Identificarea și descrierea sarcinilor de efectuat	Descrierea rolurilor și a organizării echipei (protocol de comunicare/reguli de implicare)
Planificare și execuție	Comunicarea cu membrii echipei despre acțiunile care vor avea/au loc	Adoptarea planurilor	Respectarea regulilor de implicare (ex.: stimularea celorlalți membri pentru a-și îndeplini sarcinile)
Monitorizare și reflectare	Monitorizarea și verificarea înțelegerii comune	Monitorizarea, rezultatul acțiunilor și evaluarea reușitelor în rezolvarea problemelor	Monitorizarea, oferirea feedbackului și adaptarea organizării echipei și a rolurilor

Formarea elevilor a unor obiceiuri de colaborare are ca miză dezvoltarea sălii de clasă ca o comunitate de învățare. B. Lucas și E. Spencer redau în cartea lor principiile formulate de C. Warkins cu privire la dezvoltarea elevilor care colaborează cu scopul de a deveni o comunitate care învață:

- ✓ A aștepta ca educații să asculte și să vorbească.
- ✓ A ne asigura că se oferă idei.
- ✓ A ne fundamenta activitatea pe colaborare fructuoasă.
- ✓ A pune accentul pe interdependența dintre elevi.
- ✓ A obține o „viziune explicită a învățării care este activă, strategică, reflexivă și care implică metacognitivitatea” ș.a. [Ibidem, p. 65].

Cooperarea adecvată este condiționată de o atitudine colaborativă creativă a celor implicați care țin seama de natura grupului de elevi/profesori, de genul problemei ce trebuie soluționată, de nivelul de pregătire pe care îl deține echipa etc. [*Ibidem*].

✚ Idei pentru punere în practică a strategiei *viziunea împărtășită asupra învățării*

Dacă o strategie poate fi înțeleasă ca o ”abordare generalizată a problemelor” sau o direcție care justifică și motivează deciziile, atunci tehnicile concrete, precise și realizabile demonstrează „ceva ce spui și faci într-un anumit mod” [44, p. 23]. Îmbunătățirea calitativă, exersarea tehnicilor poate fi un lucru mai valoros decât însuși strategia. Putem observa în baza propriilor acțiuni practice, dacă drumul spre succes este anume acesta, concentrându-ne asupra perfecționării unor tehnici, chiar dacă acestea nu formează un „sistem”. Trebuie să știm că putem încadra orice nouă tehnică în activitatea pe care deja o realizăm și că nu suntem obligați să explicităm sau să redefinim abordarea în întregime. Orice am putea crede uneori despre tehnicile acestea (că nu funcționează, ori nu sunt destul de inovatoare, ori par a nu fi în ritm cu teoria etc.), ne putem convinge mai târziu că ele funcționează cu adevărat, doar să fie îndeplinite bine, să se țințească spre detaliile esențiale. Arta utilizării tehnicilor se învață: „există un moment și un loc corect și unul greșit pentru fiecare instrument, și aplicarea lor va depinde întotdeauna de stilul și viziunea unică a profesorilor excelenți” [*Ibidem*, p. 27].

❖ *Termenii-cheie transformă imaginea personală despre lume/schimbă lumea*

Alocarea unui minim set de *cuvinte-cheie* (cinci sau șase concepte noi) este un eveniment extrem de important pentru fiecare lecție. Este necesar să-i echipăm pe elevi cu un vocabular stilat/elevat. Este o șansă pe care le-o putem oferi educaților pentru o luptă în care vor putea transforma lumea. Fiecare termen lingvistic este o posibilitate de reușită și un factor-cheie a învățării. Termenii ar trebui să fie „de nivel înalt, specific materiei”, deoarece sunt factori de primă importanță a părții dirijate a lecției, iar „cheia constă în modalitatea pe care o folosești pentru a le defini, iar aici intervine creativitatea ta” (găsește-ți propriile tehnici!) [12, pp. 93-95]. S-ar putea ca aceasta să fie unica lecție în care elevilor să li se ofere acest vocabular, prin urmare aceasta devine aproape o responsabilitate morală a profesorului [*Ibidem*].

Termenii-cheie puși în valoare: *relație facilitantă; viziune împărtășită; învățare organizațională (școală care învață); abordare integrativă; învățare vizibilă.*

- *Relația facilitantă* este un element integrabil, *structura de bază a învățării* „concentrată la nivelul *corelației funcționale*” dintre *profesor* și *elev* [23, p. 32]. Ea relevă importanța diadei, a unei întâlniri favorabile, avantajoase și spirituale a *învățării prin comuniune*. Această relație privilegiată dintre profesor

și elevi reprezintă baza procesului de învățare eficientă. Aspecte importante ale acestei relații: „obiectivitatea emoțională a profesorului, cooperarea și grija față de elevi și colegi, construirea unui sentiment de comunitate și atașament” [10, p. 35].

- *Viziunea împărtășită (Viziune – mod de a vedea, de a concepe realitatea, lucrurile sau fenomenele; concepție, opinie, reprezentare; idee) se fundamentează pe activitate în comun, pe multă comunicare, colaborare și reflecție; se construiește într-o perioadă de lungă durată (poate un an). Grupurile de lucru includ profesori, elevi, dar și părinți. Acțiunile acestora se concretizează într-o sinteză creativă ale problemelor dezbătute. Viziunea este comparată cu un diamant, ale cărui fațete reflectă aspirațiile, dorințele, scopurile fiecărei persoane implicate în această muncă [30; 10; 65]. Viziunea de învățare proprie este o noțiune operațională ce marchează prezența și valoarea punctului de vedere personal al elevului cu privire la învățarea sa [40, p. 31].*

- *Învățarea organizațională (școala care învață), spre deosebire de organizațiile care învață preocupate de învățarea continuă, poate fi înțeleasă ca o învățare individuală, dar și colectivă în procesul căreia prevalează producerea relațiilor favorabile și se pune accentul pe facilitarea relației dintre școală și comunitate [41;10, p. 21].*

- *Abordarea integrativă este o soluție de ieșire, depășire ale unor situații restrictive și limitative ale învățării disciplinare în favoarea unei învățări transdisciplinare. Ea poate fi văzută ca o sinteză largă, ca „o modalitate originală de a depăși limitele binomului ori-ori, de a integra avantajele soluțiilor alternative”. Abordarea integrativă se referă la „capacitatea de a aborda constructiv tensiunea produsă de mai multe idei opuse și va genera o rezolvare creativă a acestea” (G. Albu) [Apud 11, p. 16].*

- *Învățarea vizibilă pune un accent deosebit pe motivarea celor implicați în proces, pe fenomenul natural și regenerabil al pasiunii. Abordarea, aplicarea principiului predării-învățării vizibile transformă în profunzime învățarea, obiectivele ei devin explicite și transparente, deoarece elevii devin înșiși profesori care pot arăta capacități de autoreglare și autoeducare. Aspectul vizibil se referă la ideea că elevii și profesorii își pot conștientiza vădit impactul pe care îl au asupra învățării [37;10, p. 24].*

❖ **Motivația în sala de clasă este esențială/determinantă**

Cum obținem relații pozitive și productive cu toți elevii/colegii/părinții?

Avem nevoie întotdeauna de o introducere incitantă. Există două căi: „drumul lung” și „drumul scurt”. Sistemul executiv al creierului responsabil de motive și de gândirea profundă este perceput prin intermediul *ochilor* și reprezintă „drumul lung”. Sistemul senzorial, care prin intermediul emoțiilor și

sentimentelor acționează mai repede se numește „drumul scurt” [12, pp. 48-49]. Putem folosi ambele căi devenind un profesor minunat și unic.

De ce, de exemplu, deși privesc în direcții diferite și nu posedă limbaj uman pentru a comunica, fiecare suricat simte emoțiile celorlalte suricate și acționează instantaneu? Cum explicăm acest fenomen?



Emoțiile, scrie P. Beadle, sunt virale. De aceea trebuie să le dăm inteligență. Ceea ce *simțim* în legătură cu evenimentele vieții are o *valoare* enormă în raport cu deciziile și posibilitățile omului [12; 32, pp. 85-86]. H. Gardner consideră că stările pozitive ale elevilor sunt cea mai sănătoasă cale pentru a-i determina să învețe [*Ibidem*, p. 135]. Expresivitatea și contaminarea emoțională redau un principiu de bază al vieții: emoțiile sunt foarte contagioase. Ceea ce transmitem îi afectează pe cei de lângă noi, iar starea emotivă a celor mai expresivi se transferă asupra celor mai pasivi [*Ibidem*, pp. 158-159]. D. Goleman afirmă că sincronizarea între profesor și elev arată nivelul raportului emoțional dintre ei: „pe măsură ce coordonarea de mișcări între profesor și elev este mai apropiată, ei se simt mai prietenoși, mai fericiți, entuziasmați, mai interesați și mai disponibili pentru o relație interumană. În general, un nivel înalt de sincronizare într-o interacțiune denotă că oamenii implicați se plac reciproc” [*Ibidem*, p. 160]. Sincronizarea reflectă deci profunzimea relației dintre parteneri.

După T. Hatch și H. Gardner, cele mai importante și indispensabile ingrediente ale relațiilor interpersonale (componente ale inteligenței interpersonale), ce le conferă acestora carismă, farmec și reușită socială, sunt capacitățile de *organizare a grupurilor*, de *negociere a soluțiilor*, de *analiză socială* și de *relaționare personală* [*Ibidem*, pp. 162-163]. Un profesor, prin urmare, trebuie să fie expresiv și să poată merge mult mai departe de fișa de post a datoriei profesionale. Puterea exemplului denotă faptul că ne pasă, *felul în care* ne pasă. Calitatea profesorului este reflectată anume în felul în care conduce clasa de elevi și care este un model, „o lecție *de facto*” în domeniul construirii relațiilor și a competenței emoționale: „De câte ori profesorul reacționează față de un elev, alții 20 sau 30 învață o lecție” [*Ibidem*, p. 351]. Din acest punct de vedere, școlile trebuie regândite: comunitățile trebuie să se implice, să le pese, și profesorii trebuie să-și extindă misiunile.

Profesorul să ia aminte: „Tu ești persoana din fața clasei. Tu încerci să impui „drumul lung” al elevilor în cadrul lecției tale. Dar, chiar înainte ca aceștia să se implice, a intervenit drumul lor scurt. Și acum au o reacție față de hainele pe care le porți, față de ceea ce arată expresia ta facială, față de limbajul trupului tău” [12, p. 50]. Există, în acest sens, această zicală elocventă într-o lucrare a lui Ian Gilbert (*Essential Motivation in the Classroom*): „Domnule profesor, nu aud ce spuneiți, deoarece ceea ce sunteți iese prea mult în evidență!” [*Ibidem*].

G. Albu cercetează în profunzime relațiile interpersonale și demonstrează că ele „se derulează întotdeauna într-un context afectiv care are întotdeauna o infrastructură afectiv-emoțională” [2, p. 181]. Școala este un loc în care ființele umane își petrec mult timp unii aproape de alții. Aceste ființe, mai ales elevii, au vieți dincolo de limitele spațiului școlar care le afectează activitatea mediului de aici. Suferințele și destinele lor nu ne sunt cunoscute în profunzime. Când vin la școală, profesorii așteaptă ca elevii să acționeze conștiincios, responsabil, firesc și uită de fragilitatea lor. Când predăm, să nu uităm că ei sunt niște ființe umane fragile. Trebuie doar *să fim umani, să fim deschiși, să fim emotivi, să fim noi înșine* [12, pp. 25, 51].

Accentul în acțiunile noastre ar trebui să fie gândit și realizat în favoarea celorlalți, pentru că toți trebuie să fim responsabili pentru binele celorlalți. A fi *pro-sociali* înseamnă a avea un comportament care ține cont de nevoile și interesele tuturor. Sinele trebuie conceput și interpretat doar în corelație cu termenul de „relaționalitate”. Deoarece „natura oricărui individ e determinată de modul în care se raportează la ceilalți” [6, pp. 225-228]. Interesant este de menționat faptul că dezgolindu-te de esența *ta*, trecând prin „tărâmul Celuilalt, nimeni nu mai este cu totul și cu totul Același”, dat fiind că alteritatea „aduce la lumină jocul instabil și mereu reînnoit al unei dileme și al unei neconținute fierberi” [6, p. 228; 66, p. 213]. Gândirea relațională, limbajul trebuie să exprime sensibilitate și atenție față de vorbitori izvorând dintr-un simț al apartenenței la comunitate. Astfel putem menține legăturile profunde dintre individ și grup, relațiile solide de cetățenie cu localitatea și comunitatea ca întreg [2].

Oamenii comunică din diverse motive, pentru anumite scopuri sau pentru atingerea unor obiective psihologice, deși acestea nu sunt conștientizate întotdeauna. G. Albu identifică *rațiuni identitare, rațiuni relaționale, rațiuni de influențare, rațiuni spirituale, rațiuni instrumentale* etc. ale comunicării. Identitatea, o condiție importantă a comunicării, se construiește în interacțiuni de fiecare zi și se formează pe tot parcursul vieții. Nevoia de a ne simți atașați, nevoia de susținere, nevoia de afecțiune, nevoia de fericire chiar, sunt satisfăcute prin actele comunicării. Exigența competenței de comunicare vine, de asemenea, din capacitatea de a comunica eficient în diverse situații existențiale [1, pp. 86-90].

O condiție a unei comunicări eficiente este *complexitatea cognitivă* și presupune posibilități de explicare, interpretare și înțelegere a situațiilor vieții în multiple feluri [Ibidem, p. 91].

Sub aspect relațional, în școală este de preferat procesul de cooperare și nu cel competitiv. Relațiile profesor-elev, dar și elevi-elevi, trebuie să fie numai de cooperare (dacă vorbim despre dialog, problematizare, realizare de proiecte în grup etc.).

În tabelul de mai jos redăm problemele existente în raport cu competitivitatea și cooperarea.

Tabelul 1.4. Competitivitatea și cooperarea [Jonson, 1980, *apud* G. Albu, p. 180]

Caracteristica	Clasa cooperativă	Clasa competitivă
interacțiune	ridicată	scăzută
comunicare	eficace	minima, amăgitoare
susținerea și influența semenilor, colegilor	ajutor, sprijin și orientare	lipsa ajutorului, lipsa susținerii și orientarea spre competiție
managementul conflictului	integrator, egalitarist	ineficace, orientat către a câștiga/a pierde
rezultatele învățământului	de ordin înalt, conceptuale	efective, necreative
atmosfera	prietenoasă, de într-ajutorare	ostilă, disprețuitoare
angajamentul de a învăța	ridicat	scăzut
utilizarea resurselor	eficientă, împărțită	ineficientă, individualistă
frică și eșec	reduse	crescută

Așadar, *profesorul facilitator* este acela care se sprijină în acțiunile sale pe o *relație facilitantă*, în care nimeni nu se compromite, nu-și „pierde identitatea, demnitatea și umanitatea” [2, p. 180].

❖ ***Complexitatea cognitivă condiționează eficiența comunicării*** ori despre *strategia abordării integrative a învățării școlare* adaptată ariei curriculare *Limbă și Comunicare*

Strategia *abordării integrative* se sprijină pe *complexitatea cognitivă* a persoanei celui educat pe care o putem dezvolta/forma în cadrul comunicării la toate ariile curriculare, dar nu numai la aria curriculară *Limbă și Comunicare* [10; 11].

Prima condiție pentru dezvoltarea unei gândiri profunde este *însușirea obligatorie a conținutului*.

Poți *gândi profund* doar când știi multe. Elevii pot participa la discuții despre orice, dar vor dezbate „idei deșarte” dacă nu cunosc destul de multe lucruri pe care să se bazeze o analiză. Este necesară, prin urmare, o bază de informații foarte solidă. Acesta este un adevăr cu privire la învățare subestimat și minimalizat frecvent. Orice activitate riguroasă, cu o valoare înaltă a gândirii, poate reuși doar când elevii pot face schimb de cunoștințe între ei, care va avea ca urmare o aplicare la fel de riguroasă. Învățarea „aplicată” se fundamentează pe ceva real din memoria noastră pe termen lung: informații, cunoștințe *învățate dinainte*. Comparațiile, conexiunile, analogiile pot fi realizate doar în baza unor lucruri pe care le cunoaștem [44, p. 235].

Condiția obligatorie a însușirii conținutului ține de consolidarea *ponderii activității*. Elevii trebuie convinși să realizeze o cât mai largă activitate cognitivă. Importanța participării și ponderea gândirii reprezintă „cele două tipuri esențiale de pondere” așteptate de profesori. Aceasta înseamnă că gândirea riguroasă poate fi realizată într-o activitate conștientă (printr-o învățare cu semnificație) și serioasă. Cunoștințele sunt ceea ce analizăm, faptele la care ne gândim. Să investim deci principial, fundamental și direct în baza de cunoștințe ale educaților. În felul acesta îi vom ajuta „să depună o activitate cognitivă aplicată, substanțială, riguroasă și independentă” [*Ibidem*, p. 33]. Faptele și rigoarea sunt parteneri ce conlucrează pentru a permite gândirii profunde să se manifeste.

Abilitățile de gândire, de stocare a informațiilor și cunoștințelor necesită, bineînțeles, un mod de echilibrare a lor. Când vorbește despre activitățile cu pondere mare, în cadrul cărora elevii lucrează independent la rezolvarea de probleme, D. Christodoulou (în *Seven Myths About Education*) afirmă: „Acest tip de activitate este semnificativ, dacă dețineți deja cunoștințele (...). Dar dacă elevii au fost învățați mereu prin această metodă, este puțin probabil să dețină cunoștințe vaste despre acest subiect. Elevii vor fi prinși într-un scenariu de tipul „găina sau oul”: incapabili să lucreze în mod independent, deoarece nu dețin cunoștințele generale necesare, dar incapabili să dobândească aceste cunoștințe generale, deoarece își petrec tot timpul lucrând independent” [*Ibidem*, p. 236].

Tehnici simple, dar importante pentru dezvoltarea unei gândiri profunde: *Timpul de așteptare*.

Să le acordăm elevilor suficient timp înainte de a răspunde pentru a economisi timp. Să-i orientăm către o productivitate cât mai înaltă. Fără *Timpul de așteptare*, timpul este irosit. Aceasta orientează către răspunsuri de calitate înaltă. Elevii gândesc în decursul *Timpului de așteptare*. Cum implementăm această tehnică? Nu va fi ușor. Profesorul poate spune: „Vă voi acorda câteva secunde”... Sau: „Vreau să stați 15 secunde, să recitiți textul și să găsiți răspunsul. Vreau să văd pe toată lumea recitind fragmentul ...”. Este vorba aici de gestionarea chestiunilor ce țin de motivare sau de construirea unei culturi de normalizare a

participării, dacă profesorul nu se grăbește să obțină primele răspunsuri cu primele mâini ridicate [*Ibidem*, pp. 237-239].

Beneficiile așteptării: se vor ridica mai multe mâini, se vor implica grupuri variate de elevi, răspunsurile vor fi mai riguroase și mai subtile, va spori activitatea cognitivă, va crește ponderea argumentelor raționale în răspunsurile elevilor etc.

Cum stimulăm *abilitățile de gândire* ale elevilor? Și ce înseamnă să gândești cu adevărat? În această etapă elevii învață tacit să folosească *Timpul de așteptare*. Profesorul sugerează educaților cum să procedeze pentru a fi productivi, pentru „a-și verifica notițele, a mai arunca o privire asupra textului sau a mai verifica o dată prima idee” propunându-le următoarele:

- ✓ „Văd persoane care gândesc profund și notează idei. Vă voi mai acorda tuturor câteva secunde pentru a face acest lucru”.
- ✓ „Văd persoane care se întorc la capitol pentru a identifica scena. Pare să fie o idee foarte bună”.
- ✓ „Aștept ca cineva să asocieze această scenă cu o altă piesă de teatru, de preferat ca...”.
- ✓ „Voi acorda mai mult timp tuturor, pentru că este o întrebare dificilă. S-ar putea ca primul vostru răspuns să nu fie cel mai bun” [*Ibidem*].

Oferirea timpului real pentru gândire presupune ca profesorul să nu mai vorbească. Puneți la dispoziția elevilor timp *real pentru gândire*. Este cea mai importantă chestiune a *Timpului de așteptare*: „o perioadă în care nimeni nu vorbește, în care elevii se gândesc. Prin tăcerea dumneavoastră sugerați că acest lucru este la fel de important ca orice altă sarcină pe care o veți avea de îndeplinit în ziua aceea” [*Ibidem*, p. 240].

Strategia *abordării integrative* valorifică factorii învățării cu semnificație/conștientie: „*idei relevante la care să se raporteze materialul de învățat, semnificația logică a cunoștințelor, prezența intenției*” [20, p. 153].

Ce semnificație poate avea în acest context imaginea de mai jos?



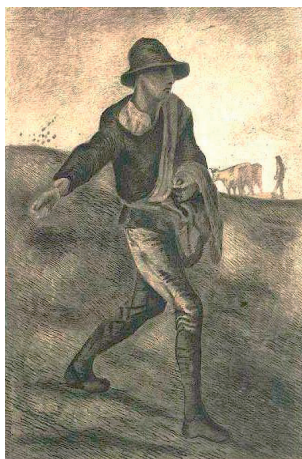
A vorbi despre lucruri profunde înseamnă a deveni un gânditor integrativ sau a dezvolta o gândire profundă, a învăța să comunici și a forma/dezvolta relații durabile.

❖ **Stimulele vizuale incită și încurajează învățarea creativă**

Stimulele vizuale forțază problema făcând legături între obiect și subiect. Or, „o imagine valorează cât o mie de cuvinte” (*suricatele, tabloul* ș.a.). Este o abordare creativă a problemelor, sugerează un punct de vedere, lipsa ori prezența unor legături între lucruri. *Tehnica Harris* trezește uimirea, admirația (induce uneori în eroare) și stimulează învățarea [12, pp. 99-103]. Ea aduce natura, lumea, cosmosul, filosofia, viața etc. în clasă și permite legături solide inter- și transdisciplinare.

❖ **Sesiunile plenare determină abordări inter-, transdisciplinare ale învățării**

Poate fi o etapă extrem de importantă, antrenantă și provocatoare dacă nu va fi tratată ca o rutină. O metodă creativă pentru a o efectua este *tabloul*. Ea dezvoltă gândirea creativă și solicită 9-10 minute din lecție. Poate fi o etapă inter-, transdisciplinară: pune în aplicare cifre, formule, cuvinte, idei, emoții, corpul întreg. Așadar, elevii „trebuie să exprime prin intermediul corpului nemișcat, ca într-un tablou, o idee abstractă în spațiu” [*Ibidem*, pp. 163-165]. Imaginea elevilor poate fi uimitoare. Ei „încremenesc în poziții ce reprezintă construcții arhitectonice, o anumită tehnică de formare a propoziției, o premisă filosofică și chiar o ecuație matematică ori științifică” [*Ibidem*, p. 166]. Ei vor prezenta *tablouri* care vor constitui „suma lucrurilor învățate” în timpul unei lecții. Redarea exactă a informațiilor de la concret la abstract nu este un lucru simplu, ci este o activitate subtilă, complexă pe care elevii o realizează din punct de vedere cognitiv, reflexiv, dar o rememorează într-un mod vii, incitant, provocator, transversal.



Semănătorul. Vincent Van Gogh, unul dintre cei mai importanți pictori din istorie (a se vedea *Meșterul Manole* de Igor Vieru (1923-1988) sau alte exemple concludente de pictori și picturi).



Strategia viziunii împărtășite asupra învățării se obiectivează în câștig

Strategia viziunii împărtășite asupra învățării este o dezbatere continuă a ideii despre *a fi* și *a lucra împreună* [11]. Termenul a împărtăși adaugă un plus de subtilă nuanță pentru *viziune*, care se explică așa: *A comunica, a destăinui, a face cunoscut; A accepta, a fi de acord cu părerile, cu ideile etc. cuiva; A se face părtaș la ceva, a lua parte la ceva; A împărți ceva cu cineva*” etc. [30, p. 950].

C. Noica îl citează pe Gaster care zice că „norul și vântul, luna și soarele și rătăneala (adică sfera cerească) lucrează până când tu o pâine să-ți agonisești în palmă” [53, p. 339]. Prin urmare, dacă lucrăm și noi, suntem „împreună-lucrători cu celelalte”. Întrebarea este nu doar *cum* să devenim împreună-lucrători pentru a ne forma o *viziune împărtășită*, dar și *ce* obținem fiind împreună-lucrători? Suntem îndemnați să ne atașăm de esențial, pentru a le face pe toate bune și persistente aplecându-ne asupra-le cu grijă. Primul lucru care se impune este *identitatea*: personală, comunitară/socială/a iubirii. Acestea se realizează în alteritate și intersubiectivitate și presupune: *deschidere către lume; convertirea permanentă; dinamică a spiritului liber* [46].

Deschiderea către lume se atinge prin depășirea individualismului ambiant și căutarea relațiilor strânse cu persoane, colectivități, prin comunicare și colaborare.

Convertirea permanentă acceptată ca o paradigmă ne îndeamnă să nu facem pauze în gândire: așa cum gândirea lui Augustin nu are nimic static, ci este ca o conversiune permanentă și trecând de la formă la fond sau „de la căutarea bunei comunicări la cea a sensului însuși a vieții” [5; 46, p. 242]. S. Chandler scrie că atunci când ne simțim copleșiți (împovărați, emoționați) este important „să *continuați să gândiți*”, pentru a desluși „mici oportunități de a acționa” [19, pp. 163-164]. Iar de imaginație să ne folosim pentru a crea realitatea, nu pentru a o ignora sau pentru a ocoli problemele.

Dinamica spiritului liber se referă la capacitatea de a fi liber și de a-ți spori libertatea printr-o gândire înaltă, complexă, profundă – o devenire *întru*. Alteritatea și intersubiectivitatea nu se reduc pur și simplu la alți subiecți, ci la o relație cu un întreg pe care omul trebuie să o descopere și să o construiască [5; 46, pp. 230-240].

Și, în sfârșit, dacă scriitorul francez A. Camus „îl lasă totuși pe Sisif acolo unde l-a găsit invocând urgia divinității împotriva lui ca „să rămână pe loc și la pedeapsa de veci prin munca-i istovitoare”, pentru noi „verbul *a lucra* e frumos”, „substantivul *lucru* este și el frumos”, „adjectivul *lucrător* e frumos prin el însuși” [53, pp. 339; 334]. Pentru că limba română a moștenit cuvântul „lucru” din latinescul *lucrum* = câștig, și „a lucra” de la *lucror, -ari* = a câștiga [*Ibidem*, p. 340]. Astfel, pentru noi, „orice lucrare bună își regăsește înțelesul originar de a fi câștig” și de a schimba lumea spre bine [*Ibidem*, p. 351].

1.3. Strategia colaborării în învățarea inter- și transdisciplinară

Necesitatea. *Schimbare de paradigmă... Eficientizarea procesului de învățare ... Centrare pe formarea de competențe... Axare pe performanță...* Aceste sintagme ne sună deja ca un refren în urechi de câțiva ani încoace: le citim în materialele curriculare, le auzim la întrunirile metodice și la cursurile de formare, la conferințele științifice și didactice etc. Toate schimbările de tip reformă realizate în ultimele două decenii în Republica Moldova la nivelul învățământului general au avut drept scop eficientizarea procesului de învățământ.

Ultimele modificări introduse în curriculumul actualizat (ediția 2020) vizează același scop – eficientizarea învățării, cu precizarea că acum cadrele didactice sunt orientate spre o altă schimbare de perspectivă – focusarea procesului de învățare pe formarea de competențe necesare elevului în viață. Respectiv, schimbarea de perspectivă atrage după sine o schimbare de metodologie și strategie didactică în ceea ce privește organizarea, proiectarea și realizarea procesului de învățare, impunând reconfigurarea acestuia spre formarea de competențe, dar și angajarea cadrelor didactice într-un demers didactic inter- și transdisciplinar de colaborare în sensul realizării și a competențelor-cheie.

De aici, necesitatea conceperii, dezvoltării și promovării unei *strategii de colaborare*, care poate contribui la implementarea competențelor-cheie în învățământul autohton, prin valorificarea de către pedagogi a procedurilor de învățare inter- și transdisciplinară.

Referirea. Strategia se referă la complexitatea procesului actual de învățare, susține paradigma *instruirii în bază de competențe* și vizează pregătirea cadrelor didactice pentru reconfigurarea învățării spre formarea de competențe-cheie.

Priorități utilitare. Strategia colaborării vizează pregătirea cadrelor didactice pentru reconfigurarea învățării spre abordări inter/ și transdisciplinare în vederea consolidării procesului de formare-dezvoltare a sistemului de competențe-cheie, obiectivul acesta fiind solicitat prin curriculumul actualizat recent.

Idei și concepte de referință: Strategia colaborării vizează translarea către practica educațională a unor idei, concepte, strategii expuse anterior în lucrările „Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare” [12] și „Strategii de reconfigurare a învățării. Ghid metodologic. Aria curriculară Limbă și comunicare” [13], totodată, se raportează la valorificarea unor concepte pedagogice, precum: *paradigma instruirii în bază de competențe, competențe disciplinare și transdisciplinare, modul/unitate de învățare, situația de învățare, învățarea de tip integrat, strategia didactică.*



De ce strategia colaborării?

Paradigma instruirii în bază de competențe, care stă astăzi la baza curriculumului școlar implementat în procesul de învățământ, vizează, în primul rând, centrarea activităților de predare-învățare pe formarea de competențe, necesare celui care învață, astfel încât la sfârșitul școlarității elevii să fie înzestrați cu sisteme de competențe disciplinare și / sau transdisciplinare, cum sunt competențele-cheie, să le ajute acestora să accedă mai ușor în viața de adult și să poată face față provocărilor din viața reală. [3, 13].

Formarea de competențe-cheie însă pune activitatea de predare-învățare într-o altă perspectivă – cea a inter- și transdisciplinarității, solicitând și cadrului didactic să adopte alte strategii și tehnici de proiectare și realizare a demersului educațional, care să înscrie procesul învățării într-o dinamică a dezvoltării competențelor-cheie prin toate disciplinele de învățământ, bazată pe comunicare, cooperare și interactivitate, în care elevul să devină subiectul activ al propriei învățări și dezvoltări.

De aici, necesitatea unei *schimbări de viziune* și asupra modului traditional de proiectare și realizare a învățării, cadrul didactic fiind factorul decisiv în reorientarea procesului de învățământ spre formarea de competențe-cheie. Respectiv, pentru ca această schimbare să se producă în sens pozitiv, profesorii au nevoie de informare asupra scopului schimbării și a posibilităților reale de reconfigurare a practicilor de predare-învățare înspre competențele-cheie, de cunoașterea unor strategii și metode eficiente de formare a acestora, ce pot fi aplicate chiar în contextul unei învățări disciplinare, de motivare și convingere, de multă creativitate și, nu în ultimul rând, de colaborare și sprijin reciproc.

În această paradigmă, predarea-învățarea *monodisciplinară* apare ca un model depășit și ineficient în raport cu demersul de formare a competențelor-cheie – noile finalități ale sistemului și procesului de învățământ, întrucât închide profesorul și elevul în limitele unei discipline de învățământ și nu oferă deschideri spre o învățare mai integrată, realizată în perspectivă inter-/transdisciplinară.

Mai mult, se consideră că învățarea monodisciplinară nu îl pregătește suficient pe elev pentru înțelegerea complexă a realității în care trăiește, care, de altfel, nu este împărțită pe discipline, precum și pentru rezolvarea de probleme. Cât privește dilema pedagogilor teoreticieni: *cum ar trebui proiectată astăzi învățarea* – pe discipline de sine stătătoare sau pe baza integralizării conținuturilor în câmpuri cognitive integrate, ce transcend granițele dintre discipline și dezvoltă gândirea globală, învinge cea de-a doua variantă. [25].

Ne convingem, așadar, de necesitatea unei viziuni comune privind abordarea competențelor-cheie în plan didactic, iar această viziune trebuie sprijinită printr-o strategie de comunicare și colaborare în acest

sens, care să se bazeze pe munca în echipă și rezolvarea de probleme în ceea ce privește perspectiva inter-/transdisciplinară de reorganizare a conținuturilor învățării pentru formarea de competențe necesare elevului în viață.

În cazul disciplinelor lingvistice, viziunea comună se sprijină pe toate componentele procesului educațional de tip curricular: *obiective – conținuturi – metodologie – standarde de performanță*, în care standardele de performanță vizează, în fond, aceleași:

- ✓ obiective de exprimare (a trata o informație, a comunica mesaje, a traduce mesaje etc.);
- ✓ obiective bazate pe relaționare (a stabili relații între idei, concepte, texte etc.);
- ✓ obiective bazate pe aplicarea regulilor (fonetice, gramaticale, de punctuație, de comunicare etc.);
- ✓ obiective bazate pe rezolvarea de probleme (de înțelegere, de comunicare etc.)

În mod normal, dar și strategic, reconfigurarea procesului actual de învățare ar fi trebuit să pornească de la planul de învățământ, prin re-construcția acestuia din perspectiva competențelor-cheie, dar așa cum planul încă nu a fost reformat în această viziune, vom lua curriculumul școlar ca punct de redefinire, care, prin introducerea sistemului de competențe-cheie, obligă cadrele didactice la relaționarea sistemelor de competențe și la reorientarea învățării spre atingerea acestor finalități de bază, iar pe didacticieni – la prefigurarea unor *noi strategii didactice*, capabile să conducă la eficientizarea învățării și la formarea de competențe-cheie.

IDEI DE REFERINȚĂ

- **Instruirea în bază de competențe** este cea mai puternică tendință de modernizare a educației, devenind astfel și vectorul de reconfigurare a procesului actual de învățare spre formarea de competențe. În această paradigmă:
- **Competența disciplinară** este un sistem integrativ ce include componentele *cunoștințe, capacități /abilități și atitudini formate prin învățare*, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații de viață [18].
- **Competențele-cheie** reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini, de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională [idem].

ESENȚIAL

Formarea sistemelor de competențe școlare (disciplinare, transdisciplinare / transversale etc.), proiectate prin curriculumul actual, inclusiv a celor specifice disciplinelor din aria curriculară Limbă și

Comunicare, este unul complex și complicat, dar poate fi realizat cu succes dacă acest proces va fi înțeles ca unul asumat, intercorelat și colaborativ, iar cadrul didactic va ști să coopereze și să utilizeze *strategiile cele mai eficiente* de predare-învățare, angajându-se în elaborarea unor proiecte curriculare *creative* de tip modular, axate pe conexiunea inter-/transdisciplinară a predării-învățării.

Ce reprezintă strategia colaborării?

Strategia colaborării este parte componentă a metodologiei de reconfigurare a procesului actual de predare-învățare spre formarea de competențe-cheie, demersul acesta fiind generat de tendințele europene privind modernizarea și transformarea educației și învățării în societatea cunoașterii, de orientările parvenite dinspre didactica învățării în postmodernitate și, mai ales, legitimat prin prevederile unor importante documente naționale de politică educațională, cum ar fi *Codul Educației al Republicii Moldova* (2014) și *Cadrul de referință al curriculumului național* (2017) [18; 30].

În conceptualizarea strategiei pornim de la aserțiunea lui S. Cristea, potrivit căruia există trei mari categorii de strategii pedagogice, care au menirea de a asigura eficientizarea permanentă a acțiunii didactice: a) strategia comunicării didactice; b) strategia cunoașterii pedagogice; c) strategia creativității pedagogice [22].

Strategia colaborării derivă din toate acestea, dar este gândită mai mult ca o *strategie didactică*, de tip operational, care însă vizează, la fel, eficientizarea acțiunii didactice prin valorificarea în practica de proiectare și realizării a procesului de predare-învățare a trei concepte-cheie: *comunicare, colaborare și creativitate*, cu referire directă la activitatea pedagogică de formare-dezvoltare a competențelor-cheie.

În această strategie, cadrul didactic este văzut ca o *personalitate creativă*, capabilă de a se asocia și colabora cu colegii, pentru a produce *ceva nou*, original și eficient, prin conexiuni inter- și / sau transdisciplinare. Acest *ceva nou* ar trebui să reprezinte „un *produs creator* orientat în direcția sesizării și a rezolvării unei situații-problemă” [22, p. 69], cum ar fi, de exemplu, elaborarea unui modul / proiect didactic interdisciplinar, care este mai ușor de realizat, sau chiar a unui proiect transdisciplinar – mai greu de elaborat, dar cu efecte mari și durabile în ceea ce privește formarea competențelor-cheie.

Epistemologic, strategia colaborării se întemeiază pe idei, concepte, principii și modele de formare pedagogică selectate din teoriile și practicile moderne privind *învățarea prin transformare* (la nivel de adulți, la nivel de elevi) și are în vedere pregătirea cadrelor didactice, dar și a elevilor / studenților, pentru abordarea inter- și transcursivă a obiectivelor și conținuturilor învățării în vederea asigurării și consolidării procesului de formare a competențelor-cheie.

Semantic și funcțional, strategia colaborării reprezintă „maniera de abordare a activităților de predare-învățare necesară pentru realizarea unui scop specific” [idem] și are în vedere utilizarea unor „mecanisme specifice” în proiectarea și realizarea activităților de formare a competențelor-cheie. Strategia se bazează pe metoda *învățare prin transformare*, aplicată la nivel de formare a adulților, și a *învățării prin colaborare*, aplicată la nivelul clasei de elevi, care atrage după sine alte metode și procedee integrate într-o structură operațională, menite să amplifice efectele demersului de formare, ce trebuie direcționate spre realizarea obiectivelor pedagogice, la parametri de calitate superioară” [22, p. 351].

În această strategie, „mecanismul specific” îl constituie *aria curriculară*, reprezentată printr-un grupaj de discipline școlare ce au în comun obiective și metodologii, care este concepută ca o structură funcțională în curriculumul actual și care poate permite cadrelor didactice posibilitatea reală de a face conexiuni de intercorelare a acțiunilor educative pentru producerea învățării de tip integrat [idem], dar și ca oportunitate de colaborare pedagogică în ceea ce privește activitatea de formare-dezvoltare în comun a competențelor școlare disciplinare și transdisciplinare.

Strategia se bazează pe realizarea a două moduri de abordare a practicii de predare-învățare mai puțin valorificate în procesul educațional:

- **abordarea interdisciplinară a învățării**, care reprezintă o formă de *articulare în scop de integrare a conținuturilor învățării* și care pune accent pe interacțiunile dintre două sau chiar trei discipline școlare pentru dezvoltarea unor capacități, atitudini și comportamente necesare elevilor;
- **abordarea transdisciplinară a învățării**, care este forma *cea mai integrată a învățării*, capabilă să conducă la întrepătrunderea mai multor discipline de învățământ, făcând posibilă trecerea „dincolo” de aceste materii și asigurând transferul de cunoștințe și capacități pentru formarea-dezvoltarea de competențe-cheie [10; 11].

La nivel *interdisciplinar*, profesorii de limbi se pot sprijini reciproc și colabora în ceea ce privește formarea competențelor lingvistice și comunicative, prin procesul de comunicare didactică, discutând despre: corelarea timpului de predare-învățare a diverselor teme de ordin lingvistic și gramatical, dezvoltarea sincronă a capacităților de *înțelegere-vorbire-lectură-scriere* (de exemplu: cum să dezvoltăm vocabularul neologic al elevilor, cum să-i dezvoltăm să vorbească amestecat limbile, cum dezvoltăm interesul elevilor pentru lectură, cum putem utiliza competența digitală a elevilor în sprijinul învățării limbilor sau a lecturii în format electronic etc.), ajutându-i astfel pe elevi să înțeleagă cum funcționează

limbile în procesul vorbirii, cum se produce comunicarea eficientă, orientându-i chiar spre un studiu comparativ al limbilor învățate.

Amintim aici că „*interdisciplinaritatea pedagogică* reprezintă ansamblul relațiilor și interacțiunilor dintre diferitele conținuturi și mesaje angajate la nivelul unui demers didactic (de tip modular – *n.n.*), cu finalitate relevantă în planul formării-dezvoltării personalității elevului. Anume ea orientează activitatea de predare a cadrului didactic și cea de învățare a elevului în direcția dobândirii simultane a unor *cunoștințe – capacități – atitudini* comune mai multor discipline școlare [22, p. 198].

Transdisciplinar, toate competențele-cheie trebuie luate în vizor, prioritizând competența-cheie *comunicarea în limba maternă – româna* – care este realizabilă prin intermediul *comunicării didactice*, pe care o vedem ca fundament în dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor, în acest scop fiind necesară doar responsabilizarea tuturor cadrelor didactice pentru respectarea *regimului literar unic de vorbire în școală*, prin utilizarea limbajului literar în orice activitate zilnică de predare-învățare-evaluare. Or, în cadrul oricărei lecții, pedagogul trebuie să se preocupe nu doar de transmiterea unor informații în scop educațional, ci și de felul *cum vorbește*, el trebuind să reprezinte și un model de *om al culturii*, preocupat permanent de *cultivarea* personalității elevului atât prin cultura disciplinei pe care o predă, cât și prin promovarea unei *culturi a comunicării* atât în școală, cât și în afara ei [34].

În cadrul acestor abordări, *viziunea comună* a cadrelor didactice, care se decid să colaboreze la elaborarea unui modul didactic interdisciplinar, *procesul creator* în care aceștia se angajează, *situațiile de învățare* organizate în acest scop și *metodele interactive* de predare-învățare sunt mijloacele de bază care declanșează și întrețin cooperarea profesor – profesor sau profesor – elev și determină interactivitatea acestora.

Cu precizarea că anume cadrul didactic este cel responsabil de crearea situațiilor autentice, reale de învățare, care să provoace interesul pentru studiul integrat și schimbările pozitive în comportamentele elevilor. În acest sens, după cum sugerează unii didacticieni, verbul *a preda* poate fi înlocuit cu verbele *a organiza* și *a conduce strategic* procesul de învățare spre ținta finală, folosind metodele interactive și antrenând elevii în situații autentice de învățare [54; 59].

În plan metodologic, strategia colaborării se concretizează în formatul unui *modul / proiect didactic* inter- sau transdisciplinar, conceput autonom și relativ independent de învățare organizată disciplinar, în care conținuturile învățării sunt intercorelate, concentrate pe ceea ce este cu adevărat esențial și propuse integrat pentru ca elevii să înțeleagă mai bine o problemă, să caute, simultan sau succesiv, soluții prin realizarea unor activități de extindere, dezvoltare și aprofundare sau de remediere și consolidare a demersurilor formative pentru o competență-cheie sau alta.



Strategia colaborării, situația de învățare și învățarea prin colaborare

Strategia colaborării valorifică ideile promovate de H.D. Stolovitch și E.J. Keeps în lucrarea „Formare prin transformare. Dincolo de prelegeri” [67], dezvoltă conceptele de *strategie didactică* și *colaborare pedagogică* sistematizate de S. Cristea în Dicționarul de pedagogie [22], făcând recurs, totodată, la *strategia modulară a învățării* prezentată de T. Callo în subcapitolul 2.1. și la *viziunea împărtășită asupra învățării* explicitată de V. Bâlici în subcapitolul 2.2. ale prezentului ghid.

În această strategie, comunicarea și colaborarea pedagogică reprezintă norme și principii de acțiune pentru cadrul didactic, iar viziunea comună, metodele selectate și lucrul în echipă sunt mijloacele ce asigură punerea ei în practică. Respectiv, *formarea prin transformare* (la nivel de adulți) și *învățarea prin colaborare* (la nivel de elevi) sunt metodele de bază la care se apelează în cadrul strategiei de colaborare.

La nivel școlar, învățarea prin colaborare se realizează în baza unei *situații de învățare*, gândită și organizată de cadrul didactic într-un context interdisciplinar și interactiv, care le oferă elevilor condițiile necesare pentru colaborare: scopurile, conținuturile, resursele, organizarea, metodele și mijloacele.

Crearea situațiilor de învățare în raport cu o competență sau alta este cerută astăzi de viziunea constructivistă asupra învățării, care pune accent pe construcția învățării de către cel care învață, fiind centrată pe strategii și metode interactive de predare-învățare, și mai ales, justificată prin faptul că elevii își verifică permanent rezultatele învățării, le aplică în alte situații de învățare și constată gradul de autenticitate a formării lor pentru confruntarea cu problemele din viața reală [42; 43].

În accepția lui I. Cerghit, *situația de învățare* este reprezentată ca o structură de *relații de tip rețea*, ce unește patru elemente componente absolut indispensabile în procesul de învățare: elevul care învață, conținutul de învățat, profesorul care asigură producerea învățării și mediul în care se desfășoară învățarea. În această structură, *elevul (E)* reprezintă cel care trebuie considerat agentul propriei sale învățări; *conținuturile/cunoștințele (C)* sunt reprezentate de natura disciplinei care se studiază și de cerințele sarcinilor de învățare, determinate de obiectivele învățării sau prevederile curriculumului; *profesorul (P)* este cel care creează situația de învățare și pune elevul în situația dată, dând impulsul inițial instruirii în funcție de întregul situational; iar *mediul (M)* constituie un cadru de siguranță, de ajutorare, de facilitare și motivare a învățării [17].

Schematic, abordarea constructivistă a procesului de învățare, centrată pe elev și pe utilizarea metodelor interactive în procesul de predare-învățare, poate fi vizualizată în felul următor:

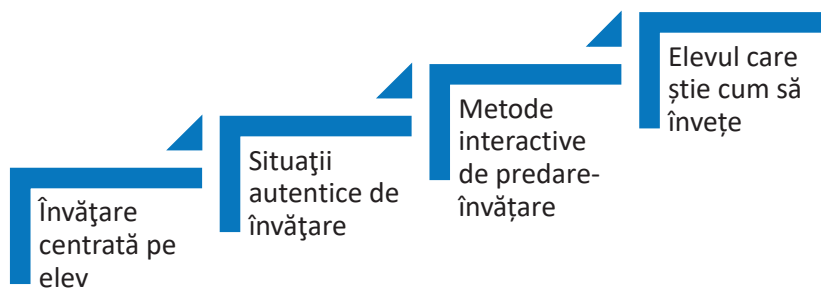


Figura 1.1. Viziunea constructivistă – bază în formarea competenței a învăța să înveți

Așadar, constructivismul stă la baza învățării centrată pe elev, din această perspectivă trebuie gândită și construită orice situație de învățare, în care elevul învață și își dezvoltă competența *a învăța să înveți*, dar și oricare altă competență-cheie; prin urmare, de aici trebuie să pornească viziunea comună a cadrelor didactice în ceea ce privește organizarea unor situații de învățare bazate pe metode interactive menite să conducă la producerea *învățării cu sens, a învățării prin înțelegere*. Or, dacă înțelegem ce învățăm și mai ales pentru ce, atunci informația nouă se conectează ușor la cunoștințele deja existente, iar învățarea se produce într-un proces continuu de construire: cel care învață își construiește personal cunoștințele [58].

În ceea ce privește metodologia de realizare a predării-învățării în viziune constructivistă, C.L. Oprea susține că „sunt de preferat acele metode care te pun pe gânduri, care stimulează o schimbare a perspectivei și deschid orizonturi noi, mai largi”, argumentând că strategiile interactive și activitățile bazate pe sarcini active de învățare, experimentale dau sens învățării, iar, pentru ca aceasta să capete noi semnificații, învățarea să pornească de la exemple din viața reală, pentru a putea fi aplicate tot în viața reală, stimulând astfel curiozitatea naturală și interesele elevilor [54, p. 96].

În contextul promovării strategiei de colaborare, atragem atenția, în mod special, asupra necesității valorificării la nivelul clasei de elevi a metodei *învățarea prin colaborare*, care pune elevul în situația de a coopera, stimulează efortul personal al fiecăruia în îndeplinirea sarcinilor școlare, facilitează integrarea cunoștințelor, dezvoltă și educă un comportament prosocial.

Proiectarea constructivistă realizabilă în cadrul oricărui modul didactic bazat pe învățarea interdisciplinară și pe activități interactive de predare-învățare impune asigurarea unei *corelații optime* exprimată în interdependența existentă între *produsul creator – procesul creator – personalitatea creatoare*, această corelație presupunând atât interrelaționarea și cooperarea între profesori, cât și între profesori și elevi sau în cadrul grupului de elevi, făcând astfel învățarea interactivă și cooperantă.

Așadar, învățarea interactivă apare ca un „tip de învățare care se bazează pe implicarea activă (intelectuală, psihomotorie, afectivă) a subiectului învățării în dobândirea de noi cunoștințe, în activități de formare și dezvoltare a abilităților, capacităților, competențelor, aceste activități fiind înscrise în schimburi sociale active, în interacțiuni intelectuale, sociale, afective, ajungându-se astfel la o gândire ce depășește posibilitățile unui singur individ” [13, p. 30].

Interactivitatea presupune atât competiția – „o formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității”, cât și cooperarea – „o activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru un țel comun” [54, p. 58]. Ea se bazează pe procesul de învățare activă, în care elevul ia atitudine față de informația primită, o transformă în una nouă, iar prin colaborare cu profesorul sau cu colegii, el învață să cerceteze, să descopere, să caute soluții pentru rezolvarea unei probleme, devenind astfel participant activ/interactiv la construcția propriei cunoașteri [idem].

În acest context, alternativa constructivistă a instruirii, afirmă E. Joița, este cea care îl ajută pe elev la achiziționarea de noi cunoștințe, capacități și atitudini, la construirea cunoașterii „de către fiecare elev în parte pe baza experienței proprii”, prin urmare, ea vizează direct formarea de competențe. Fiind mediată de către elevi prin discuții în grup, trecând prin „deconstrucții și reconstrucții alternative”, transferată în noi contexte (disciplinare sau interdisciplinare – *n.n.*), acest tip de învățare generează noi experiențe de învățare, deci sprijină și dezvoltă competența-cheie *a învăța să înveți* [42, p. 15].

Cu titlu de sugestii, propunem câteva exemple de situații de învățare specifice disciplinelor din aria curriculară Limbă și Comunicare, bazate pe sarcini de lucru, care sunt corelate cu competențele-cheie *comunicarea în limba maternă și comunicarea într-o limbă străină* și orientate într-o perspectivă pragmatică:

- ✓ Transformă banda desenată / tabloul într-o narațiune orală sau în scris ...
- ✓ Redactează o scrisoare adresată prietenului tău / părinților tăi / profesorului tău...
- ✓ Transformă scrisoarea redactată prietenului tău/ părinților tăi într-un mesaj electronic / într-o telegramă ...
- ✓ Realizează, în scris, o descriere a satului în care trăiești pentru a putea fi inserată într-un ghid turistic / într-o povestire ...
- ✓ Rezumă, în scris, textul unui basm pentru a-l putea citi colegilor mai mici / în ședința cercului literar din școală ...

ESENȚIAL

- **Strategia colaborării** reprezintă calea de acces a cadrelor didactice spre formarea inter- și/sau transdisciplinară a competențelor-cheie, ea presupune asumarea de către profesori a finalităților respective și angajarea acestora în reorganizarea modulară a conținuturilor învățării în vederea formării de competențe-cheie.
- **Învățarea prin colaborare** este metoda de bază care face posibilă abordarea inter- și transdisciplinară a obiectivelor și conținuturilor învățării și apare ca o soluție de eficientizare a procesului actual de învățământ, întrucât permite transferul de cunoștințe și abilități de la o disciplină la alta, asigură dezvoltarea gândirii în sistem și are ca efect producerea unor rezultate superioare, asociate astăzi cu competențele-cheie.

Atât *interdisciplinaritatea* cât și *transdisciplinaritatea* sunt privite astăzi ca forme posibile de integrare a conținuturilor învățării și de realizare a unei instruiți mai eficiente, prin stabilirea unor *punți de legătură* între disciplinele școlare. Ambele proceduri pot fi valorificate prin astfel de proceduri didactice, precum: a) strategia proiectului; b) strategia centrului de interes; c) strategia investigațională sau a cercetărilor interdisciplinare etc. Ele oferă posibilitatea de realizare a unor activități de *învățare integrată*, care permit mobilizarea și transferul de cunoștințe și abilități de la o disciplină școlară la alta, favorizând astfel procesul de formare-dezvoltare a competențelor-cheie, stabilite ca necesare de format, alături de competențele disciplinare, prin procesul de învățământ [11].

• Când învățarea prin colaborare este considerată eficientă?

Învățarea inter- / transdisciplinară, bazată pe colaborare și cooperare, este eficientă și deci productivă, atunci când se fondează pe sarcini de lucru de tip *rezolvarea de probleme*, care pornesc de la situații-problemă existente în lumea reală (de exemplu: războiul de lângă noi; starea mediului înconjurător; ce este analfabetismul funcțional; dialogul interethnic sau cum să ne înțelegem mai bine etc.), care îi privesc nemijlocit și pe elevi, dar, mai ales, dacă învățarea prin colaborare urmărește expres formarea unor competențe necesare elevului în viață. Învățarea bazată pe sarcini de lucru prezintă următoarele caracteristici:

- Elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (aceasta este prezentată de profesor sau dată în manual).
- Elevii discută între ei, propun idei de soluționare și planifică acțiunile.
- Elevii pun în aplicare planul de acțiune elaborat în comun.
- La final, elevii prezintă soluția problemei, reflectează asupra procesului lor de acțiune și își prezintă rezultatele [7].

O bună sarcină de lucru, care se bazează pe probleme ce trebuie rezolvate în comun, este cel mai bun mijloc de a crea un mediu interdisciplinar interactiv și interesant de învățare. Profesorul, în acest context, are un rol specific și trebuie să se comporte mai mult ca un *facilitator*, îndrumător sau mentor și să nu intervină prea mult în activitatea elevilor săi. El urmărește cum elevii fac față problemelor pe care le întâlnesc în cadrul situației de învățare și nu trebuie să cedeze rapid la orice apel de a furniza soluții. Rolul profesorului este mai curând acela de a oferi indicii și de a face, eventual, sarcina de lucru mai ușoară, doar atât [idem].

În proiectarea interdisciplinară a unei situații de învățare, profesorul va ține cont de intercorelarea următoarelor elemente: competențele/unitățile de competențe ce urmează a fi formate/dezvoltate în cadrul unității de învățare/lecției; obiectivele proiectate în baza acestora; conținuturile propuse în unitățile de învățare și succesiunea acestora de la clasă la clasă; gradul de stăpânire a competențelor de către elevi; vârsta, stilurile de învățare și nevoile de comunicare ale elevilor etc. La fel de important este și sistemul metodologic prin care va fi realizată strategia: metode și tehnici; resursele materiale ale instruirii (mijloace și materiale didactice disponibile); formele de organizare a activității didactice (modalități specifice de proiectare a interacțiunii profesor – elev: frontală, individuală, pe grupe sau combinată), condițiile de realizare a activității.

La etapa de finalizare a unității / modulului de învățare bazată pe sarcini, aceasta trebuie să facă obiectul unei reflecții, a unei descărcări emoționale imediate. Elevii își împărtășesc ideile și reflectează asupra activității: *Ce am învățat? Cum am învățat? Cu ce scop am învățat? La ce îmi vor servi aceste cunoștințe?* etc. Fără acest efort de reflecție, învățarea bazată pe sarcini de lucru este doar o simplă acțiune, realizată doar de dragul acțiunii.

Aprecierea eficienței strategiei abordate în procesul de învățământ la Limba și literatura română se va face urmărind: gradul de satisfacție pentru învățare pe care-l conferă strategia didactică elevilor, motivându-i intrinsec să-și construiască propriile înțelesuri și să interiorizeze cunoștințele noi; eficiența învățării, nivelul de însușire al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, de atingere a obiectivelor propuse; eficiența în formarea și dezvoltarea abilităților de a utiliza ceea ce s-a învățat, în practica, în viață; raportul dintre necesarul de timp solicitat de strategia didactică aleasă și timpul disponibil; relația de eficiență și de complementaritate dintre metodele, tehnicile, mijloacele didactice și formele de organizare a activității, ca părți componente ale strategiei didactice [42].

În concluzie, strategia colaborării, bazată pe interacțiunea și cooperarea cadrelor didactice, trebuie înțeleasă ca parte strategiilor de reconfigurare a învățării spre formarea de competențe-cheie [12], care vizează poziționarea cadrului didactic în viziunea constructivistă asupra învățării și repunerea elevului „în centrul procesului curricular de construcție a propriilor cunoștințe și a propriei cunoașteri” [79], invitând la

valorificarea unor metode de învățare colaborative, dialogice și interactive, prin care atât profesorii cât și elevii învață a lucra împreună pentru a rezolva probleme, devenind astfel co-participanți activi/interactivi la construcția propriei cunoașteri educaționale sau dezvoltări profesionale.

Cunoașterea și valorificarea conceptelor pedagogice expuse mai sus este importantă atât pentru creșterea eficienței procesului educațional, cât și pentru dezvoltarea profesională a *profesorului de calitate*; acest standard reprezintă acum o axiomă a instruirii eficiente și o cerință cu valoare de principiu în educația modernă: ea vizează capacitatea cadrului didactic de a se informa, de a stăpâni conceptele și informațiile de bază necesare și de a le transforma în resursă de susținere a procesului de formare-dezvoltare a personalității elevului [35].

• Cum punem în aplicare strategia colaborării?

Punerea în aplicare a strategiei colaborării a necesitat recursul la un model didactic, care să includă elementele esențiale ale procesului de învățământ și să ofere niște repere pentru elaborarea și structurarea acțiunilor educative în cadrul unui modul / unei secvențe de învățare.

În acest scop, pentru explicitarea modului de punere în aplicare a strategiei, în calitate de instrument de lucru în valorificarea experimentală a modului „Strategia colaborării în abordarea inter- și transcurriculară a învățării”, este recomandabil a utiliza *Modelul în 5 pași* prezentat în Figura 1.2. Modelul oferă profesorilor cadrul metodologic de acțiune pentru elaborarea și desfășurarea în comun a unor proiecte didactice de tip modular concepute în cheie inter- și/ sau transdisciplinară, utilizând strategia colaborării sau a lucrului în echipă.

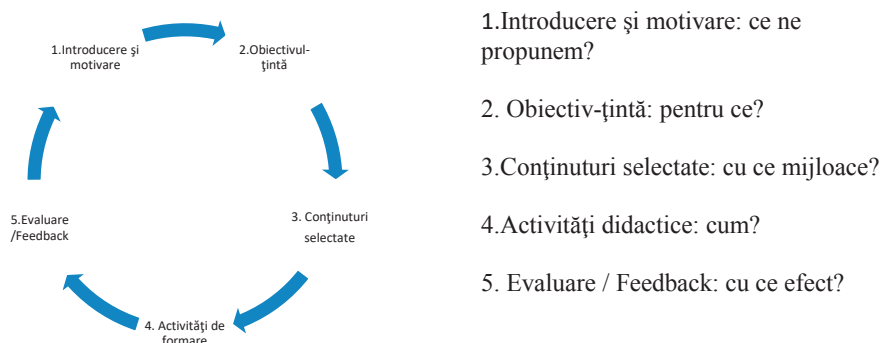


Figura 1.2. Reprezentarea grafică și descrierea modelului în 5 pași (apud 111)

În această strategie, modelul în 5 pași are valoarea unui reper metodologic pentru profesorii practicieni care doresc să aplice strategia colaborării în elaborarea unui modul de învățare direcționat expres spre dezvoltarea în comun a unei competențe-cheie, cum ar fi, de exemplu, competența de comunicare sau competența interculturală. Modelul schițează algoritmul de lucru necesar de respectat la proiectarea și realizarea unui modul didactic / unei secvențe de învățare, acesta vizează parcurgerea următorilor cinci pași: 1. *Introducere și motivare*; 2. *Obiectivul-țintă*; 3. *Conținuturi selectate*; 4. *Activități didactice*; 5. *Evaluare / Feedback*.

Conform acestui model, *introducerea și motivarea* reprezintă primul element-cheie de la care pornește procesul de formare sau de învățare modulară, acest moment având rol de incitare a interesului și de motivare, care ajută la mobilizarea formabililor pentru o nouă secvență de învățare. Altfel spus, formatorul sau cadrul didactic trebuie să argumenteze necesitatea modulului și a implicării formabililor într-un nou format de învățare, adică la ce va servi această modalitate, ce performanțe vor obține, dacă se vor încadra activ și asumat în procesul de formare propus.

Cel de-al doilea element – *obiectivul-țintă sau de performanță* – vizează precizarea țintei necesară de atins, performanța la care trebuie să se ajungă în activitatea de formare, mai exact, ceea ce li se oferă beneficiarilor incluși în formare, prin modulul sau unitatea respectivă de învățare, adică ce vor fi aceștia în stare să facă în final și la ce nivel de performanță.

Conținuturile selectate și activitățile didactice, care trebuie axate cu precizie pe atingerea obiectivului avut în vedere, sunt alte două elemente-cheie ale procesului de formare și / sau învățare modulară, ele trebuie să asigure creșterea nivelului de performanță de la care se pornește în raport cu scopul propus formabililor, să fie utile nevoilor lor de formare, prezentate interesant, convingător și uneori chiar amuzant, pentru a face învățarea mai plăcută.

În sfârșit, *evaluarea* este utilizată ca instrument pentru verificarea atingerii obiectivului de performanță, iar *feedbackul* oferit formabililor, prin raportare la obiectivul formulat, este unul dintre cele mai eficiente mecanisme de învățare, el trebuie să se refere direct la noile achiziții ale învățării, nu la persoană și să scoată în evidență atât performanțele obținute, cât și lacunele depistate, precum și posibilitățile de reglare a procesului de formare/învățare.

Valorificarea acestui algoritm de lucru într-un cadru disciplinar sau interdisciplinar, utilizând strategii interactive de formare și colaborare (profesor – profesor, profesor – elev, elev – elev) poate

conduce la eficientizarea procesului integrat de predare-învățare-evaluare și la orientarea consecventă a acțiunii didactice în direcția formării de competențe (disciplinare și transdisciplinare).

Astfel, strategia și modelul includ și valorifică elementele de bază ale unui proces de învățare eficientă, care se pliază ușor pe structura unui modul de formare, ce poate fi utilizat atât în cadrul formării adulților, adică în procesul de formare continuă, cât și în cazul proiectării în comun de către un grup de cadre didactice a unui *modul didactic* dedicat elevilor și subordonat unor activități de reglare și/sau consolidare în context inter-/transdisciplinar, posibil de realizat, la o anumită etapă a procesului, a unei competențe într-un cum ar fi, de exemplu, dezvoltarea vocabularului neologic sau stăpânirea competenței de comunicare (în limba maternă sau străină).

Modelul descris permite valorificarea altor două tipuri de strategii de reconfigurare a învățării propuse în prezentul ghid – *strategia modulară a învățării* și *viziunea împărtășită asupra învățării*, cu mențiunea că orice modul elaborat în context inter-/transdisciplinar trebuie să vizeze clar formarea unei competențe-cheie, să implice conexiunea a cel puțin două sau chiar trei discipline școlare, iar din punct de vedere organizational, să se înscrie în logica desfășurării procesului educational (de exemplu, la final de trimestru sau semestru).

Respectiv, grupul de profesori, angajați într-o strategie de colaborare în baza unui modul didactic, trebuie să adopte aceeași viziune asupra modului de organizare a învățării inter- sau transdisciplinare și a țintelor de atins prin procesul de formare, să intituleze cât mai atractiv proiectul comun, să selecteze atent cele mai eficiente metode și tehnici de formare inter-/transdisciplinară a competenței avute în vedere și să organizeze astfel situațiile de învățare, încât acestea să conducă la atingerea scopului propus.

Sarcină de lucru. Alegeți o problemă de învățare, preocupantă pentru toți profesorii din aria curriculară Limbă și Comunicare. Discutați despre modalitatea posibilă de soluționare a acesteia prin colaborare. Schițați în comun proiectul unui modul didactic interdisciplinar, pentru o anumită clasă, care să fie structurat pe elementele modelului în 5 pași. Utilizați în acest scop și sugestiile oferite în ghid la p. 24.

Sugestii privind adaptarea modelului la proiectarea unui modul de învățare

Orice acțiune didactică trebuie gândită și pregătită minuțios, argumentată în fața elevilor, orientată spre un scop anume / obiectiv concret, care trebuie să-i vizeze direct pe elevi, adică să satisfacă anumite nevoi de formare ale acestora, planificată pas cu pas, prin activități consecutive de formare, ancorată în strategii eficiente de predare-învățare și urmată neapărat de o procedură de evaluare, pentru a vedea efectul procesului de formare pedagogică.

Modelul didactic propus pentru punerea în aplicare a strategiei colaborării poate fi valorificat atât în cadrul proiectării unui modul pedagogic de formare a adulților, după cum la fel de bine poate fi aplicat și la proiectarea unui *modul de învățare*, peste care se pliază foarte ușor, această structură fiind deja operaționalizată la nivel de curriculum și manualele școlare actuale. Prin urmare, modelul respectiv, strategia colaborării și metodele asociate acestora pot fi luate ca bază pentru organizarea unor module / unități de învățare structurate pe activități de învățare în cheie inter- și transdisciplinară. Modelul sugerează respectarea aceluiași algoritm de lucru, structurat în pași concreți, pe care trebuie să-i parcurgă echipa de profesori-formatori împreună cu elevii, pentru a atinge un anumit scop, soldat cu o performanță școlară superioară. Astfel:

Pasul 1 în elaborarea modulului de învățare inter- sau transdisciplinară ar trebuie să vizeze: stabilirea în comun a unei teme de interes atât pentru formatori, cât și pentru elevi; elaborarea unei introduceri în temă, în scop de motivare a elevilor pentru situația de învățare prin colaborare ce va urma. Introducerea trebuie să fie scurtă, motivantă și bine argumentată, pentru a-i convinge și mobiliza pe elevi în situația dată de învățare: utilizați cerințele curriculare, explicați-le elevilor de ce ar trebui să cunoască/să învețe ceea ce le veți preda etc. Dacă ei înțeleg utilitatea învățării, adică de ce ar trebui să parcurgă un anumit modul, considerați că primul pas este făcut spre succes.

Pasul 2 vizează alegerea formei de organizare a modulului de învățare și stabilirea clară a țintelor necesare de atins de către elevi. Acestea trebuie să fie formulate pe înțelesul elevilor, având menirea, la fel, să convingă, să contribuie la motivarea și mobilizarea lor pentru obținerea de noi performanțe. Utilizați gesturile ca mod de amplificare a explicațiilor, spuneți-le elevilor cu claritate ce vor fi în stare să facă la sfârșitul secvenței date de învățare și la ce vor utiliza noile performanțe. Cercetările sugerează că dacă formabilii știu ce se așteaptă de la ei, de ce și, mai ales, pentru ce trebuie să învețe ceva, au șanse mai mari să atingă nivelul cerut de performanțe.

De exemplu, care dintre următoarele enunțuri credeți că ar putea fi considerat un obiectiv de performanță formulat adecvat pentru modulul *Învățăm să vorbim argumentat*. La sfârșitul acestei unități de învățare:

- Veți cunoaște care sunt elementele unei argumentări, pentru a putea construi un discurs argumentativ;
- Veți putea enunța cei patru pași ai unei argumentări;
- Veți crea un text argumentativ prin care să convingeți publicul etc.

Pasul 3 vizează selectarea conținuturilor educaționale necesare pentru atingerea obiectivului dat, proiectarea activităților didactice adecvate și a situațiilor de învățare, capabile să conducă la atingerea scopului propus în secvența data de învățare. De exemplu: ce conținuturi (cunoștințe concrete) sunt necesare pentru achiziționarea de către elevi a competenței specifice de comunicare: *argumentarea unei idei/unei afirmații?* În primul rând, ar fi nevoie de următoarele cunoștințe ca necesare de stăpânit: ce este o argumentare, care sunt elementele de construcție a unei argumentări, ce conectori pot fi utilizați în acest scop etc. În al doilea rând, formatorii vor avea grijă de pregătirea unui text argumentativ, ca suport didactic pentru învățarea argumentării, care să conțină toate elementele unei argumentări: un enunț / o idee ce trebuie argumentată, 2-3 argumente de susținere a acestei idei, un exemplu din viață adus în sprijinul argumentelor, o concluzie de confirmare a ideii.

Pasul 4 vizează realizarea propriu-zisă de către echipa de formatori a activităților de formare pregătite: furnizarea cunoștințelor într-o manieră esențializată, concentrată și a strategiilor de învățare; aplicarea strategică a metodelor și tehnicilor selectate; crearea situațiilor de învățare necesare în acest scop; stabilirea produsul-performanță prin care va fi măsurată și apreciată competența avută în vedere; prezentarea criteriilor de evaluare a produsului respectiv etc. Acest pas amintește de necesitatea corelării activităților de predare-învățare cu rezultatele școlare preconizate, care trebuie să corespundă standardelor de performanță și care urmează a fi supuse procedurii de evaluare, acestea fuzionând și condiționându-se reciproc în procesul educational.

Pasul 5 reprezintă elementul de *finalizare* a demersului modular de predare-învățare pentru formarea unei competențe-cheie, el se concretizează într-o procedură de evaluare, prin care se face analiza în comun a rezultatelor procesului de predare-învățare realizat. Procedura de evaluare trebuie să arate cât de aproape suntem în raport cu ținta și performanțele stabilite initial și cu competența vizată. Feedback-ul oferit prin evaluare trebuie să fie pozitiv, încurajator și deschis spre învățarea continuă, de perspectivă. Acesta este momentul care orientează grupul de cadre didactice asupra continuării demersului necesar de realizat în

următoarea unitate / secvență de învățare, evidențiind performanțele, dar și nereușitele, atenționând asupra necesității revenirii la anumite momente în scop de reglare și consolidare a învățării.

Sarcină de lucru. Elaborați, în grupuri de lucru, scenariul unei activități didactice organizată în cheie interdisciplinară, în care să proiectați 2 – 3 situații de învățare interactivă, bazate pe sarcini de lucru și raportate la o competență-cheie, cu indicarea metodelor concrete pe care ați putea să le utilizați. De exemplu, cum credeți că ar putea colabora profesorii de limbi în privința dezvoltării abilităților de comunicare ale elevilor?

Așadar, examinată din perspectiva aplicabilității, strategia colaborării, bazată pe abordări inter- și transdisciplinare de tip modular, apare ca o posibilitate de soluționare a problemei privind formarea și dezvoltarea competențelor-cheie. Strategia vizează dezvoltarea capacității profesorilor de ”a produce” conexiuni și corelații instructionale *noi* în raport cu realizările lor anterioare, care se pot concretiza în module sau proiecte didactice de învățare inter- și transdisciplinară, capabile să crească eficiența procesului de învățare și relevanța rezultatelor școlare, exprimate în termeni de competențe.

Astfel, strategia colaborării se înscrie în categoria alternativelor de reconfigurare a învățării, ca soluție de rezolvare a problemei privind competențele de format-evaluat. Strategia se axează în mod expres pe valorificarea de către cadrele didactice din aria curriculară Limbă și Comunicare (și nu numai), a principiilor comunicării și colaborării pedagogice în procesul de formare a competențelor-cheie și se recomandă a fi utilizată atât la nivel de formare, cât și la cel predare-învățare.

1.4. Strategia interacțională în învățarea limbilor străine

Necesitatea. *Strategia interacțională în învățarea limbilor străine* este determinată de provocările educaționale și sociale, care au determinat promovarea unui nou model de formare a profesorilor de limbi străine pentru învățământul general. Acest model este construit din perspectiva paradigmei acționale și comunicative, orientată spre aspectele funcționale ale limbii, evaluabile la nivelul raporturilor dintre competența lingvistică generală și de comunicare (în diferite limbi străine) și performanțele concrete, observabile și măsurabile prin „descriptori corespunzători”.

Referirea. *Strategia interacțională* proiectează un scop strategic unitar – formarea unui pedagog angajat în activitatea de predare-învățare eficientă a limbilor străine, care asigură premisa pedagogică a dobândirii unor atitudini interculturale, cu efecte pozitive în planul dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor, a elevilor, dar și a profesorilor.

Priorități utilitare. Strategia interacțională orientează pedagogic activitatea de învățare a unei/unor limbi străine de la dobândirea competenței lingvistice spre valorificarea competenței de comunicare într-o limbă străină. Este vorba despre abordarea interacțională, considerată a fi una dintre modalitățile noi de predare a limbilor străine, bazată pe crearea de noi situații de învățare care necesită utilizarea unor strategii de învățare activă, strategii de auto-învățare și învățare concentrată asupra celui care învață. Importanța acestei abordări este determinată de necesitatea creșterii eficienței învățării, deoarece oferă elevilor toate mijloacele de comunicare și interacțiune între ele, fie în perechi sau în grupuri mici.

Specificul abordării interacționale

Abordarea interacțională este o abordare care vizează dezvoltarea capacității elevului de a utiliza limba în comunicarea naturală, fie în interacțiunea cu ceilalți, fie prin schimbul de idei și informații pentru a realiza sarcini specifice. Abordarea interacțională reflectă trecerea de la paradigma comunicării la paradigma acțiunii. Nu mai comunicăm doar pentru a vorbi cu celălalt, ci pentru *a acționa cu celălalt*. Aceasta este concepția de bază care determină abordarea comunicativă și acțională pentru predarea limbilor străine. Această abordare se bazează pe modelul funcțional al limbii și teoria competenței comunicative care înseamnă „abilitatea individului de a utiliza limba în mod automat, cu un sens lingvistic prin care acest individ face distincția între diferite funcții ale limbii în situații reale de comunicare pentru a îndeplini sarcini specifice”.

M-L. Lions-Olivieri și P. Liria arată că ideea abordării interacționale vine din faptul că limba nu este pur și simplu un sistem de reguli, ci o sursă dinamică pentru crearea de semnificații, deci cunoașterea limbii nu este suficientă doar pentru învățare, dar trebuie aplicată într-un mod comunicativ pentru a deveni o limbă funcțională. Conform abordării interacționale, elevul este, de asemenea, un utilizator al limbii, sarcinile comunicative nu sunt doar lingvistice, că actele de vorbire sunt și acte sociale și că se poate spune că fiecare elev este un actor social.

Abordarea interacțională este un mod diferit de a învăța o limbă. Poate ajuta elevul plasându-l într-o situație identică cu lumea reală; o situație în care comunicarea orală este esențială pentru îndeplinirea unei sarcini specifice.

Cadrul european comun de referință pentru limbi (CECRL) propune o viziune a comunicării ca o acțiune în care vorbitorul este considerat un actor social. CECRL favorizează o perspectivă interacțională în învățarea, predarea și evaluarea limbilor. Perspectiva privilegiată aici este, în general, și de tin

interacțional, în sensul că consideră mai presus de toate utilizatorul unei limbi ca actor social, având să îndeplinească sarcini (care nu sunt doar lingvistice) în circumstanțe și medii date, într-un anumit domeniu de acțiune. În timp ce actele de vorbire se desfășoară în activități lingvistice, acestea sunt ele însele parte a acțiunilor într-un context social care singure le oferă sensul lor deplin [15].

Pentru P. Bange, R. Carol și P. Griggs, învățarea are loc întotdeauna într-un cadru socio-cognitiv. Într-adevăr, „cunoașterea și interacțiunea sunt inseparabile” [71]. La rândul său, C. Ollivier a definit abordarea interacțională ca o abordare didactică înscrisă în teoriile lingvistice și pedagogice care propun interacțiuni sociale, care formează în același timp atât cadrul, cât și o componentă determinantă a acțiunilor și interacțiunilor umane.

Abordarea interacțională plasează astfel interacțiunile sociale în centrul preocupărilor sale și implică oferirea sarcinilor care trebuie îndeplinite în cadrul interacțiunilor sociale și se concentrează asupra performanței sociale a sarcinii la fel de mult, dacă nu chiar mai mult decât pe învățarea limbii [10].

De asemenea, T. Saydi a subliniat că abordarea interacțională adoptă o tehnică care orientează elevul să devină mai mult un actor social, el este încurajat să folosească limba de învățare în societatea însăși, pentru a desfășura o acțiune, a rezolva o situație problematică sau a promova un fapt [88].

În viziunea lui P. Zhihong, abordarea interacțională își propune să dezvolte un set de competențe. A învăța o limbă, înseamnă să o cunoști în clasă și în afara ei, să dobândești cunoștințe și abilități legate direct de viață și apoi să le utilizezi în viață (continuând să înveți și să te perfecționezi). Aceste competențe se referă la competențe generale (cunoștințe, abilități și atitudini, abilități interpersonale, precum și abilități de a învăța).

Deci, putem spune că abordarea interacțională are avantajul de a permite elevului să-și folosească abilitățile la propriul nivel, dezvoltându-și astfel limba prin utilizarea ei. De asemenea, are avantajul de a ajuta elevul să se concentreze asupra obiectivelor care trebuie atinse, astfel încât limba să devină un instrument și, în cele din urmă, avantajul de a transforma utilizarea limbii într-o necesitate [90].

Criterii ale organizării interacționale a învățării

Există o serie de criterii pe care le putem organiza pentru a descrie abordarea interacțională a învățării/predării limbilor străine. Astfel, A. Rodriguez [111] explică opt criterii principale la acest subiect:

1. Abordarea interacțională încurajează comunicarea între elevi pentru a îndeplini o sarcină.
2. Elevii evoluează liber și aleg limba pe care o vor folosi în funcție de nevoile lor.
3. Este importantă cooperarea.
4. Este necesar un plan de lucru axat pe sens: limba este un instrument pentru atingerea unui obiectiv și nu un obiectiv în sine.
5. Implică stabilirea unor procese reale de utilizare a limbii: este vorba de a se face înțeles, nu de a recita liste de vocabular.
6. Poate implica utilizarea tuturor competențelor lingvistice în același timp.
7. Trebuie să creeze procese cognitive complexe.
8. Asigură un produs final.

Utilizarea abordării interacționale în învățare/predare are mai multe avantaje și caracteristici pozitive. P. Griggs [79] a identificat importanța acestei abordări prin mai multe afirmații.

Abordarea interacțională oferă soluții practice și științifice la problemele de învățare a limbilor străine. J.Arditty subliniază faptul că utilizarea abordării interacționale în procesul de învățare/predare realizează numeroase avantaje, acestea fiind:

1. Interesul acestei abordări este acela că elevul este plasat în centrul reflecției, el este cel care va dezvolta strategii de rezolvare a problemelor pentru a-și optimiza resursele lingvistice și a progresa spre autonomia lor.
2. Contribuie la îmbunătățirea proceselor de înțelegere în rândul elevilor obișnuiți și a elevilor cu dificultăți de învățare.
3. Crește atenția și concentrarea elevilor atunci când îndeplinesc sarcini.
4. Contribuie la achiziționarea de concepte și cunoștințe lingvistice cu ușurință.
5. Crește motivația și dorința elevilor de a citi și încurajează elevii slabi să participe.
6. Susține încrederea în sine a elevilor și sentimentul de realizare.
7. Dezvoltă capacitățile elevilor de a-și controla procesele de gândire.
8. Oferă elevilor posibilitatea de a se angaja în activități de învățare și descoperire.
9. Oferă feedback.
10. Oferă un mediu de învățare mai bogat, care nu depinde de o singură metodă.

1. Abordarea interacțională este utilă pentru a pune elevul în prim plan în procesul de învățare în locul profesorului.
2. Oferă elevului un mod diferit de a percepe limba mai degrabă ca un instrument, decât ca un obiectiv care trebuie atins.
3. Oferă o oportunitate de comunicare între elevi într-un context social viu.
4. Poate conduce învățarea de la cunoștințe abstracte la aplicații din lumea reală.
5. Oferă elevului oportunitatea de a realiza noua sarcină sub supravegherea profesorului.
6. Sarcina este utilă, deoarece se adresează nevoilor imediate ale elevilor și oferă un cadru pentru crearea lecțiilor care sunt interesante și care satisfac nevoile elevilor.
7. Oferă profesorilor o nouă oportunitate de a-și diversifica strategiile de predare.
8. Oferă un mediu de învățare adecvat în care profesorul, elevii, materialele didactice și resursele disponibile în clasă interacționează.
9. Ajută la depășirea reticenței elevilor cărora nu le plac limbile străine [70]

Abordarea interacțională se bazează, așa cum sugerează și identificarea sa, pe acțiune, cu alte cuvinte pe sarcină. La rândul său, D. Nunan a definit sarcina ca o unitate de lucru centrată pe direcția care implică elevii în înțelegerea, producția și/sau interacțiunea în limba țintă. Conform CECRL, sarcina este un set de acțiuni finalizate într-un anumit domeniu cu un scop definit și un anumit produs. Sarcina și acțiunea nu sunt deci echivalente, ci complementare. Sarcina este inclusă în acțiune. Ea este, de asemenea, vectorul, deoarece este în subordinea ei [81].

C. Puren definește sarcina ca „unitate de sens în activitatea de predare-învățare”. Conceptul de sarcină corespunde de fapt actului de învățare. C. Puren atribuie termenul de „acțiune” pentru acțiunea obișnuită sau

socială [86]. Pentru K. Branden, sarcina este o activitate desfășurată de o persoană pentru a atinge un anumit obiectiv și trebuie să utilizeze limba [72]. Potrivit lui D. Coste, noțiunea de sarcină se referă la o acțiune finalizată, cu un început, o finalitate ținută, condiții de performanță și rezultate vizibile [76].

Există un set de caracteristici care pot fi luate în considerare în timpul pregătirii și elaborării sarcinilor în situațiile educaționale. Conform lui D. Nunan, predarea bazată pe sarcini marchează cinci caracteristici:

1. Accentul pus pe învățarea comunicării prin activități interactive în limba țintă;
2. Introducerea textelor autentice în situația de învățare;
3. Elevii se concentrează nu numai pe învățarea nemijlocită a limbii, ci și pe procesul de învățare;
4. O îmbunătățire a experiențelor personale ale copiilor/elevilor ca elemente importante care contribuie la învățarea în clasă;
5. O încercare de a lega învățarea limbilor în clasă cu reutilizarea acesteia în afara clasei [81].

De asemenea, E. Perrichon a trasat cinci caracteristici principale ale sarcinii:

1. sensul este fundamental;
2. se determină rolul fiecărui elev în realizarea sarcinii;
3. sarcina are o relație cu atitudini realiste față de utilizarea limbii;
4. este prioritate de a finaliza sarcina;
5. sarcina este evaluată în lumina rezultatului [106].

La rândul lor, C. Chaudron și M. Valcárcel au specificat șase categorii de sarcini:

1. sarcini controlate de profesor (de exemplu: citirea cu voce tare, jocul de întrebări – răspuns, exercițiu, traducere, dictare, explicarea conținutului, copiere, recunoaștere, identificare, revizuire),
2. sarcini semicontrolate (de exemplu: dialog, schimb de informații, joc de întrebări și răspunsuri, povestire, brainstorming),
3. sarcini libere (de exemplu: joc de rol, simulare, discuție, rezolvarea problemelor, jocuri, scriere, teatru),
4. sarcină constând în transmiterea informațiilor,
5. sarcină constând în preluarea de noi informații din informațiile date,
6. sarcină constând în exprimarea unei opinii [75].

De asemenea, C. Candlin și D. Nunan au subliniat patru tipuri de sarcini:

1. sarcini axate pe recunoaștere și percepție,
2. sarcini axate pe selecție și clasificare,
3. sarcini axate pe inferență și deducere,
4. sarcini axate pe transfer și generalizare [74].

Executarea sarcinii în demersul de învățare a limbilor străbăte trei etape principale: pregătirea sarcinii, realizarea sarcinii și post-sarcină. Iată câteva detalii despre acești pași, după R. Gilbert:

1. Faza de pregătire a sarcinilor: Aceasta este faza pregătitoare și are ca scop pregătirea elevilor pentru a realiza sarcina într-un mod care îi motivează pe elevi să lucreze și îi ajută să îndeplinească sarcina cu succes.

2. Faza sarcinii în sine: Aceasta este faza în care elevii trebuie să realizeze o lucrare. În această fază, elevii îndeplinesc sarcina necesară în perechi sau în grupuri mici, subliniind semnificația pentru a ajunge la rezultatul dorit. În această fază, elevii produc, se joacă și își prezintă sarcinile, de exemplu: prin realizarea unui poster; jucând un joc de rol; prin organizarea unei dezbateri; realizarea unei prezentări.

3. Faza post-sarcină: Această fază poate include trei lucruri, primul oferind posibilitatea elevilor de a reface sarcina. Al doilea lucru este un raport de sarcini, în care elevii sintetizează rezultatul final la care au ajuns și arată cum și-au îndeplinit sarcina și problemele cu care s-au confruntat, modul cum le-au depășit. Al treilea lucru constă în a pune accentul pe resurse, pentru a ajunge la o mai bună înțelegere a limbii [78].

În abordarea interacțională, profesorul joacă mai multe roluri. Astfel, M. Romainville a prezentat cele mai importante roluri ale profesorului în această abordare, între care menționăm:

- Selectarea și organizarea sarcinilor.
- Pregătirea elevilor pentru îndeplinirea sarcinii.
- Acordarea atenției elevilor limbii țintă.
- Instruirea elevilor cu privire la strategiile necesare pentru îndeplinirea sarcinii.
- Ghidarea elevilor în timpul executării sarcinii.
- Motivarea și încurajarea elevilor să îndeplinească sarcina.
- Oferirea ajutorului la necesitate [87].

În concluzie, subliniem faptul că predarea-învățarea limbilor străine bazată pe abordarea interacțională este cu adevărat centrată pe cel care învață. În această abordare, după cum au evidențiat A. Clementina și colab., elevul: este activ; devine actor social; acționează în co-acțiune cu ceilalți; efectuează acte, inclusiv de vorbire; are un obiectiv de referință social care depășește situația de predare-învățare; depășește obstacolele de vorbire, afective, sociale și pragmatice; transformă verbele din „a acționa, reacționa și interacționa” în „premise” necesare pentru achiziționarea activă a competențelor comunicative. [94]

1.5. Strategii de formare a competenței-cheie a învăța să înveți (limba engleză)

Necesitatea. În societatea cunoașterii în continuă schimbare și dezvoltare [34], pentru cel care învață este imposibil să achiziționeze toate cunoștințele și să dobândească toate abilitățile de care are nevoie în cadrul lecției și în timpul școlar [27], perceput ca principala resursă educativă. Este însă responsabilitatea școlii să îl învețe pe cel care învață *cum* să învețe, să îl „echipeze” cu strategii eficiente de învățare, pe care acesta să le poată folosi în afara școlii, în timpul non-școlar. [*Ibidem*]

Scopul major al al activității pedagogice de formare a competenței-cheie *a învăța să înveți* în cadrul instituției de învățământ vizează dezvoltarea la elevi a abilității de a conștientiza diverși factori care influențează învățarea unei limbi străine și să le ofere timp și spațiu pentru a reflecta asupra propriei învățări. *A învăța să înveți* este o competență complexă, care cuprinde în structura ei o mare varietate de acțiuni educative, sarcini didactice, activități de învățare sau discuții între elev și cadrul didactic.

Referirea. Materialul dat abordează competența-cheie *a învăța să înveți* [101], ca parte integrantă a competenței personale, sociale și de învățare [108], ca unul dintre cele mai importante obiective pentru toate contextele de învățare și pentru toate vârstele școlare. De asemenea, se referă la strategii și sarcini de învățare aplicabile la *treapta primară, gimnazială și liceală de învățământ*, prin disciplina *Limbi străine*, în cazul dat, exemplele vor fi pentru limba engleză cu potențial de aplicare inter-transdisciplinară la nivel de arie curriculară *Limbă și Comunicare*.

Destinatari. Lucrarea propune o serie de oportunități pe care profesorii de limbi străine le pot explora și prelua pentru a promova principiile învățării pe tot parcursul vieții și dezvolta competența cheie de a învăța să înveți în cadrul orelor de limbă străină. Majoritatea tehnicilor și sugestiilor propuse pot fi adaptate tuturor tipurilor de contexte de învățare și pot fi aplicate în clasele cu un număr de elevi mai mare precum și cu abilități lingvistice mixte.

Priorități utilitare. Diferite aspecte ale competenței cheie de *a învăța să înveți* pot fi introduse în activitatea de zi cu zi la lecțiile de limbă străină, fără a schimba în linii mari multe din practicile obișnuite din cadrul lecțiilor, aplicând modelul interdisciplinarității centripete, pe care Legendre o definește ca fiind „cu accent pe utilizarea în interacțiune a diferitelor discipline prin explorarea unei teme sau *pentru formarea unei competențe integrate*” [18, p.127].

Idei de referință. Printre beneficiile și avantajele abordării inter- multi-/pluridisciplinare a formării competențelor-cheie la elevi, evidențiem încurajarea colaborării directe și a schimbului de idei între specialiștii care predau discipline diferite, aceasta contribuind la „perfecționarea reciprocă și la instituirea unui caracter deschis al cercetării, al practicilor sociale și al curriculumului școlar” [*Ibidem*, p.129]. Acestea sprijină elevii să realizeze o învățare durabilă și cu sens, prin interacțiunile permanente între discipline și prin relevanța explicită a competențelor formate în raport cu nevoile personale, sociale și profesionale.

În multe țări, profesorii lucrează în contextul procesului educațional centrat pe competențele-cheie, care sunt încorporate explicit în curriculumul școlar, iar manualele școlare conțin activități de învățare specifice cu recomandări concrete și indicații de aplicare. Alte țări, precum Republica Moldova, nu au un cadru conceptual sau un set de repere metodologice, inclusiv materiale didactice elaborate în acest scop, care să propună cadrul didactic activității de învățare create explicit cu scopul de a dezvolta competențele-cheie, nu doar competențele specifice unei discipline școlare și nu includ recomandări și indicații de aplicare.

Deși derivă din sistemul de competențe-cheie/ transversale, competențele specifice proiectate a fi formate prin curriculumul școlar vizează, în fond, formarea-dezvoltarea competenței-cheie de comunicare în limba străină și doar tangential face referire la alte competențe-cheie, cum ar fi *a învăța să înveți*. Astfel, curriculumul și manualul școlar nu au incluse activități de învățare, care să fie focalizate explicit pe dezvoltarea competențelor-cheie cu statut transversal, iar competența-cheie de a învăța să înveți este una dintre acestea.

În lipsa unui cadru conceptual și metodologic la noi privind formarea competențelor-cheie cu statut transversal, vom utiliza *Profilul de formare al absolventului* din România [110] ca reper, dar și posibilitate de abordare a acestui subiect pentru practica educațională din Republica Moldova. De asemenea, vom utiliza descriptivele *nivelului elementar* de formare a competenței-cheie de *a învăța să înveți* pentru ciclul primar, descriptivele *nivelului intermediar* de formare a competenței-cheie pentru învățământul gimnazial și descriptivele *nivelului funcțional* de formare a competenței-cheie pentru învățământul obligatoriu.

Acesta este contextul de la care pornim în prezentarea strategiilor de formare a competenței de *a învăța să înveți*, cu precizarea că setul de activități de învățare elaborate sunt concepute în baza curriculumului, dar propune un nou spectru de posibilități de abordare a conținuturilor didactice în perspectiva integrării competenței cheie *a învăța să înveți* în cadrul orelor de limba străină.

- **Strategii didactice pentru abordarea inter-/transdisciplinară a învățării**

În studiile de teoria și metodologia curriculumului, aceste strategii sunt împărțite în următoarele categorii principale [84, p.100]:

✓ *Strategii sociale și afective*: pentru a crește gradul de conștientizare a modului în care stările emoționale și sentimentele elevilor pot influența învățarea. Activitățile de învățare pot include discuții conduse de profesor despre aspectele sociale ale învățării, cum ar fi importanța ascultării vorbitorului,

jocul, respectarea ordinii sau gestionarea timidității și fricii de a vorbi în fața altora. Ca parte a dezvoltării conștientizării valorii factorilor afectivi, profesorii pot oferi feedback pozitiv sub diferite forme pentru a forma/dezvolta stima de sine și încrederea în sine a elevului, precum și pentru a stimula motivația de învățare. Activitățile ar putea fi utilizate dintr-un set comun agreat la nivel de arie curriculară, urmărind formarea competențelor-cheie și corelarea lor cu competențele specifice.

✓ *Strategii metacognitive:* introducerea și dezvoltarea procesului continuu de reflecție prin planificarea, monitorizarea și evaluarea învățării. Activitățile la clasă pot încuraja elevii să reflecteze la ceea ce au făcut bine și de ce și ce le-a plăcut și de ce. Într-o etapă ulterioară, elevii pot fi pregătiți să reflecteze asupra motivelor pentru care desfășoară diverse activități și realizează sarcini și asupra lecțiilor învățate din fiecare experiență de învățare.

Strategiile metacognitive pot fi, de asemenea, clasificate, în funcție de stadiul de învățare în care sunt utilizate, în trei categorii: de planificare, de gestionare și de monitorizare [107]. Profesorii Shunk și Bail au confirmat că elevii cu un nivel de cunoștințe mai înalt utilizează strategiile metacognitive de planificare și de monitorizare a învățării [114]. În schimb, alți autori afirmă că abilitățile cognitive și metacognitive sunt parte esențială a alfabetizării informaționale [107], care ar contribui la formarea unei alte competențe-cheie: cea de *alfabetizare* funcțională [*Ibidem*]. Această strategie are potențialul maxim de abordare inter-și transdisciplinară.

✓ *Strategii directe sau cognitive:* sunt utilizate pentru a dezvolta capacitatea elevilor de a utiliza în mod eficient conținutul lingvistic, de a organiza, clasifica sau memora conținutul lingvistic/științific.

Termenul „strategie cognitivă” se referă la procesele mentale ale unui individ care încearcă să atingă un obiectiv specific de învățare sau să rezolve o sarcină de învățare. Strategiile cognitive sunt declanșate în mod deliberat și au un rol activ, nu sunt conformare doar la instrucțiuni de învățare. [114]

Strategiile enumerate mai sus indică ordinea în care ar trebui aplicate. Profesorii decid ce este fezabil și adecvat pentru o anumită etapă și grup de elevi. În unele școli, învățătorii claselor primare dezvoltă competența cheie de *a învăța să înveți* în mod intenționat și programat, mai mult decât intuitiv, în cadrul unor alte discipline și aceasta oferă șansa de a integra engleza într-un cadru existent, începând cu clasa a II-a.

Profesorii pot începe cu stimularea emoțiilor, sentimentelor și stimei de sine. După aceea, pot introduce strategii metacognitive care pot fi aplicate la orice unitate de învățare. Ulterior, strategiile cognitive pot fi

suplimentate cu elevii cu un grad mai mare de cunoaștere a limbii străine. Aceasta însă nu înseamnă că ordinea trebuie întotdeauna respectată. Strategiile metacognitive nu pot fi dissociate sau aplicate separat fără a se respecta ordinea și logica predării: aplicarea strategiilor social- afective, cognitive și apoi metacognitive. Fără cogniție, nu putem aplica metacogniție.

Deoarece pentru aplicarea strategiilor e nevoie de un context de învățare și de un registru lingvistic, acestea sunt cele care poartă un caracter multi-, inter- și transdisciplinar și înregistrează o deschidere mai mare pentru oportunități de structurare a sarcinilor de învățare pentru elevi la toate disciplinele de studiu și în special la aria Limbă și Comunicare.

• Activitate practică

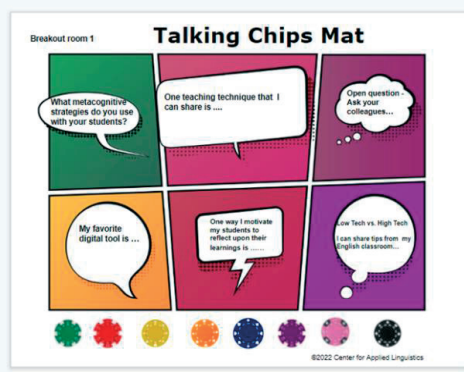
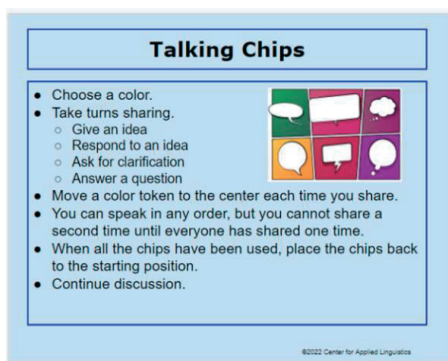


Activitate în grupuri mici : 4-5 persoane

Întrebări pentru discuție și reflecție:

1. Ce strategii metacognitive utilizați în activitatea cu elevii dvs.?
2. O tehnică didactică pe care o pot împărtăși cu colegii este.....
3. O întrebare pentru colegii mei ar fi:
4. Instrumentul digital preferat este.....
5. Un mod în care îmi reușește să motivez elevii mei pentru a reflecta asupra celor învățate este.....
6. Low Tech vs. High Tech – O recomandare pe care o pot face pentru colegii este.....

Metoda: Talking Chips Mat – include un exemplu de instrument digital și o tehnică de activizare a cunoștințelor anterioare ale elevilor la un subiect anume și poate fi adaptată la nivelul lingvistic al elevilor. *Gamificarea* este un element care contribuie la stimularea motivației pentru învățare a elevilor.



Debriefare :

- ✓ What is your biggest take away from the group discussion?
- ✓ How can this tool be used in your English Classroom?
- ✓ What changes can you make ?
- ✓ What competences does it help develop?

- Metode și tehnici de învățare inter- și transdisciplinară pentru formarea competenței *a învăța să înveți* prin studiul limbii engleze

În tabelul de mai jos sunt descrise nivelurile și descriptorii de performanță ai competenței- cheie *a învăța să înveți*, conturate prin Profilul de formare al absolventului în România [99], iar pentru fiecare nivel recomandate câteva metode, tehnici de lucru ce se încadrează în categoria strategiilor metacognitive, după cum urmează.

Tabelul 1.5. Nivelurile competenței-cheie *a învăța să înveți*, metodele și tehnicile de lucru recomandate

Nivelul	Descriptivele nivelului de competențe cheie			
Nivelul elementar (ciclul primar)	Identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea unei activități de învățare	Formularea de întrebări pentru clarificarea unei sarcini de lucru	Utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăța, activa cunoștințe anterioare și înregistra informații	Concentrarea atenției, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare și verificarea propriei activități.
Nivelul elementar (* cl. V-a - VIII-a pentru România)	Formularea de obiective și planuri simple de învățare în realizarea unor sarcini de lucru	Gestionarea timpului alocat învățării și monitorizarea progresului în realizarea unei sarcini de lucru	Aprecierea calităților personale în vederea autocunoașterii, a orientării școlare și profesionale	
Nivelul funcțional (* cl.X-a pentru România)	Formularea unor obiective și planuri de învățare realiste pe baza aspirațiilor personale, școlare și profesionale	Identificarea și aplicarea unor strategii și tehnici de învățare eficiente	Asumarea responsabilității pentru propria învățare, monitorizarea progresului personal și autoreglarea în activități de învățare individuală sau de grup	Analizarea posibilităților de dezvoltare personală
Nivelul funcțional (cl.XII-a)	Elaborarea unui plan de dezvoltare personală care să vizeze armonizarea dintre propriul profil și diversele oportunități profesionale	Evaluarea și ameliorarea unor strategii de învățare pentru a rezolva probleme în contexte variate sociale și profesionale, cu estimarea corectă a riscurilor înainte de a trece la acțiune	Reflecția critică asupra rezultatelor învățării prin raportare la exigențele proprii și la așteptările celorlalți	Identificarea oportunităților pentru activitățile personale, pentru parcursul educațional/profesional și/sau de afaceri
Metode și tehnici recomandate	My Bucket List My Dream Job My Career Plan	My Diary/ Online Journal/ My Learning Blog		My Volunteering Project

Având în vedere importanța pe care o acordă autoarea Petrovski N. [*Ibidem*] metodei analizei de sarcină și a contextului, în esență, strategiile metacognitive vor explora plenar următoarele:

- *metoda reflecției*, care prevede interpretarea contextuală, cauzală, de argumentare;
- *tehnici de creativitate*, care sprijină construirea variantelor de soluționare, de procesare a informațiilor inițiale, de organizare mentală și metodologică a lor;
- *metoda comparării* ce valorifică experiența, informațiile anterioare ale profesorului în temă etc.

Dar, indiferent de ce metodă va fi utilizată în realizarea învățării, elevului trebuie să i se ofere posibilitatea de a se orienta în situații, de a-și motiva și pregăti modul de cunoaștere, pentru a înțelege scopul, a analiza condițiile date, a percepe instrumentele cu care își va clădi cunoașterea.

• Activitate practică



Activitate în grup : 4-5 persoane

Scanați nivelurile competenței-cheie a învăța să înveți și includeți observațiile și reflecțiile dvs.

Utilizați linkul : Descriptive levels of the key competence Learning to Learn (Romania) (padlet.com)

Resurse: Padlet

Debriefare: What is one thing you would like to share with the group from your learnings ?

How can the tools used so far be applied for key competence development ?

- Proiectarea activităților de învățare din perspectiva formării competenței de *a învăța să înveți* și a competenței de comunicare în limba engleză

Proiectarea activităților de învățare din perspectiva formării competenței de *a învăța să înveți* și a competenței de comunicare în limba engleză are la bază cadrul de planificare Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere și structura *unității de învățare*, în care activitățile de învățare sunt proiectate ținând cont de nivelul lingvistic, particularitățile de vârstă ale elevilor, stilurile de învățare și competența specifică dezvoltată.

Exemplul propus urmărește formarea competenței-cheie *a învăța să înveți*, nivelul funcțional și utilizează instrumente digitale, prin urmare face apel la competențele digitale ale elevilor. Este la discreția profesorului și elevului de a opta pentru versiunea scrisului de mână, fie aplicația on-line Penzu. (vezi www.penzu.com). Pentru asigurarea accesului există opțiunea unei aplicații mobile care stimulează disciplina și asigură rutina de învățare. Producerea mesajelor scrise/ on-line este o competență specifică vizată prin învățarea limbilor străine.

Aceasta este o activitate de învățare care poate fi aplicată cu succes la etapa *Reflecție* și /sau *Extindere* sau la Tema pentru acasă, ca o activitate ce stimulează reflecția asupra celor învățate, organizează învățarea, facilitează învățarea activă și servește drept instrument de relaționare a profesorului cu elevul în calitate de facilitator al învățării prin oferirea feedbackului și crearea contextului pentru învățare sigur, flexibil și fără scop de elucidare a greșelilor.

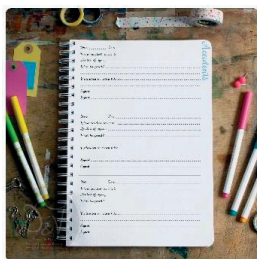
• Metoda jurnalului / blogului personal

Diaries vs. Online Blog vs. Online Journal

Competența: Writing skills

Competențe specifice: Producerea mesajelor scrise /on-line

Unități de conținut : cl. II, III, IV - Elevul despre propria persoană (necesită adaptare a structurilor lingvistice propuse mai jos), cl. V-IX Mediul personal și Mediul școlar



Activități și produse recomandate : Postări online, Jurnal de călătorie, Bloguri

Level: A2 level

Nivelul funcțional vizat al competenței a învăța să înveți: Asumarea responsabilității pentru propria învățare, monitorizarea progresului personal și autoreglarea în activități de învățare individuală sau de grup.

Procedure : Encourage students to keep a diary/ blog/ journal, and allow five minutes once or twice a week for this to be done during your class. The diary can be about other matters of concern to them related to their learnings, successes and challenges and what did they do to mitigate them.

The diary does not need to follow the convention of a day-by-day- record. It can be kept private, or shared with another student and/ or shared with you by the end of the month. Note that this is not appropriate vehicle for correcting mistakes of language. The purpose of it is to encourage reflection on their learnings and empower them to identify challenges and take actions for improvement. Students might notify you when they want to get feedback on their reflections and receive guidance.

Variations: *The chart version tool can be used as a reflection tool on paper to be filled out by the student by the end of each week and be shared with another student and/ or shared with you at the end of the Unit. It can be a tool to help students track progress before Round Up and ask for clarifications if that is the case. It can be in a digital format like a blog, online journal(Google Blogger*

Sample Prompts

- ✚ This week I learned about.....
- ✚ The challenges encountered were.....
- ✚ What I did to help me clarify/ understand.....
- ✚ Ways I can improve my learning habits.....

Alternative Template to Organize Reflection on Learning:

This week I learned about	The challenges encountered were	What I did to help me clarify/ understand	Ways I can improve my learning habits

Exemple de produse elaborate de elevi

Clase de gimnaziu	Instrumentul digital www.penzu.com Exemple de produse
Adriana Vasluian, elevă în cl. VIII, LT Sălcuța, Căușeni, prof. Diana Jelihovschii	https://penzu.com/p/f90fcf0c https://penzu.com/p/865895cd
Leuntean Dumitrița, elevă în cl. VIII, LT Sălcuța, Căușeni , prof. Diana Jelihovschii	https://penzu.com/public/b0f870f9

• **Activitate practică**



Analizați exemplele propuse mai sus și discutați în grupuri posibilitățile de adaptare :

High tech vs Low tech/ Classroom time vs Non-classroom time / Homework vs Feedback from the teacher

Debriefare: What does the student learn from this periodic exercise ?

Tabelul 1.6. Sugestii în perspectiva activității de predare-învățare-evaluare concepute din perspectiva formării competenței-cheie a învăța să înveți

Nivelul	Descriptivele nivelului de competențe-cheie a învăța să înveți [20]	Activitatea profesorului (activități practice la clasă și condiții favorabile)	Activitatea elevului	Când se recomandă realizarea activităților practice
Ciclul primar Nivelul elementar	Identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea unei activități de învățare.	Solicită lectura independentă / ghidată/ dirijată/ de către elev și asigură familiarizarea acestuia cu sarcina. Alocă timp pentru aceasta la fiecare sarcină/ activitate de învățare propusă. Stimulează parafrizarea de către elevi a sarcinii propuse pentru a verifica înțelegerea și adresează întrebări cu caracter deschis.	Lecturează independent sarcina propusă.	La fiecare sarcină nouă de învățare propusă.
	Formularea de întrebări pentru clarificarea unei sarcini de lucru	Introduce cuvintele interogative de structură a întrebărilor de verificare a înțelegerii : <i>Ce? Cât? Cum? Cu ce?</i> • Popcorn Qs & As	Învăță să formuleze și să adreseze întrebări de clarificare a sarcinii <i>Ce? Cât? Cum? Cu ce?</i>	La fiecare sarcină nouă de învățare propusă.
	Utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăța, activa cunoștințe anterioare și înregistrarea informațiilor	Profesorul introduce o serie de tehnici și metode pentru conștientizarea și organizarea învățării • Carnet de notițe • Jurnalul orei • Diaries [83, p.17]	Elevul utilizează instrumentele propuse cu regularitate pentru a crea obiceiuri de învățare și organizare a propriei învățări	La etapa <i>Evocare și Reflecție</i> a fiecărei lecții.
	Concentrarea atenției, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare și verificarea propriei activități.	Profesorul disciplinează elevii pentru crearea unui spațiu de lucru propriu favorabil învățării înainte de realizarea unei sarcini individuale/ la începutul lecției(eliminarea factorilor de distragere a atenției : obiecte în plus pe bancă, telefon, ceas, jucării,	Elevul învață că pentru a înregistra progrese în propria învățare e nevoie de perseverență și conștientizarea propriei învățări prin activități de autoevaluare.	La realizarea unui proiect tematic. Se recomandă planificarea a cel puțin 2 proiecte tematice în echipă/ grup pe parcursul anului academic.

		<p>socializare cu colegul, etc.)</p> <p>Sarcinile propuse spre realizare elevului vor încuraja perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare și verificarea propriei activități.</p> <p>Listă de control – elevii pot completa o listă de control a propriei activități cu pașii indicați și criteriile de succes explicite pentru fiecare tip de produs. Se va stabili câte o sesiune de check-in (verificare a progresului și desfășura sesiuni de Q & A cu scop de orientare către succes).</p>		
<p>Nivelul intermediar (* cl. V-a - VIII-a pentru România)</p>	<p>Formularea de obiective și planuri simple de învățare în realizarea unor sarcini de lucru</p>	<p>Elaborează un algoritm/ plan de realizare a unei sarcini și o prezintă cu explicații elevilor.</p>	<p>Aplicarea unei practici de realizare a sarcinilor într-o anumită succesiune cu respectarea etapelor obligatorii de informare/ documentare/ verificarea înțelegerii/ consultarea criteriilor de succes / reactualizarea/ activizarea cunoștințelor/ achizițiilor anterioare / realizarea sarcinii/ autoevaluare / confruntare cu criteriile de succes.</p>	<p>În cadrul activităților zilnice de realizare, pregătire a unor sarcini de lucru.</p>

	<p>Gestionarea timpului alocat învățării și monitorizarea progresului în realizarea unei sarcini de lucru</p>	<p>Desemnează și alternează rolul de <i>timekeeper</i> și asigură ca fiecare elev să fi exersat, reflectat asupra propriului rol și modurilor de eficientizare a alocării timpului pentru realizarea unei sarcini (clarificarea rolului fiecărui membru de echipă, respectarea algoritmului de realizare a sarcinilor de lucru).</p> <p>Elaborează și propune o listă de control cu pașii indicați și criteriile de succes explicite pentru fiecare tip de produs,</p> <p>pe care elevii o pot folosi pentru a-și autoevalua progresul.</p>	<p>Timekeeping practices</p> <p>Task Completion Tracking Sheet</p> <p>Self-Assessment Form</p> <p>Listă de control – elevii pot completa o listă de autocontrol a propriei activități cu pașii indicați și criteriile de succes explicite pentru fiecare tip de produs.</p>	<p>În cadrul activităților de învățare realizate independent/ în echipă.</p>
	<p>Aprecierea calităților personale în vederea autocunoașterii, a orientării școlare și profesionale</p>	<p>Propune activități de învățare care identifică și valorifică calitățile personale ale elevului.</p> <p>-Stories [15, p.80]</p> <p>-Something interesting about myself [<i>Ibidem</i>, p. 77]</p> <p>-Slow reveal [<i>Ibidem</i> p. 76]</p> <p>-Piling up a sentence [<i>Ibidem</i>, p. 62]</p> <p>-Numbers in my life [<i>Ibidem</i>, p. 58]</p> <p>-Match the people [<i>Ibidem</i>, p. 50]</p> <p>-Find someone who... [<i>Ibidem</i>, p. 27]</p>	<p>Activități de autocunoaștere ;</p> <p>Activități de prezentare individuală/ reciprocă/ în echipă;</p> <p>Activități practice de echipă;</p> <p>Activități de lucru individual;</p> <p>Activități de lucru cu resurse limitate;</p> <p>Proiecte de cercetare</p> <p>(individual/ în echipă);</p> <p>Participare la Ziua Ușilor Deschise/ Târgul de Cariere;</p> <p>O zi fermier/ bucătar/ profesor/ medic/ asistent social, etc.;</p> <p>(<i>Shadowing</i>/Stagie</p>	<p>La etapa <i>Evocare, Reflecție sau Extindere</i> a unei lecții și în activități extracurriculare.</p>

			rea la o organizație din comunitate) ; Școala de Vară ; Ziua Autoconducerii Școlare; Târguri de artizanat/produse de autor/ creație personală,etc.;	
Nivelul funcțional (* cl.X-a pentru România)	Formularea unor obiective și planuri de învățare realiste pe baza aspirațiilor personale, școlare și profesionale	<ul style="list-style-type: none"> -My bucket list -My dream job - Chain story - Realia -Improvisations -Compositions -Group projects 	Elevul realizează planuri și vizualizează în baza aspirațiilor un traseu de dezvoltare personal care să îl apropie de aspirația sa.	Activități periodice și ciclice per unitate de învățare/ unitate de conținut/ cu activități de învățare incluse în cadrul unui ciclu de lecții și cu reflecții periodice asupra învățării și progresului înregistrat.
	Identificarea și aplicarea unor strategii și tehnici de învățare eficientă	<p>Profesorul introduce/ consolidează abilitățile elevilor de a-și organiza învățare prin diverse tehnici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Re-reading - Highlighting & Underlying key words - Word associations - Mind mapping - Charts - Writing summaries - Explaining the solutions found / identified - Venn Diagramm - Reasoning 	Determinarea stilului de învățare și mijloacelor eficiente pentru a-și atinge scopurile	La fiecare lecție.
	<p>Asumarea responsabilității pentru propria învățare, monitorizarea progresului personal și</p> <p>autoreglarea în activități de învățare individuală sau de grup</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diaries [<i>Ibidem</i>, p. 17] - Online Blog www.penzu.com www.blogger.com - Journal - Timeline & Activities Tracker 	<p>Activități de învățare pe termen scurt, mediu și lung</p> <p>Instruirea în bază de proiecte / <i>Project based learning</i></p>	Activități periodice și ciclice per unitate de învățare/ unitate de conținut/ cu activități de învățare incluse în cadrul unui ciclu de lecții și cu reflecții periodice asupra învățării și

				progresului înregistrat.
	Analizarea posibilităților de dezvoltare personală	Profesorul expune elevul la oportunități de învățare și dezvoltare personală în timpul școlar și non-școlar.	Mapping & web surfing	Periodic
Nivelul funcțional (*cl.XII-a)	Elaborarea unui plan de dezvoltare personală care să vizeze armonizarea dintre propriul profil și diversele oportunități profesionale	Profesorul stimulează interesul elevului pentru elaborarea unui plan de dezvoltare personală	My career plan	La început de treaptă de școlaritate.
	Evaluarea și ameliorarea unor strategii de învățare pentru a rezolva probleme în contexte variate sociale și profesionale, cu estimarea corectă a riscurilor înainte de a trece la acțiune	Profesorul construiește contexte de învățare care stimulează rezolvarea de probleme, învățarea prin descoperire, problematizarea.	Problem solving skills Project based learning	Periodic
	Reflecția critică asupra rezultatelor învățării prin raportare la exigențele proprii și la așteptările celorlalți	<ul style="list-style-type: none"> - Diaries [<i>Ibidem</i>] - Online Blog - Journal - Timeline & Activities Tracker 	Self-assessment Learning to Learn Reflection Tool shared with their teacher	Activități periodice și ciclice per unitate de învățare/ unitate de conținut/ cu activități de învățare incluse în cadrul unui ciclu de lecții și cu reflecții periodice asupra învățării și progresului înregistrat.
	Identificarea oportunităților pentru activitățile personale, pentru parcursul educațional/profesional și/sau de afaceri	Profesorul facilitează implicarea elevului la oportunități de învățare și dezvoltare personală în timpul școlar și non-școlar.	Internships & Online Courses	Periodic

II. VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A STRATEGIILOR DE RECONFIGURARE A ÎNVĂȚĂRII

2.1. Demers experimental: colaborarea în învățarea inter- și transdisciplinară

1. Argumentarea demersului experimental

Afirmarea unei paradigme de reconfigurare a procesului de învățare, necesară în contextul modelului cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere și al provocărilor societale actuale, presupune proiectarea și validarea în procesul educational a tuturor componentelor acesteia, în mod special, al celor de ordin metodologic și experiențial. Respectiv, reconfigurarea procesului din perspectiva competențelor-cheie integrate în curriculumul actual solicită expres o viziune inter- și /sau transdisciplinară asupra procesului de învățare.

În plan metodologic, paradigma de reconfigurare a procesului actual de învățare include în structura sa modele și strategii de reconfigurare a învățării spre inter- și transdisciplinaritate, impactul cărora trebuie și poate fi verificat mai ales la nivel de arie curriculară. Or, dintre componentele curriculumului actual, anume aria curriculară, ca structură integrată, face posibilă articularea inter- și transdisciplinară a obiectivelor generale și specifice unui grup de discipline școlare, permite optimizarea conexiunilor dintre disciplinele de învățământ și are în vedere promovarea unui tip de învățare integrată, utilă din punct de vedere psihosocial.

În același timp, din punct de vedere teoretic, anume aceste abordări au fost identificate drept căi posibile de reconfigurare a procesului actual de învățare, iar cadrele didactice implicate în experimentul pedagogic au confirmat această supoziție, evidențiind că aria curriculară predispoze spre cooperare și oferă cadrelor didactice toată deschiderea spre abordările de tip inter- și/sau transdisciplinar [22].

Cercetarea experimentală proiectată și realizată în cadrul ariei Limbă și Comunicare a vizat valorificarea, la nivel de cadre didactice, a strategiilor, modelelor, metodelor și tehnicilor de învățare, gândite ca soluții optime pentru o reconfigurare reală a procesului de învățare spre formarea în contexte inter- și transdisciplinare a sistemului de competențe-cheie formulate ca finalități de bază ale procesului educațional, ca structură a curriculumului actual, care articulează inter- și transdisciplinar obiectivele

generale și specifice unui grup de discipline școlare, permite optimizarea conexiunilor dintre disciplinele de învățământ și are în vedere promovarea unui tip de învățare integrată, utilă din punct de vedere psihosocial.

În general, metodologia de realizare a cercetării experimentale s-a realizat în câteva etape, după cum urmează:

- **Etapa I (de proiectare)**, care a vizat proiectarea cadrului metodologic de organizare și realizare a demersului experimental (stabilirea obiectivelor cercetării, formularea ipotezei de lucru, identificarea strategiilor, selectarea metodelor, elaborarea instrumentelor aplicate în experimentul pedagogic).
- **Etapa a II-a (de constatare)**, care s-a axat pe aplicarea instrumentelor de constatare a nivelului de pregătire a cadrelor didactice pentru implementarea strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare, când vor fi aplicate chestionare de evaluare inițială în baza cărora va fi luată decizia privind modalitatea și direcțiile de formare a cadrelor didactice.
- **Etapa a III-a (de formare)**, când au fost elaborate suporturi de curs, organizate traininguri de formare pentru cadrele didactice, în cadrul cărora au fost valorificate în plan didactic strategiile de reconfigurare a procesului de învățare în cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare*, au fost create grupuri de profesori antrenați în elaborarea de proiecte didactice în cheie inter- și transdisciplinară.
- **Etapa a IV-a (de finalizare a cercetării experimentale)**, care a vizat analiza, prelucrarea statistică și interpretarea datelor obținute din experimentul pedagogic, aprecierea rezultatelor activităților de formare, valorificarea managerială a rezultatelor/produselor formării.

Ipoteza cercetării experimentale a fost formulată astfel: strategiile de reconfigurare a procesului de învățare proiectate la nivel teoretic și valorificate în plan metodologic prin experimentului pedagogic vor fi considerate ca valide, dacă vor confirma:

- a) Posibilitatea de reconfigurare a procesului de învățare în contexte inter- și transdisciplinare, capabile să conducă la formarea mai eficientă a competențelor-cheie;
- b) Disponibilitatea cadrelor didactice din aria *Limbă și Comunicare* de a se angaja în implementarea acestor strategii, metode și tehnici de învățare la nivelul procesului educațional;
- c) Eficiența strategiilor didactice în raport cu eradicarea lipsei de conexiune între disciplinele școlare care predomină în prezent, stabilirea relațiilor inter- și transdisciplinare de colaborare pedagogică la nivelul practicii educaționale în vederea obținerii unor rezultate superioare ale învățării.

Efectul scontat al cercetării experimentale: aplicarea și validarea în experimentul pedagogic a strategiilor de reconfigurare a învățării, conceptualizate și proiectate în contexte inter- și transdisciplinare, vizează angajarea cadrelor didactice în activitatea de susținere și promovare a învățării modulare/de tip integrat, la care se poate ajunge prin articularea obiectivelor și conținuturilor educaționale specifice ariei curriculare *Limbă și Comunicare*, precum și direcționarea acestora spre formarea de competențe-cheie, considerate la nivel de politică educațională drept rezultate relevante ale unui proces de învățământ eficient.

2. Percepția cadrelor didactice privind posibilitățile de reconfigurare a procesului actual de învățare (rezultatele experimentului de constatare)

Provocările societale, în contextul cărora se dezvoltă astăzi sistemele de învățământ, inclusiv cel din Republica Moldova, pun în fața teoreticienilor, dar, mai ales, a proiectanților educației problema reconfigurării procesului educațional actual, pentru o circumscriere a acestuia într-o perspectivă funcțional-pragmatică, care să asigure înțelegerea și producerea învățării ca o *acțiune folositoare dezvoltării persoanei și societății*.

În acest context al dezvoltărilor teoretice și al modificărilor de paradigmă privind educația în secolul XXI, cercetătorii din domeniul științelor educației sunt cei care analizează tendințele, le raportează la starea de fapt și generează noi modele și strategii de învățare, pe care le oferă ca soluții practice pentru creșterea eficacității procesului educațional, focalizându-și interesul științific pe reconfigurarea procesului de învățare înspre formarea de competențe-cheie, ele stând astăzi la baza oricărui proiect pedagogic de tip curricular.

Astfel, reorientarea procesului educațional spre formarea de competențe-cheie/transdisciplinare, considerate drept finalitățile de bază ale sistemului și procesului actual de învățământ din Republica Moldova (conform prevederilor Codului Educației, Cadrului de referință al curriculumului național și curricula disciplinare dezvoltate în această bază) s-a dovedit a fi pentru cercetătorii Institutului de Științe ale Educației acea fereastră de oportunitate pentru inovarea în sens metodologic a învățământului, dar și o nouă provocare pentru profesorii din instituțiile școlare, cei care trebuie să aplice noile abordări și modificări de paradigmă [14; 92; 95].

Așa cum orice intenție de schimbare sau modificare a procesului educational trebuie verificată și probată la nivelul practicii, ideea de reconfigurare a învățării ne-a determinat să elaborăm un chestionar de evaluare prin care să culegem date și informații necesare pentru a analiza care sunt percepțiile

practicienilor vizavi de această nouă provocare, în ce măsură cadrele didactice sunt pregătite pentru acțiunea de reorientare a învățării spre formarea de competențe-cheie și, mai ales, de implementarea acestora în procesul de predare-învățare, precum și care ar fi nevoile lor stringente de formare în această direcție.

Plecând de la aceste note introductive, în cele ce urmează vom prezenta rezultatele unui sondaj de opinie realizat pe un eșantion reprezentativ de cadre didactice în cadrul proiectului de cercetare *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, aflat la cea de-a treia etapă de derulare – cea experimentală, precizând că sondajul s-a desfășurat în regim online în luna martie a anului 2022.

Sondajul a vizat evaluarea gradului de pregătire a cadrelor didactice pentru reconfigurarea procesului actual de învățare spre formarea de competențe-cheie și a fost aplicat pe un eșantion constituit din circa 200 de cadre didactice din învățământul general, incluzând profesori de diverse specialități, care activează în zone atât rurale cât și urbane.

Chestionarul a inclus **10 întrebări**, care erau însoțite de mai multe variante de răspunsuri alternative și care solicitau alegerea de către respondenți a unei singure variante, care, în opinia lor, ar corespunde realului pedagogic, realitatea educațională fiind reprezentată de percepția cadrelor didactice privind necesitatea reorientării învățării spre formarea de competențe-cheie, din care să reiasă cât de bine cunosc și sunt informate asupra acestei schimbări de paradigmă, care ar fi problemele și ce ar trebui de făcut pentru implementarea cu succes a acestei reconfigurări la nivelul procesului de învățământ.

Drept punct de pornire în realizarea sondajului ne-a servit următoarea **ipoteză de lucru**: cadrele didactice sunt puțin informate în problema formării competențelor-cheie prin procesul de învățământ, nu au claritatea necesară asupra modului de implementare a competențelor-cheie și nici a modalităților de racordare a procesului actual de predare-învățare la aceste finalități, deci ar trebui formate în acest sens prin intermediul unor stagii de formare, în care să fie valorificate unele strategii de reconfigurare a procesului educațional.

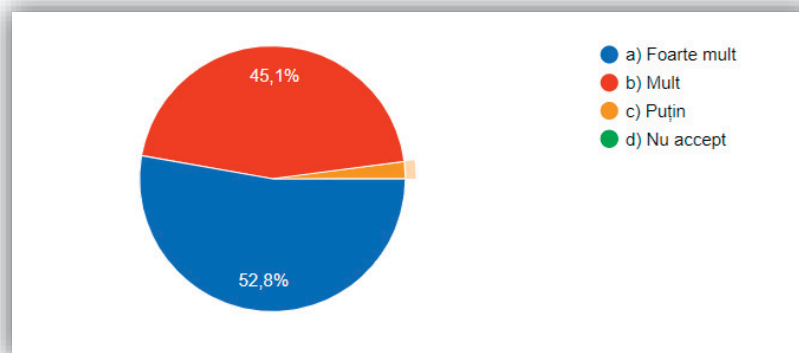
• Analiza rezultatelor obținute în urma chestionării cadrelor didactice

Chestionarul pentru cadrele didactice a cuprins 10 întrebări, iar rezultatele obținute pe fiecare întrebare au fost analizate, cuantificate în procente și prezentate în figuri și tabele. Prima întrebare a chestionarului aplicat în sondajul de opinie a solicitat cadrelor didactice să-și exprime acordul sau dezacordul în legătură cu necesitatea formării competențelor-cheie în învățământul general.

1. Cât de mult acceptați (sunteți de acord cu) ideea că, pentru a pregăti mai bine elevii pentru viață, școala trebuie să le formeze, prin procesul de învățământ, un sistem de competențe-cheie?

Răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea dată sunt prezentate în figura de mai jos.

Figura 2.1. Acordul cadrelor didactice privind necesitatea formării competențelor-cheie în învățământul general



După cum se vede clar din figura prezentată mai sus, aproximativ 99 % dintre profesorii chestionați (52,8% + 45,1%) au selectat primele două variante de răspuns – *foarte mult* și *mult*, din care putem deduce ideea că profesorii cunosc și acceptă ideea privind necesitatea formării, prin procesul de învățământ, a unui sistem de competențe-cheie, care să-i pregătească mai bine pe elevi pentru viață și doar foarte puțini (2,1%) sunt rezervați în raport cu această idee. Această constatare ne permite să conchidem că profesorii înțeleg, acceptă și susțin reorientarea procesului de învățare spre formarea de competențe.

Cea de-a doua întrebare a vizat gradul de informare a cadrelor didactice în domeniul competențelor-cheie, ca finalități ale procesului de învățare.

2. Cum apreciați nivelul dvs. de informare privind competențele-cheie necesare de format prin procesul de învățământ? Bifați câte un răspuns pentru fiecare competență-cheie.

În răspunsurile lor, cadrele didactice trebuiau să-și aprecieze nivelul de informare pe fiecare dintre cele 8 competențe-cheie, alegând un anumit nivel din cele patru propuse ca posibile (*bun, satisfăcător, insuficient, nu știu/nu-mi dau seama*), așa cum îl percepe fiecare. Opțiunile de răspunsuri privind nivelul de informare au fost sistematizate și prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 2.1. Niveluri de informare privind competențele-cheie necesare de format în procesul de învățământ

Nr.	Competențe-cheie	Niveluri de informare			
		Bun	Satisfăcător	Insuficient	Nu știu
1.	Competența de comunicare în limba română	124 84,93%	17 11,64%	2 1,4%	3 2,05%
2.	Competența de comunicare în limba străină	19 13,01%	84 57,53%	29 19,86%	9 6,164%
3.	Competențe în matematică, științe și tehnologii	100 68,49%	40 27,4%	5 3,42%	0%
4.	Competențe digitale	84 57,53%	55 37,67%	6 4,10%	0%
5.	Competența a învăța să înveți	103 70,75%	27 18,5%	2 1,4%	0%
6.	Competențe sociale și civice	77 52,74%	57 39,04%	7 4,8%	1 0,68%
7.	Competențe antreprenoriale	35 23,97%	77 52,74%	28 19,17%	4 2,74%
8.	Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	90 61,64%	48 32,08%	6 4,10%	0%

Analiza răspunsurilor obținute la întrebarea 2 și prezentate în tabelul de mai sus indică o distribuție a acestora pe toate competențele-cheie și variantele solicitate, ceea ce înseamnă că, în fond, profesorii sunt

informați cu necesitatea formării de competențe-cheie, doar că la niveluri diferite. Astfel, referindu-se la competența *comunicarea în limba română*, cei mai mulți dintre respondenți au răspuns că dețin un **nivel bun** (84,93%) și **satisfăcător** (11,64%) de informare privind necesitatea formării prin procesul de învățământ a acestei competențe-cheie și doar 1,4% se consideră ca fiind **insuficient** de informați, iar 2,05% - **nu știu**.

Potrivit opiniei cadrelor didactice, pe locul al doilea, ca nivel de informare, se plasează competența *a învăța să înveți*, întrucât 70,75% dintre cadrele didactice chestionate au optat pentru varianta de răspuns **nivel bun** și 32,87% - pentru **nivel suficient**.

Clasamentul este urmat de domeniul *competențe în matematică, științe și tehnologii*: gradul de informare al cadrelor didactice privind formarea acestor competențe este dat de următoarele cifre: 68,49% dintre respondenți au optat pentru varianta de răspuns **nivel bun** și 27,4% - pentru **nivel suficient**, în timp ce 3,42% au optat pentru **nivel insuficient** și doar 1,4% au declarat că sunt **insuficient** de informați pe domeniul respectiv.

Întrebarea a treia din chestionar a vizat opinia cadrelor didactice privind posibilitatea de a forma transdisciplinar fiecare tip de competență-cheie.

3. În ce măsură credeți că următoarele competențe-cheie pot fi formate-dezvoltate transdisciplinar?

Răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea respectivă sunt reflectate în tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Opinia cadrelor didactice privind măsura în care competențele-cheie pot fi formate-dezvoltate transdisciplinar

	Competențe cheie	Foarte mult	Mult	Suficient	Puțin	De loc
1.	Competența de comunicare în limba română	77 52,74%	53 14,60%	13 8,9%	1 0,68%	0%
2.	Competența de comunicare în limba străină	34 23,28%	62 42,46%	37 25,34%	7 4,8%	3 2,05%

3.	Competențe în matematică, științe și tehnologii	60 41,09%	58 39,72%	19 13,01%	7 4,8%	0%
4.	Competențe digitale	81 55,48%	45 30,82%	14 9,58%	3 2,05%	0%
5.	Competența a învăța să înveți	84 57,53%	48 32,87%	9 6,16%	2 1,37%	0%
6.	Competențe sociale și civice	58 39,72%	61 41,68%	17 11,64%	4 2,74%	1 0,68%
7.	Competențe antreprenoriale	46 31,50%	59 40,41%	28 19,17%	7 4,8%	3 2,05%
8.	Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	63 43,15%	58 39,72%	20 13,7%	3 2,05%	0%

Analiza datelor incluse în tabel arată că cei mai mulți dintre profesorii chestionați (84 sau 57,53%) cred **foarte mult** în posibilitatea de formare transdisciplinară a competenței *a învăța să înveți*, care este urmată de opțiunea pentru posibilitatea de formare transdisciplinară a *competenței digitale*, pentru care au optat 81 sau 55,48%, iar pe locul al treilea se situează *competența de comunicare*, pentru care au optat 77 sau 52,74% de respondenți.

În schimb, pentru opțiunea de răspuns **mult** privind posibilitatea de formare transdisciplinară a competențelor-cheie, profesorii chestionați au stabilit un clasament diferit: pe prima poziție se situează *competența de comunicare în limba străină*, pentru care au optat 62 sau 42,46% de cadre didactice, pe poziția a doua apare domeniul *competențe sociale și civice* cu 61 sau 41,68%, iar pe poziția a treia au fost plasate *competențele antreprenoriale*.

Întrebarea a patra din chestionar a vizat cunoașterea de către cadrele didactice a documentelor curriculare, care în opinia lor, îi orientează cel mai bine în formarea-dezvoltarea competențelor-cheie.

4. Care dintre următoarele documente/materiale curriculare vă orientează cel mai bine cum să formați-dezvoltați competențele-cheie prin disciplina pe care o predați?

Răspunsurile la această întrebare sunt prezentate în tabelul 2.3., iar acesta reflectă o dispersie a răspunsurilor pe toată lista de resurse educaționale propuse, în care a fost utilizată întreaga paletă de calificative – *foarte bine, bine, suficient și puțin*.

Tabelul 2.3. Resursele ce orientează cadrele didactice în direcția formării competențelor-cheie

Nr.	Resurse educaționale	Foarte bine	Bine	Suficient	Puțin	De loc
1.	Cadrul de referință al curriculumului național	60 41,09%	64 44%	17 12%	1 0,7%	0%
2.	Curriculumul disciplinar actual	80 54,8%	55 37,67%	9 6,164%	0%	0%
3.	Ghidul metodologic de implementare a curriculumului la disciplină	87 59,58%	49 33,56%	10 6,84%	0%	0%
4.	Manualele în vigoare	26 17,80%	59 40,4%	45 3,82%	10 6,84%	0%
5.	Programele de formare continuă	67 49,04%	59 43,7%	16 10,95%	3 2,05%	0%
6.	Alte surse	31 21,23%	55 37,67%	31 21,23%	6 14,6%	0%

Din analiza răspunsurilor, reiese că, în opinia cadrelor didactice, documentele care îi orientează **foarte bine** în activitatea de formare-dezvoltare a competențelor-cheie sunt: *ghidul metodologic de*

implementare a curriculumului actual – pentru această variantă de răspuns au optat 59,58% , care este urmat de *curriculumul disciplinar* – acesta a fost apreciat ca atare de către 54,8% dintre respondenți, iar pe locul al treilea, la acest nivel de apreciere, apar *programele de formare continuă*, care au fost apreciate astfel de către 49,04% dintre respondenți.

La aceeași întrebare, pentru calificativul **bine**, respondenții au indicat, în primul rând, *cadrul de referință al curriculumului national*, apreciat astfel de 44% dintre respondenți, în al doilea rând, *programele de formare continuă*, apreciate de 43,7%, pe poziția a treia sunt indicate *manualele școlare* apreciate astfel de 40,4% dintre respondenți, iar pe locul al patrulea - *curriculumul disciplinar și alte surse* apreciate în mod egal de 37,67% dintre respondenți.

Prima observație care se impune aici este faptul că răspunsurile exprimate la această întrebare nu par a fi tocmai obiective, dat fiind faptul că primul document la care se referă cadrele didactice nu are cum să fie chiar atât de cunoscut de către acestea, fiind editat într-un număr redus de exemplare, după cum nici poziția acordată manualelor școlare, conținuturile cărora chiar nu au fost reconceptualizate/restructurate din perspectiva competențelor-cheie. Explicația o vedem în faptul că analizăm/interpretăm totuși *niște percepții*, care prin definiție țin de subiectivismul unei sau altei persoane.

Totodată, din răspunsurile la această întrebare merită a fi luat în seamă ultimul indicator, cel cu referire la *alte surse*, selectat în apreciere de un număr semnificativ de cadre didactice: 21,23% - cu **foarte bine**; 37,67% cu **bine**; 21,23% - cu **suficient**, din care deducem că profesorii se informează la tema respectivă și din *alte surse*, care pot fi lucrările editate sau articolele din revistele de specialitate.

Întrebarea a cincea din chestionar a urmărit previzionarea unui anumit impact asupra elevului, rezultat din reconfigurarea procesului de predare-învățare înspre formarea competențelor-cheie.

5. Ce impact credeți că ar putea avea, din perspectiva elevului, orientarea activităților de predare-învățare spre formarea-dezvoltarea de competențe-cheie? Examinați și bifați pe următoarele aspecte.

Tabelul 2.4. Impactul reconfigurării procesului de învățare spre competențele-cheie asupra elevului

Nr.	Aspecte	Foarte mare	Mare	Suficient	Puțin	De loc
1.	Conștientizarea sensului învățării	77 52,74%	60 41,09%	9 6,16%	0%	0%
2.	Creșterea motivației pentru învățare	80 54,8%	56 38,35%	8 5,47%	0%	0%
3.	O mai bună pregătire pentru viață	75 51,36%	59 40,41%	9 6,16%	0%	0%
4.	Participarea activă la diverse proiecte	66 45,20%	56 38,35%	20 13,7%	0%	0%
5.	Facilitarea inserției sociale și profesionale	48 32,87%	74 51,03%	18 12,32%	0%	0%

În opinia cadrelor didactice, reconfigurarea procesului de predare-învățare spre formarea competențelor-cheie ar avea un impact **foarte mare** asupra formării personalității elevului, care s-ar concretiza în: a) *creșterea motivației pentru învățare*; b) *conștientizarea sensului învățării*; c) *o mai bună pregătire pentru viață*. De asemenea, un impact **mare** ar putea fi înregistrat și ceea ce privește *facilitarea inserției sociale și profesionale a elevilor*.

Întrebarea a șasea din chestionar a vizat măsura în care profesorii se percep ca pregătiți pentru formarea inter- și transdisciplinară competențelor-cheie.

6. Ca profesor, în ce măsură vă considerați pregătit(ă) pentru formarea inter- și transdisciplinară a competențelor-cheie?

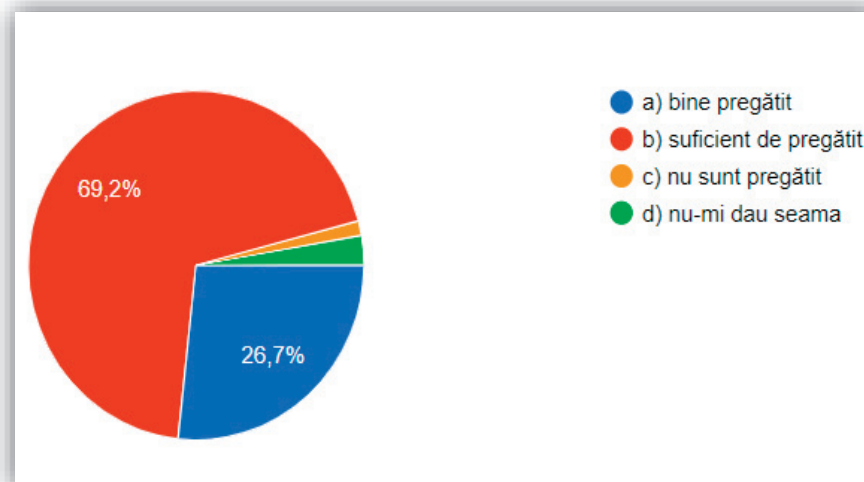


Figura 2.2. Distribuția opiniilor privind nivelul de pregătire a cadrelor didactice pentru formarea inter- și transdisciplinară a competențelor-cheie

După cum se vede clar din figura de mai sus, doar 26,7% dintre respondenți se consideră **bine pregătiți** pentru formarea competențelor-cheie, în timp ce majoritatea cadrelor didactice – 69,2% optează pentru varianta de răspuns **suficient de pregătit** și doar 1,4% consideră că **nu sunt pregătiți** în acest sens, iar 2,7% nu-și dau seama.

Constatăm, reieșind din aceste răspunsuri, că opinia exprimată de majoritatea cadrelor didactice pare foarte optimistă, având în vedere faptul că, deocamdată, profesorii nu au fost formați în acest sens și nici nu dispun de anumite materiale-resursă care să-i sprijine în activitatea de predare-învățare. De aceea înclinăm să credem că și în acest caz avem de a face cu o percepție oarecum falsă, care nu ar trebui luată în considerare.

Întrebarea cu numărul de ordine 7 din chestionar a vizat opinia pedagogilor privind modalitățile cele mai potrivite de abordare a demersului de formare a competențelor-cheie, fiind formulată astfel: **Care dintre următoarele modalități de abordare a activității de predare-învățare credeți că ar fi mai potrivită pentru demersul de formare a competențelor-cheie?**

În tabelul de mai jos sunt reflectate răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare, cu specificări pe fiecare dintre modalitățile avute în vedere și incluse în chestionar.

Tabelul 2.6. Perspectiva cadrelor didactice asupra modului de abordare a formării competențelor-cheie

Nr.	Modalități de abordare	Cea mai potrivită	Potrivită	Puțin	Nu știu
1.	monodisciplinară	23 / 15,75%	52 / 35,61%	44 / 30,13%	3 / 2,05%
2.	interdisciplinară	63 / 43,15%	72 / 49,31%	4 / 2,74%	1 / 0,68%
3.	transdisciplinară	78 / 53,42%	58 / 39,72%	4 / 2,74%	0%
4.	teme cross-curriculare	28 / 19,17%	74 / 50,68%	14 / 9,58%	12 / 8,21%
5.	opțională	19 / 13,01%	72 / 49,31%	30 / 20,54%	4 / 2,74%

Așadar, în opinia cadrelor didactice, perspectiva transdisciplinară este modalitatea **cea mai potrivită** de abordare a competențelor-cheie, care este susținută de 53,42% dintre respondenți, fiind urmată de la aceeași întrebare, pentru care au optat 43,15%, iar pe poziția a treia apar temele cross-curriculare ca modalitate de formare, selectate de 19,17% dintre respondenți. În același timp, abordarea monodisciplinară a competențelor-cheie este considerată ca fiind adecvată acestui demers formativ doar de 15,75% dintre respondenți, iar pe ultima poziție – posibilitatea opțională, selectată de 13,01%.

Pe de altă parte, răspunzând la aceeași întrebare, pentru calificativul abordare **potrivită** s-a înregistrat un alt clasament, în care pe primul loc sunt indicate temele cross-curriculare, pe locul al doilea apar abordarea interdisciplinară și opțională situate la egal, pe poziția a treia – abordarea transdisciplinară, iar cea monodisciplinară apare pe ultimul loc.

Constatăm și aici o percepție mai mult intuitivă a cadrelor didactice în raport cu o modalitate sau alta de abordare didactică a demersului de formare, totuși aprecierea că perspectiva transdisciplinară ar fi modalitatea **cea mai potrivită** de abordare a competențelor-cheie vine să confirme una dintre supozițiile noastre teoretice, întemeiată în baza studiilor realizate până la această etapă. Menționăm că este vorba doar de o percepție, care poate fi sau nu confirmată în procesul de formare ce urmează a fi realizat.

Întrebarea a opta a vizat materialele ce ar trebui elaborate pentru a sprijini metodologic activitatea cadrelor didactice în procesul de formare a competențelor-cheie, a inclus o listă cu șase materiale considerate de noi ca posibile suporturi metodologice necesare de elaborat.

8. Ce materiale credeți că ar trebui elaborate pentru a vă sprijini metodologic în activitatea de formare a competențelor-cheie?

Răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare, cuantificate pe fiecare dintre componentele listei de material, sunt sintetizate și prezentate în tabelul următor.

Tabelul 2.7. Materiale necesare de elaborat în sprijinul activității de formare a competențelor-cheie

Nr.	Materiale	Foarte mult	Mult	Puțin	De loc
1.	O metodologie privind implementarea competențelor-cheie în procesul de învățământ	76 52,05%	60 41,09%	5 3,42%	0%
2.	Ghiduri metodologice elaborate pe arii curriculare	78 53,42%	62 42,46%	4 2,74%	0%
3.	Ghiduri metodologice elaborate pentru formarea fiecărei competențe-cheie	75 51,36%	64 43,83%	5 3,42%	1 0,68%
4.	Materiale didactice pe teme cross-curriculare	79 54,10%	57 39,04%	6 4,10%	0%
5.	Curricula opționale și materiale-suport pentru competențele-cheie ce nu au acoperire disciplinară	56 38,35%	69 47,26%	18 12,32%	0%
6.	Programe de formare continuă concepute în acest scop	82 56,16%	56 38,35%	6 4,10%	0%

Din lista materialelor propuse, care ar trebui elaborate în vederea sprijinirii activității de formare-dezvoltare a competențelor-cheie, profesorii chestionați au sugerat ca necesare următoarele elaborări:

- a) programe de formare continuă concepute expres în acest scop – pentru care **56,16%** dintre respondenți au selectat varianta de răspuns ca fiind necesare **foarte mult**, iar **38,35%** au optat pentru varianta de răspuns **mult**;
- b) Suporturi didactice pe teme cross-curriculare – pentru acest tip de lucrări opțiunile au fost exprimate astfel: 54,10% – **foarte mult**; 39,04% – **mult**.
- c) Ghiduri metodologice pe arii curriculare, pentru care 53,42% de profesori au indicat varianta de răspuns **foarte mult** și respectiv **mult** – 42,46%.
- d) Metodologii de implementare a competențelor-cheie în procesul de învățământ – pentru acest tip de lucrări profesorii chestionați au optat astfel: **foarte mult** – 52,05% și **mult** – 41,09% dintre respondenți.
- e) Ghiduri metodologice pentru formarea fiecărei competențe-cheie – aici opțiunile exprimate au fost în proporție de **foarte mult** – 51,36% și **mult** – 43,83%.

Așadar, opinia generală a cadrelor didactice converge spre aprobarea listei de materiale propuse ca necesare de elaborat, cu mențiunea că ordinea elaborării acestora este percepută altfel de către cadrele didactice.

În scopul evaluării opiniei cadrelor didactice privind oportunitatea restructurării unor documente curriculare în contextul reconfigurării învățării spre formarea de competențe-cheie, a fost adresată întrebarea a noua.

9. *Considerați că problematica formării competențelor-cheie este prioritară/oportună sau inoportună pentru o nouă restructurare a următoarelor documente curriculare?*

Întrebarea a fost însoțită de enumerarea a 5 documente curriculare (plan de învățământ, curriculum școlar, programe de formare continuă, manuale școlare, curricula opționale), iar răspunsurile oferite de cadrele didactice pe fiecare dintre aceste documente sunt sintetizate și prezentate în tabelul de mai jos.

Tabelul 2.8. Opinii ale cadrelor didactice privind necesitatea restructurării unor documente curriculare în contextul reconfigurării învățării spre competențe-cheie

Nr.	Documente curriculare	prioritar	oportun	inoportun	nu știu
1.	Planul de învățământ	90 sau	45	4	4
		61,64%	30,82%	2,74%	2,74%
2.	Curriculumul școlar	100	41	1	1
		68,49%	28,08%	0,68%	0,68%
3.	Programele de formare continuă a cadrelor didactice	81	61	2	2
		55,48%	41,78%	1,37%	1,37%
4.	Manualele școlare	103	37	3	2
		70,54%	25,34%	2,05%	1,37%
5.	Curricula opționale	51	78	5	7
		34,93%	53,42%	3,42%	4,8%

În opinia cadrelor didactice, problema formării competențelor-cheie este înțeleasă/percepută ca una determinantă în ceea ce privește noua restructurare a documentelor curriculare. În acest sens, cei mai mulți dintre profesori au exprimat opinia că, din perspectiva competențelor-cheie, ar trebui restructurate, în primul rând, manualele școlare, pentru această variantă de răspuns au optat 70,54% dintre respondenți, în al doilea rând, curriculumul școlar pentru restructurarea căruia din aceeași perspectivă au optat 68,49% dintre respondenți, în al treilea rând, ar fi necesară restructurarea planului de învățământ, pentru care au optat 61,64%. Totodată, pentru restructurarea programelor de formare continuă a cadrelor didactice din aceeași perspectivă au optat 55,48% dintre respondenți, în timp ce pentru restructurarea curricula opționale - 34,93%.

În ceea ce privește gradul de **oportunitate** sau cât de potrivită ar fi *acum* acțiunea de restructurare a acelorași documente curriculare, numărul de ordine al opiniilor cadrelor didactice se prezintă astfel: 53,42% dintre respondenți consideră că ar trebui restructurate, în primul rând, curricula opționale; 41,78% dintre ei au optat pentru modificarea programelor de formare continuă; 30,82% - pentru reformarea planului de învățământ; 28,08% - pentru restructurarea curriculumului școlar; 25,34% - pentru schimbarea manualelor școlare.

În același timp, un număr foarte mic, nesemnificativ de respondenți – circa 8 % au indicat că această restructurare ar fi inoportună sau că nu știu.

Așadar, dacă din punct de vedere teoretic ordinea logică a restructurării documentelor din perspectiva competențelor este cea inclusă în conținutul întrebării, în viziunea practicienilor această ordine ar trebui să fie alta, dat fiind că profesorii au menționat prioritatea restructurării, în primul rând, a curriculumului și a manualelor școlare, aceste opțiuni fiind exprimate în funcție de instrumentele lor directe de lucru, iar în al doilea rând - curricula opționale și programele de formare continuă.

Întrebarea finală a vizat gradul de încredere al cadrelor didactice în ceea ce privește posibilitatea de eficientizare a procesului educațional prin reconfigurarea procesului de învățare spre formarea competențelor-cheie.

10. Considerați că reconfigurarea învățării spre formarea competențelor-cheie ar putea conduce la eficientizarea procesului educațional din Republica Moldova?

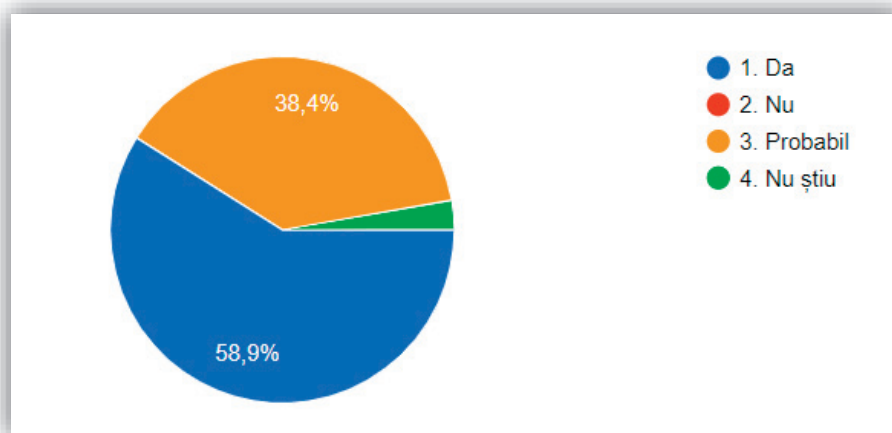


Figura 2.3. Distribuția opiniilor privind posibilitatea de eficientizare a procesului educațional prin reorientarea învățării spre formarea competențelor-cheie

Răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea respectivă sunt prezentate în figura 2.3. După cum reiese din datele prezentate, 58,9% dintre respondenți au optat pentru varianta de răspuns **Da** la această întrebare, 38,4% – pentru opțiunea **Probabil**, iar pentru varianta de răspuns **Nu știu** – 2,7%. De aici, desprindem încrederea practicienilor în ceea ce argumentează, proiectează și recomandă teoreticienii cu referire la o cale posibilă de dezvoltare a sistemului și procesului educațional. Altfel spus, ca și

teoreticienii, cadrele didactice sunt de părere că reconfigurarea învățării spre formarea competențelor-cheie ar putea conduce la eficientizarea procesului educational. Rămâne însă ca practica educațională să demonstreze acest lucru, în acest scop urmând să se realizeze în cadrul aceluiași proiect un experiment de formare.

3. Trainingul de formare a cadrelor didactice la tema „Strategii de reconfigurare a procesului de învățare”

Abordarea instruirii bazată pe formarea de competențe solicită astăzi o reconsiderare profundă a procesului actual de învățare și o reconfigurare a acestuia pe cele patru direcții de dezvoltare a învățământului în secolul XXI - *a învăța să cunoști /să știi; a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; a învăța să fii* evidențiate de J. Delors [29].

Respectiv, paradigma de reconfigurare a procesului educațional actual s-a conturat în urma analizei stării de fapt în domeniul învățării, a tendințelor manifeste în educație, a rezultatelor școlare constatate prin evaluările naționale și internaționale realizate în ultimii ani în R. Moldova, precum și din analiza studiilor teoretice realizate în acest sens, care sugerează expres perspectivele inter- și transdisciplinare de reconfigurare a învățării.

De asemenea, sondajul de opinie realizat în rândul cadrelor didactice a demonstrat disponibilitatea acestora de a se angaja în formarea-dezvoltarea competențelor-cheie, prin valorificarea strategiilor inter- și transdisciplinare ca modalități de eficientizare a procesului actual, cu mențiunea că impactul acestora poate fi verificat anume la nivel de arie curriculară, care tocmai predispune spre aceste moduri de învățare.

Programul trainingului de formare la tema „Strategii de reconfigurare a procesului de învățare” a inclus un sistem de subiecte organizate modular și prezentate într-o logică a consecutivității și continuității, după cum urmează:

1. **Viziunea împărtășită asupra învățării**
2. **Strategia colaborării în învățarea inter- și transdisciplinară**
3. **Strategia abordării interacționale în predarea-învățarea limbilor străine**
4. **Strategii de formare a competenței a învăța să înveți în cadrul limbii engleze**

Din rândul cadrelor didactice care s-au înscris în programul de formare au făcut parte profesori de limba și literatura română, limbi materne (ucraineană, rusă, bulgară, găgăuză), limbi străine (franceză, engleză, germană, spaniolă, italiană) din învățământul general încadrați în aria curriculară Limbă și Comunicare.

În cadrul programului de formare, profesorii au fost familiarizați cu strategiile posibile de reconfigurare a procesului actual de învățare, pentru a se ajunge la rezultate școlare mai relevante, au analizat, comentat și interpretat metodele și tehnicile de abordare inter-/transdisciplinară propuse de formatori pentru disciplinele din aria curriculară Limbă și Comunicare, urmând să fie implicați apoi în grupuri de lucru pentru organizarea unor activități integrate (curriculare și extracurriculare) și elaborarea unor proiecte didactice în cheie inter- sau transdisciplinară.

Finalitățile programului au vizat. *La finalizarea trainingului, formabilii vor fi capabili:*

- ✓ să înțeleagă și să utilizeze adecvat conceptele vehiculate în program;
- ✓ să valorifice în procesul educațional strategiile, metodele și tehnicile de învățare inter- și transdisciplinară care să conducă la formarea de competențe-cheie;
- ✓ să elaboreze în grupuri strategii didactice în cheie inter- și transdisciplinară de formare-evaluare a unor competențe-cheie;
- ✓ să aprecieze eficiența strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare la nivelul unității de învățământ.

Mijloace de formare: platforma google-mit, laptopuri/computere; tabla interactivă etc.

Metode de formare: conversația euristică, brainstorming, expunerea, problematizarea, studiul de caz, modelarea, simularea situațiilor de învățare, metoda proiectului etc.

Metodele utilizate în cercetarea experimentală realizată la nivelul ariei curriculare Limbă și Comunicare au fost selectate atât din categoria metodelor cantitative de cercetare, cât și a celor calitative, incluzând:

- *Ancheta prin chestionar* – această metodă a fost utilizată la etapa de constatare, în vederea stabilirii gradului de pregătire a cadrelor didactice pentru implementarea strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare și a nevoilor de formare în acest scop.
- *Interviul de tip focus-grup*, care este o metodă calitativă de cercetare aplicativă, fiind utilizată la aceeași etapă de constatare fiind focalizată pe formarea unor comunități de discurs pentru

înțelegerea viziunii cadrelor didactice asupra demersului de reconfigurare a procesului educațional în perspectiva formării de competențe-cheie;

- *Trainingul sau atelierul de lucru* – această metodă a fost utilizată la etapa de formare, implicând metode precum expunerea, problematizarea, persuasiunea, reflexivitatea, dar și tehnici interactive de lucru, cum ar fi brainstormingul sau asaltul de idei, dezbaterea, studiul de caz ș.a.
- *Analiza produselor activităților de formare*, care se vor materializa în *proiecte didactice inovatoare* de tip modular, elaborate în cheie inter- și transdisciplinară de către grupuri de profesori.

În general, formatorii trainingului „Strategii de reconfigurare a procesului de învățare”, au pornit de la ideea că strategiile elaborate și descrise în ghidul metodologic „Strategii de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Limbă și Comunicare” [13] oferă cadrul necesar de acțiune, dar reconfigurarea propriu-zisă a procesului de învățare nu ține atât de strategiile proiectate, cât mai ales de înțelegerea, acceptarea și aplicarea lor adecvată de către cadrele didactice în practica școlară.

În acest scop, modulul „Strategia colaborării în abordarea inter- și transdisciplinară a învățării” a vizat argumentarea necesității unei strategii de colaborare, familiarizarea cadrelor didactice cu esența acestei strategii, promovarea și valorificarea unor metode și tehnici de învățare inter-/transdisciplinară în vederea creșterii interesului și motivației profesorilor pentru predarea-învățarea colaborativă în procesul de formare a competențelor-cheie.

Modulul a fost conceput ca un demers de formare pentru adulți – cadrele didactice, compus dintr-un bloc teoretic expus în secțiunea 2.3. a prezentului ghid și un bloc metodologic referitor la metodele și tehnicile de lucru ce urmează a fi aplicate, astfel încât formarea să se desfășoare ca o „buclă”, ca o procedură de formare în spirală și ciclică, în cadrul căreia se produce modificarea reprezentărilor mentale și a comportamentelor manifeste prin învățare: aceasta presupune întotdeauna o stare inițială de la care se pornește învățarea (de la niște cunoștințe pre-existente, deja-la), urmată de apariția unui „conflict cognitiv” ce echivalează cu o destabilizare (contradicția dintre ceea ce știa/reprezentarea veche și o situație nouă), continuând prin crearea de către profesor a unui demers readaptiv care îl transformă pe individ [47].

4. Metode și tehnici aplicate în experimentul de formare

Competențele-cheie solicită nu doar o *altfel* de abordare a învățării, ci și utilizarea altor metode și tehnici de învățare, gândite obligatoriu din perspectiva inter- și sau transdisciplinarității, avantajul cărora este acela de a asigura transferul de cunoștințe și capacități, precum și valorificarea expresă a colaborării cadrelor didactice, ca principiu de acțiune strategică, în vederea rezolvării unei *situații-problemă*, cum este, de exemplu, cea legată de formarea competențelor-cheie.

Or, pe lângă dilema tipurilor de competențe (Ce competențe formăm? Ce evaluăm?), profesorii sunt preocupați și de întrebarea cum pot realiza ei o *didactică a competențelor*. Mai bine zis, ce metode concrete trebuie aplicate în activitatea de predare-învățare-evaluare, astfel încât să se asigure, odată cu formarea de competențe disciplinare, și dezvoltarea competențelor-cheie, care, se știe, au caracter transversal / transdisciplinar și trebuie formate prin toate disciplinele de învățământ, inclusiv prin cele integrate în aria curriculară Limbă și Comunicare.

Când ne referim la o *situație-problemă* ca necesară de soluționat, M. Minder și alți didacticieni recomandă să pornim de la identificarea rădăcinii problemei, utilizând așa-numitul demers „holistic”: „A avea o viziune holistică asupra unui fenomen înseamnă a avea o înțelegere globală și sintetică a acestuia, înseamnă a cerceta, dincolo de elementele constitutive, structurile și relațiile funcționale care unesc ansambluri și subansambluri” [47, p. 211].

Situația-problemă de care ne vom ocupa o reprezintă însăși competențele-cheie, iar rădăcina problemei o regăsim în curriculumul actualizat, ediția 2020, care pune competențele-cheie și cele disciplinare față în față, fără însă a le corela în vreun fel, recomandând doar cadrelor didactice utilizarea unui sistem metodologic diversificat de strategii, concepute din perspectiva învățării interactive, care să îmbine metodele clasice și cele alternative; metodele active și interactive; individuale, frontale și de cooperare/învățare în grup; strategiile comunicative, de explorare, raționalizare etc [28].

Cât privește însă metodologia concretă de aplicare a acestora în procesul de formare, curriculumul de limba și literatura română, ca și celelalte curricula disciplinare, prezintă doar lista de competențe-cheie și sugerează cadrelor didactice necesitatea realizării unor conexiuni inter-și transdisciplinare în procesul de predare-învățare, subliniind:

- Cadrul valoric transdisciplinar al acestora;
- Valențele disciplinei în formarea competențelor transdisciplinare și specifice;
- Necesitatea conexiunilor inter-și transdisciplinare în procesul de predare-învățare [idem].

Așadar, curriculumul școlar în vigoare nu oferă răspunsuri la întrebări de tipul: Cum învățarea proiectată monodisciplinar (în curriculum, în manuale) poate să asigure formarea de competențe-cheie/transdisciplinare? Ce strategii didactice de tip integrat ar trebui gândite și aplicate, astfel încât profesorii să asigure formarea atât a competențelor disciplinare, cât și a celor transdisciplinare, adică a competențelor-cheie? Când, la ce etapă a procesului, cum și în ce bază pot fi organizate activități de învățare cu caracter inter- și transdisciplinar?

Într-o astfel de situație, ca și în cazul dezideratului de formare integrală a personalității elevului în societatea cunoașterii [33], se impune o *abordare strategică* a problemei de soluționat, iar aceasta vizează priceperea cadrului didactic de a ști cum să folosească și să combine cu abilitate într-o strategie didactică toate mijloacele disponibile, toate împrejurările și condițiile de mediu educational favorabile atingerii unui scop anume, acest mod de abordare fiind capabil nu doar să coaguleze acțiunile și să conjuge eforturile în aceeași direcție, ci, mai ales, să evite riscurile și incertitudinile posibile.

În cazul strategiei de colaborare, primul pas în abordarea strategică a unei probleme înțelese și asumate ca necesară de soluționat, prin eforturi comune, echivalează cu formularea acesteia, identificarea componentelor ei și schițarea unui plan de acțiune în acest sens. Să vedem, de exemplu, cum înțelegem interconexiunea disciplinelor lingvistice în aria curriculară Limbă și Comunicare.

**Brainstorming: Ce credeți că au în comun disciplinele din aria curriculară LC?
Formulați 2-3 răspunsuri.**

Răspunsuri așteptate:

- ✓ Același model de învățare – modelul comunicativ-funcțional;
 - ✓ Aceleași domenii supuse învățării – limbă, lectură, comunicare;
 - ✓ Aceleași metode de bază utilizate în activitatea de predare-învățare;
 - ✓ Aceleași standarde de performanță pentru măsurarea eficienței învățării;
 - ✓ Aceleași finalități educaționale: competențe de comunicare, de lectură, de scriere etc.
-

Iată deci punctele de tangență de la care se poate porni în procesul de abordare strategică a unei probleme comune necesare de soluționat: corelarea interdisciplinară a obiectivelor, conținuturilor,

metodelor etc. Care însă este realitatea școlară? În fapt, profesorii sunt formați disciplinar, ei sunt concentrați asupra formării competențelor disciplinare, care sunt multe și complexe, utilizează doar conținuturile recomandate de curriculumul disciplinar, lăsând competențele-cheie într-o perspectivă îndepărtată.

În aceste condiții, ce trebuie, ce se poate, totuși, de făcut, pentru ca formarea de competențe-cheie, declarate drept finalitățile de bază ale procesului educațional, să devină realitate?

Următorul pas făcut în plan didactic ar fi elaborarea unei *viziuni comune* privind modul de abordare strategică a competențelor-cheie, iar aceasta nu poate exista în afara comunicării și a colaborării pedagogice, bazată pe munca în echipă în ceea ce privește corelarea sistemelor de competențe (disciplinare cu cele transdisciplinare) și abordarea inter-/transdisciplinară a conținuturilor învățării pentru formarea de competențe-cheie necesare elevului în viață.

În cazul disciplinelor lingvistice, pe lângă punctele de tangență sugerate în răspunsurile la întrebarea de mai sus, se impune cu necesitate și luarea în considerare a standardelor comune de performanță, care, în fond, vizează aceleași:

- ✓ obiective de exprimare (a trata o informație, a comunica mesaje, a traduce mesaje etc.);
- ✓ obiective bazate pe relaționare (a stabili relații între idei, concepte, texte etc.);
- ✓ obiective bazate pe aplicarea regulilor (fonetice, gramaticale, de punctuație etc.);
- ✓ obiective bazate pe rezolvarea de probleme etc. [22].

În fiecare din aceste cazuri didactice, obiectivul de formare sau standardul de competență urmărit trebuie să vizeze performanțele concrete (de nivel *minim-mediu-maxim*) ca necesare de atins de către elevi. În raport cu aceste niveluri de performanță se proiectează situațiile de învățare și produsele învățării, se stabilesc cerințele sau criteriile de apreciere a produselor învățării, se creează situații de învățare și se elaborează sarcinile de lucru ce trebuie îndeplinite de către elevi.

Așa cum orice strategie presupune selectarea celor mai eficiente și mai adecvate metode, în cazul strategiei de colaborare pentru învățarea inter-/transdisciplinară evidențiem următoarele metode ca necesare de valorificat și integrat în procesul didactic:

- ✓ *lucrul în echipă* (elaborarea unui proiect didactic interdisciplinar);
- ✓ *studiul de caz* (analiza unei situații-problemă);
- ✓ *prezentările de grup* (elaborarea unei reviste orale);
- ✓ organizarea unei conferințe școlare pe o temă de interes general;
- ✓ *învățarea prin cooperare, învățarea bazată pe rezolvarea de probleme, jocul de rol ș.a.*

Metodele indicate aici nu sunt noi, în fond, ele sunt cunoscute cadrelor didactice și chiar aplicate uneori în practica școlară, mai puțin însă în ceea ce privește proiectarea și realizarea în comun a unui *modul didactic* de învățare inter-/transdisciplinară și având la bază interacțiunea și colaborarea pedagogică. Or, tocmai prin interacțiune și în proces de colaborare se produce comunicarea în sens didactic și au loc schimburile intelectuale, verbale, social-emoționale și afective la nivel de: profesor – profesor, profesor – elev, elev – profesor, elev – elev, elev – echipă/grup cooperativ, echipă/grup cooperativ – echipă/grup cooperativ, mediate de conținuturile curriculare și sarcinile de lucru propuse în baza acestora, aceste interacțiuni fiind profitabile pentru toți participanții la procesul educațional, apreciază M. Bocoș [13].

Cât privește criteriile de combinare și corelare a metodelor de lucru în cadrul unei strategii didactice, implicit și a strategiei de colaborare, acestea, după cum sugerează S. Cristea, trebuie să vizeze, în egală măsură:

- modul de prezentare și de argumentare a cunoștințelor, într-o variantă euristică sau algoritmică;
- modul de dirijare a învățării pe o cale necesară pentru rezolvarea unei probleme sau a situației-problemă;
- modul de activizare diferențiată a învățării [22, p. 350].

Întrebare-problemă. Cum putem genera o strategie eficientă de predare-învățare, concepută în cheie inter- sau transdisciplinară, care să sprijine activitatea de formare a competenței-cheie *comunicarea corectă în limba română*?

Sarcină de lucru. Pornind de la imaginea alăturată, proiectați o ședință comună de lucru desfășurată la început de an școlar a profesorilor din aria LC. Ce probleme credeți că ar putea fi luate în discuție? Elaborați în comun agenda ședinței. Utilizați și informația de mai jos.



Misiunea școlii de astăzi, așa cum este stabilită în Codul Educației, planul de învățământ și curricula școlare, vizează formarea de competențe-cheie. Această misiune trebuie asumată de toate cadrele didactice, indiferent de materia predată, iar procesul de învățare trebuie organizat în așa mod, încât, prin comunicare și colaborare pedagogică, toți profesorii să acționeze sinergic, pentru a asigura formarea nu doar a competențelor disciplinare, ci și a competențelor-cheie [33].

Așadar, strategia colaborării se axează pe lucrul în echipă și are în vedere elaborarea în colaborare, prin coparticipare a unui posibil modul didactic de învățare inter-/transdisciplinară, care să vizeze atât formarea de competențe-cheie, cât și formarea integrală a personalității elevului. Respectiv, strategia solicită nu doar înțelegere, implicare și conlucrare, ci și multă gândire creativă din partea cadrului didactic, iar aceasta presupune „procese de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a datelor problemei” [79], care să-i ofere elevului atât diverse situații-problemă ce trebuie rezolvate, cât și posibilități de învățare prin colaborare.

Studiul de caz reprezintă metoda cea mai potrivită pentru a fi integrată în strategia colaborării, metoda poate fi utilizată „în analiza unor situații-problemă reale, angajate ca premise inductive și deductive necesare pentru formularea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități” [22]. Vom utiliza metoda respectivă în analiza unei situații-problemă reale, existentă actualmente la nivel de curriculum disciplinar, cu care se confruntă și profesorii din aria curriculară Limbă și Comunicare.

Sarcină de lucru. Aplicați metoda studiului de caz pentru analiza în echipă a conținutului Tabelului de mai jos. Stabiliți care dintre competențe pot fi urmărite: a) disciplinar; b) interdisciplinar; c) transdisciplinar. Formulați câteva idei privind posibilitățile de colaborare inter- sau transdisciplinară în formarea unor competențe-cheie.

**Tabelul 2.9. Tipuri de competențe necesare de format în cadrul ariei curriculare
Limbă și Comunicare**

Competențe-cheie	Competențe specifice LLR/LM	Competențe specifice LS
1. Comunicarea în limba română 2. Comunicare în limbi străine 3. Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii 4. Competență digitală 5. A învăța să înveți 6. Sensibilizare și exprimare culturală	1. Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță. 2. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă. 3. Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând înțelegerea celor citite și capacitatea de integrare a cunoștințelor. 4. Producerea textelor scrise pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare. 5. Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (ortografice, ortoepice, lexicale, fonetice, semantice, gramaticale) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol. 6. Integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes.	1. <i>Competența lingvistică</i> – Aplicarea normelor lingvistice în formularea de mesaje simple și corecte, valorificând limba ca sistem. 2. <i>Competența sociolingvistică</i> – Utilizarea structurilor lingvistice, demonstrând funcționalitatea limbii în cadrul unui contact social. 3. <i>Competența pragmatică</i> – Utilizarea structurilor lingvistice în cadrul unor contexte familiare și previzibile, demonstrând coerență și precizie în comunicare. 4. <i>Competența (pluri/inter) culturală</i> – Aproprierea elementelor specifice culturii limbilor țintă, manifestând deschidere și motivație pentru dialog intercultural.

Conținutul informației prezentate în Tabelul 2.9. reprezintă sistemul competențelor necesare de format prin aria curriculară Limbă și Comunicare, iar aceasta demonstrează că paradigma instruirii în bază de competențe stă la temelia curriculumului școlar actual. În aspect didactic, însă, informația dată vedește o *lipsă de corelare* a tipurilor de competențe, acest demers fiind necesar de întreprins, mai ales, în scop de coordonare și sincronizare a eforturilor de formare pedagogică. Prin urmare, avem de a face cu o situație-problemă reală, care trebuie și poate fi rezolvată aplicând strategia colaborării și lucrul în echipă.

Abordarea strategică a acestei probleme poate fi realizată prin: organizarea unor ședințe comune de discuții și dezbateri pedagogice la tema respectivă; căutarea și identificarea împreună a unor soluții

pertinente; colaborarea în organizarea unor module de învățare inter-/transdisciplinară ș.a. modalități de lucru în comun, care pot conduce la soluționarea problemei și la eficientizarea procesului de formare a tuturor competențelor-cheie, în general.

Conform curriculumului actual, competența de comunicare în limba maternă (română, ucraineană, rusă, găgăuză etc.) sau într-o limbă străină reprezintă două finalități educaționale de bază necesare de format prin procesul actual de învățământ. Ambele competențe sunt de natură complexă și integrează în structura lor mai multe competențe specifice, între care:

- Competența de realizare a unor contacte comunicative constructive (oral și în scris);
- Competența de a percepe și asimila noi unități de vocabular;
- Competența de lectură și interpretare a unor texte literare și nonliterare;
- Competența de a recepta anumite valențe ale frumosului artistic din operele literare studiate, de a explica mesajul acestora și de a lansa opinii cu un conținut atitudinal;
- Competența de utilizare adecvată a terminologiei specifice disciplinelor de învățământ ș.a.

Actualul curriculum de limba și literatura română (CLLR) orientează cadrele didactice spre realizarea unei educații lingvistice în colaborare, bazată pe valorificarea *actelor de vorbire* și a *situațiilor de comunicare*, pe dezvoltarea capacităților de receptare și de comunicare orală sau scrisă, subliniind că disciplina școlară *Limba și literatura română* are un rol important în formarea-dezvoltarea personalității elevilor, în special, în formarea unor competențe necesare pentru învățare pe tot parcursul vieții, dar și de integrare într-o societate bazată pe cunoaștere [42].

Pentru proiectarea, organizarea și realizarea propriu-zisă a activității didactice de formare-evaluare a competențelor specifice, autorii ghidului de implementare a CLLR recomandă și prezintă diverse strategii de predare-învățare-evaluare, prin care orientează cadrele didactice spre:

- urmărirea graduală, în progresie (cognitivă, formativă și atitudinală) a activităților de formare a competenței de comunicare, cu toate derivatele ei de context;
- îmbinarea echilibrată a proceselor de receptare și de producere a mesajelor orale/scrise;
- sincronizarea activităților de formare-dezvoltare a competențelor comunicative în cadrul tuturor disciplinelor lingvistice din aria curriculară „Limba și Comunicare”, pentru o mai bună coordonare a activității pedagogice de formare [idem].

Cât privește competența-cheie *comunicarea în limba maternă*, reținem următoarele modificări importante întreprinse în actualul curriculum: a) evidențierea celor două perspective de formare și dezvoltare a acesteia – calea *disciplinară*, utilizând conținuturile și metodele specifice, precum și calea *transdisciplinară*, această competență trebuind a fi urmărită prin toate disciplinele de învățământ; b) formularea și scoaterea în prim-planul procesului de formare a unei noi competențe specifice (CS 1), cu referire la *exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță*.

Autorii ghidului de implementare a CLLR recomandă în acest sens exemple de teme și conținuturi curriculare relevante cu referire directă la activitatea de formare a identității lingvistice și culturale a elevului, cum ar fi:

- ✓ Limba română – limbă maternă;
- ✓ Identitatea lingvistică și culturală a vorbitorului;
- ✓ Vorbitorul cult al limbii române și sentimentul demnității naționale;
- ✓ Adevărul științific despre limba română și identitatea națională;
- ✓ Sentimentul identității și demnității umane în context național;
- ✓ Limba română în diversitatea lingvistică națională și europeană;
- ✓ Valori ale culturii naționale în context european și universal etc. [42].

Sarcină de lucru. Discutați pe marginea acestor teme și stabiliți: care dintre ele ar putea fi abordate interdisciplinar sau transdisciplinar? Cum, în ce format, prin ce metode? Formulați propuneri concrete.

Cât privește sintagma finală din formularea CS 1 – *manifestând curiozitate și toleranță* – aceasta sugerează cadrului didactic că identitatea trebuie relaționată direct cu alteritatea, un concept operaționalizat, mai ales, în cadrul învățării limbilor străine, solicitându-i, respectiv, orientarea demersului educativ și spre formarea unui comportament corect și civilizată în raport cu vorbitorii altor limbi. Astfel, competența dată este formulată în acord cu cerințele educației europene pentru limbi și apare ca o condiție sociopedagogică de realizare a *educației pentru toleranță și alteritate* în spirit european, care vizează sensibilizarea elevilor pentru alte culturi, manifestarea interesului față de alte identități lingvistice, etnice, culturale etc.

Cea de-a doua competență specifică urmărită prin LLR – *participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă* – poate fi corelată cu competențele specifice din curriculumul de limbi străine (CLS 2 și CLS 3), care, la fel, sunt subordonate scopului general de formare a competențelor comunicative ale elevilor. Din relaționarea CS 2 din CLLR cu CS 2 și 3 din CLS reiese un alt obiectiv comun al profesorilor de limbi, care orientează cadrele didactice spre coordonarea interdisciplinară a activităților de vorbire în vederea performării unor interacțiuni verbale eficiente, în diverse situații comunicative și de o complexitate diferită, gradată în raport cu vârsta elevilor și cu cerințele față de limba studiată [42].

Competența specifică 3. *Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând înțelegerea celor citite și capacitatea de integrare a cunoștințelor* nu are correspondent în lista CS al curriculumului de LS, dar formarea acesteia poate fi și trebuie abordată nu doar disciplinar, ci și inter-/transdisciplinar, dat fiind faptul că învățarea oricărei limbi presupune și interacțiunea cu un text ca bază pentru comunicare. Astfel că, și în această situație, putem configura o strategie de colaborare, *textul* (literar sau nonliterar) constituind instrumentul comun de lucru, prin care profesorii încadrați în aria curriculară Limbă și Comunicare (dar și cei din celelalte arii, prin utilizarea textelor din manual) pot contribui plener la dezvoltarea abilităților de lectură și de scriere ale elevilor, implicit și a deprinderilor de muncă intelectuală.

Acesta solicită din partea cadrului didactic implicarea elevului în aceleași activități de *înțelegere, explicitare, expunere, interpretare, scriere despre textul citit, luare de atitudine* în raport cu conținutul textului etc., astfel încât, prin sarcinile de lectură, utilizând metodele comune de lucru cu textul și formulând aceleași cerințe față de produsele actelor de lectură, profesorii de limbi să contribuie sinergic la dezvoltarea generală a competenței de lectură a elevului.

Să ne raportăm, de exemplu, la competența-cheie exprimarea corectă în limba maternă, combinată cu competențele generale și specifice de la limba și literatura română. Să luăm un fragment din romanul „Fiecare femeie este un roman” de Alexandre Jardin (Editura Humanitas, București 2009), care este interesant atât din punct de vedere al unei abordări eficiente și inedite a predării, cât și din punct de vedere al evaluării formative.

Sarcină de lucru. Citiți textul prezentat mai jos și discutați despre posibilitățile de abordare a acestuia în sala de clasă. Identificați metoda adecvată și tehnicile posibile de aplicat. Elaborați în comun 3-4 sarcini de lucru în baza textului respectiv.

Credeți că pentru obținerea rezultatelor dorite orice metode sunt premise?

„În ultima clasă din școala primară, soarta m-a adus în fața unei învățătoare puțin obișnuite cu metodele de predare clasice... În numai un an, doamna Folichet a pus la punct ortografia mea comică, fără a cere mai multă muncă. Ea a fost cea care mi-a insuflat un delicios respect pentru mine însumi...

După primele săptămâni, în care ne-a măsurat amploarea lacunelor, ne-a ținut următorul discurs:

- De acum înainte, veți da de două ori aceeași dictare. Prima dată am să vă cer să faceți cât mai multe greșeli cu puțință de ortografie, de conjugare și de gramatică. A doua oară să faceți cât mai puține.*

Împotriva oricăror așteptări, încercând să fac multe greșeli am învățat să fac mai puține... Metoda contradictărilor le-a venit de hac lipsurilor mele. Ca să comiți greșeli, trebuie să-ți pui întrebări asupra regulii, deci să o stăpânești și să dovedești, oarecum, o vigoare gramaticală...”

Prin urmare, chiar și în condițiile realizării unui curriculum proiectat disciplinar, conexiunile inter și transdisciplinare sunt posibile de realizat, iar orice profesor, indiferent de disciplina pe care o predă, pe lângă competențele disciplinare, trebuie să aibă mereu în față și competențele-cheie, gândindu-se permanent și modul în care își poate aduce contribuția la formarea-dezvoltarea inter- și/sau transdisciplinară a acestora.

2.2. Denotații experimentale: viziunea împărtășită în învățare

• **Obiectivele** experimentului pedagogic de constatare au vizat: implementarea *Modelului transdisciplinar de reconfigurare a procesului actual de învățare* și a urmărit explorarea viziunii și reflecțiilor cadrelor didactice din învățământul preuniversitar cu privire la unele concepte principale pentru cercetarea noastră: *a fi și a lucra împreună, a gândi*; constatarea datelor concrete care reprezintă o stare de fapt și care vor servi drept punct de plecare pentru soluționarea problemelor prefigurate, pentru a stabili aspectele de necesitate formativă în raport cu *reconfigurarea procesului actual de învățare* din perspectivă transdisciplinară.

La microcercetare au participat profesorii din cadrul ariilor curriculare *Limbă și Comunicare, Matematică și Științe*. Această microcercetare s-a desfășurat în lunile mai-iunie ale anului 2022. La ea au participat în total 124 de cadre didactice din toată republica: 80 de profesori de la aria curriculară *Limbă și Comunicare* și 64 de profesori de la aria curriculară *Matematică și Științe*. Aceștia își desfășoară activitatea atât în mediul rural, cât și în cel urban. A fost utilizată metoda anchetei în baza unui chestionar (*Figurile 2.4., 2.5.*). Datele au fost analizate separat apoi au fost comparate rezultatele pentru a vedea dacă există diferențe substanțiale de opinie între viziunile cadrelor didactice de la ambele arii curriculare.

Urmărim repartizarea răspunsurilor cadrelor didactice de la ambele arii curriculare în *Figurile* de mai jos:

1. Ce înseamnă pentru dumneavoastră a fi și a lucra împreună?*

80 de răspunsuri



Figura 2.4. Opiniile profesorilor de la aria curriculară *Limbă și Comunicare* cu privire la ce înseamnă *a fi și a lucra împreună*

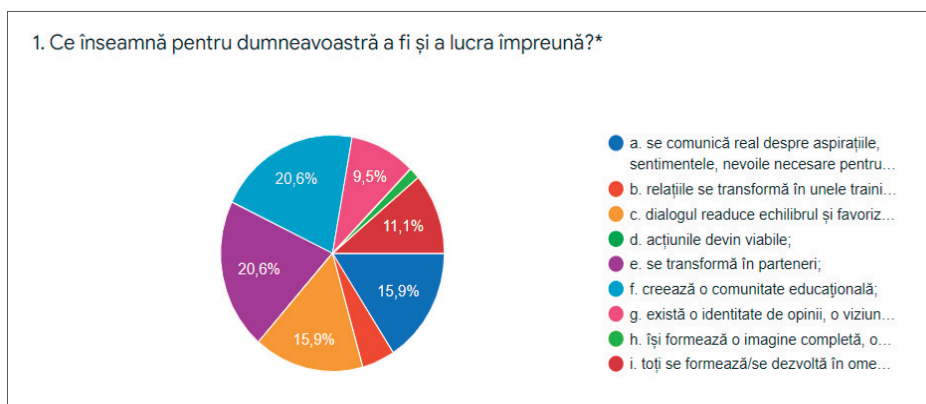


Figura 2.5. Opiniile profesorilor de la aria curriculară *Matematică și Științe* cu privire la ce înseamnă *a fi și a lucra împreună*

Alegerile profesorilor de la aria curriculară *Limbă și Comunicare* cu privire la ce înseamnă *a fi și a lucra împreună* (Figura nr. 1.) s-au repartizat în felul următor: pentru 22,5% dintre profesori lucrul împreună readuce echilibrul și favorizează *rezolvarea tuturor problemelor*; pentru 21,3 de procente dintre cadrele didactice chestionate lucrând împreună *se comunică real* despre aspirații, sentimente și nevoi pentru reușita școlară și pentru viață; 16,2 procente dintre intervievați consideră că prin acest fenomen se creează *o comunitate educațională*; 13,8% de profesori cred că așa se formează o identitate de opinii, *o viziune comună*; Pentru 13,7 procente dintre profesori, dacă se lucrează împreună, atunci toți se formează/se dezvoltă *în omenie și iubire*. 7,5 procente dintre respondenți în acest caz se transformă în *parteneri*. Foarte puțini profesori aleg să creadă că lucrând împreună *relațiile se transformă* în unele trainice, rezistente. Spre regret, nimeni dintre intervievați nu a făcut nici o opțiune pentru variantele de răspuns: *acțiunile devin viabile* și se formează o *imagine completă, obiectivă despre lume*.

Analizând opiniile profesorilor de la aria curriculară *Matematică și Științe* cu privire la conceptul *a fi și a lucra împreună* (Figura nr. 2), am constatat că 20,6 % dintre respondenți consideră că atunci când se lucrează împreună ei se transformă în *parteneri*. Alte 20,6 % dintre cadrele didactice cred că în această situație se creează *o comunitate educațională*. La un nivel puțin redus – 15,9 %, se situează acei care văd în această activitate readucerea echilibrului prin dialog și favorizarea *rezolvării tuturor problemelor*. Tot atâția profesori - 15,9%, consideră că astfel *se comunică real* despre aspirațiile, sentimentele, nevoile necesare pentru reușita școlară și pentru viață. Mai departe viziunile profesorilor de la această arie curriculară se împart în felul următor: pentru 11,1%, când se lucrează împreună, toți se formează/se dezvoltă *în omenie și iubire*; alte 9,5% dintre cadrele didactice cred că există o identitate de opinii, o

viziune comună. Pentru puțini profesori *relațiile se transformă* în unele trainice, rezistente. Extrem de puțini dintre respondenți cred că lucrând împreună își formează o *imagine completă, obiectivă despre lume*. Cu privire la varianta „acțiunile devin *viabile*” constatăm o neglijare completă a ei.

Comparând rezultatele obținute din răspunsurile cadrelor didactice de la aria curriculară *Limbă și Comunicare* cu cele din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* cu privire la ceea ce înseamnă *a fi și a lucra împreună*, analizând și reflectând asupra lor, am putut observa divergențele și analogiile de opinie. Observăm că cele mai frecvente răspunsuri se referă la următoarele idei:

- ✓ se readuce echilibrul și se favorizează *rezolvarea tuturor problemelor* (22,5% + 15,9%);
- ✓ *se comunică real* despre aspirații, sentimente și nevoi pentru reușita școlară și pentru viață (21,3% + 15,9%);
- ✓ se creează o *comunitate educațională* (16,2% + 20,6%).

În partea opusă, cu cele mai reduse alegeri din partea cadrelor didactice de la ambele arii curriculare sau neglijate total se plasează următoarele idei:

- ✓ *relațiile se transformă* în unele trainice, rezistente;
- ✓ împreună se formează o *imagine completă, obiectivă despre lume*;
- ✓ acțiunile devin *viabile*.

În urma studierii acestor rezultate, putem afirma că pentru cele mai multe cadre didactice din cadrul ariei curriculare *Limbă și Comunicare*, dar și din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe*, conceptul *a fi și a lucra împreună* nu este privit ca ceva cu totul nou. Aceste rezultate demonstrează faptul că există viziuni diferite, dar în linii mari, fiecare alegere demonstrează o năzuință, o certitudine sau o așteptare benefică în urma unor acțiuni întreprinse în comun.

Totuși, credem că în această situație avem încă mult de lucru pentru a-i ajuta pe profesori să conștientizeze importanța celorlalte componente ale conceptului. Profesorii urmează să conștientizeze și să accepte ideea esențială că *a fi și a lucra împreună* înseamnă a înțelege că în acest caz trebuie să se realizeze toate componentele acestui proces: să *se comunice real* despre aspirații, sentimente, nevoi, să *se transforme relațiile* în unele trainice, rezistente, dialogul să ajute la *rezolvarea tuturor problemelor*, acțiunile să devină *viabile*, să se transforme în *parteneri*, să se creeze o *comunitate educațională*, o identitate de opinii, o *viziune comună*, să se formeze o *imagine completă, obiectivă despre lume* și, ca rezultat, să se formeze în *omenie și iubire*.

Subiectul *gândirii* este unul incitant, atrăgător și este foarte interesant să observăm cum privesc profesorii de la aceste arii curriculare această problemă. Ideea de *gândire complexă, integratoare* în contextul predării/învățării inter-, transdisciplinare este mai puțin abordată și este destul de subtilă, subțire,

am spune. Vom vedea ce asemănări sau deosebiri pot exista între viziunile profesorilor de la cele două arii curriculare în *Figurile* de mai departe (nr. 3 și nr. 4).

3. A gândi înseamnă a:

80 de răspunsuri



Figura 2.6. Opiniile profesorilor de la aria curriculară *Limbă și Comunicare* cu privire la ce înseamnă *a gândi*

3. A gândi înseamnă a:

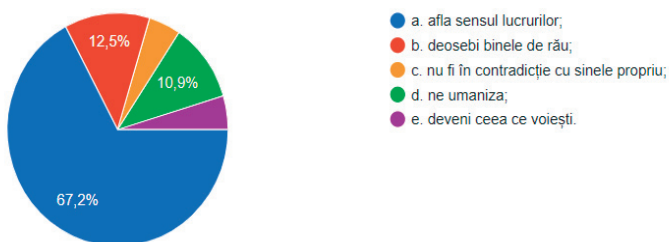


Figura 2.7. Opiniile profesorilor de la aria curriculară *Matematică și Științe* cu privire la ce înseamnă *a gândi*

Observăm din *Figura nr. 2.6.* că viziunile profesorilor de la aria curriculară *Limbă și Comunicare* cu privire la ce înseamnă *a gândi* trezesc interes, sunt chiar puțin neobișnuite. De ce ni se pare așa? Pentru că am încercat să stabilim dacă profesorii au putut alege un concept integrator dintre cele propuse. Deducem următoarele atitudini: 58,8% dintre respondenți cred că a gândi este *a afla sensul lucrurilor*; pentru 15,0% acest fapt presupune *a deosebi binele de rău* și tot 15,0 dintre cadrele didactice consideră că *a gândi* este *a ne umaniza*. Pentru foarte puțini profesori a gândi înseamnă *a nu fi în contradicție cu sinele propriu* sau *a deveni ceea ce vrei*. Ni se pare un pic exagerată alegerea de pe primul loc, deoarece sensul lucrurilor nu poate fi înțeles fără deosebirea binelui de rău, de exemplu.

În legătură cu reflecțiile cadrelor didactice din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* cu privire la ce înseamnă *a gândi* (Figura nr. 2.7.), răspunsurile profesorilor s-au clasat în felul următor: 67,2 % - *a afla sensul lucrurilor*; 12,5% – *a deosebi binele de rău*; 10,9% – *a ne umaniza*. Cei mai puțini respondenți au ales ultimele variante: *a nu fi în contradicție cu sinele propriu* sau *a deveni ceea ce vrei*.

Comparând opiniile profesorilor de la aria curriculară *Limbă și Comunicare* cu cele din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* cu privire la ce înseamnă *a gândi*, deducem o coincidență de opinii covârșitoare. Astfel rezultatele sunt următoarele:

- ✓ *a afla sensul lucrurilor* (58,8 % + 67,2%).
- ✓ *a deosebi binele de rău* (15,0 % + 12,5%).
- ✓ *a ne umaniza* (15,0 % + 10,9%).

Preferințele și răspunsurile cadrelor didactice din cadrul ariei curriculare *Limbă și Comunicare* și cele din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe* la toți itemii scot în prim plan absența unor atitudini clare cu privire la conceptele analizate și relația lor cu realitatea școlară/socială, ceea ce ne permite să decem următoarele idei:

- A alege înseamnă a deosebi unele lucruri, fapte, fenomene de altele. Alegerea unui concept integrator dintr-un șir de alte concepte necesită, conform legilor logicii, existența unei gândiri complexe și profunde. Această gândire profundă este condiționată și de niște cunoștințe la fel de profunde și vaste pe care le regăsim în memoria pe termen lung a personalității umane. La nivel intuitiv, alegerile cadrelor didactice sunt favorabile, dar cunoașterea unor rațiuni de nivel teoretic ar fi configurat, credem, un tablou mult mai divers.
- Profesorii au nevoie de conștientizarea raționamentului științific teoretico-aplicativ din spatele strategiilor, metodologiilor utilizate în procesul educațional în intenția de a reconfigura eficient procesul de învățare din perspectivă inter- și transdisciplinară.
- Rezultatele microcercetării realizate confirmă necesitatea promovării și valorificării în experimentul pedagogic de formare a strategiilor de reconfigurare a învățării inter-, transdisciplinare în baza *Modelului transdisciplinar de reconfigurare a procesului actual de învățare*.

Obiectivul experimentului pedagogic de formare a vizat în mare implementarea *Modelului transdisciplinar de reconfigurare a procesului actual de învățare* la aria curriculară *Limbă și comunicare*, dar și confirmarea validității instrumentarului științifico-metodologic utilizat: *Principiul abordării*

integrative a procesului de învățare; *Strategia viziunii împărtășite* asupra învățării; *Tehnici de aplicare a strategiei*.

Scopul trainingului a constat în promovarea și valorificarea în experimentul pedagogic de formare a strategiei de reconfigurare a învățării inter-, transdisciplinare *Viziunea împărtășită asupra învățării*. Au fost utilizate următoarele metode și tehnici de formare: *problematizarea, reflecția, conversația euristică, tehnica Harris, timpul de așteptare, tabloul (sesiunea plenară)*.

Prin constatarea stării de facto care reflectă atitudinile, viziunile cadrelor didactice din învățământul preuniversitar privind conceptele *a fi și a lucra împreună, a gândi* s-a recunoscut importanța acestora în procesul educațional și necesitatea modelării/formării cadrelor didactice a unei atitudini *ghidate de viziune* prin formare.

Așadar, variantele proprii de răspuns ale cadrelor didactice sunt condiționate de competența lor profesională, de felul de a gândi și a înțelege actualul proces de învățare-predare-evaluare și de adecvarea acestuia exigențelor contextului actual social. Verificarea ipotezei noastre de lucru a deschis anumite posibilități de reconfigurare atât a procesului de învățare, în general, cât și a concepției cadrelor didactice cu privire la *viziunea împărtășită* asupra învățării, a proiectării modalităților de formare a cadrelor didactice.

Formarea a inclus alocarea unui minim set de *cuvinte-cheie* ca eveniment foarte valoros și important, ca oportunitate pentru o activitate în care lumea interioară/exterioară se poate transforma în una mai clară, mai bună, mai promițătoare. Termenii lingvistici sunt factorii-cheie ai unei învățări conștiente, de calitate.

În cadrul *interacțiunilor* cu profesorii ne-am referit la felul *cum putem obține relații pozitive și productive cu elevii și la esența motivației în sala de clasă*. Am subliniat valoarea unor introduceri incitante, importanța pe care o pot avea în cadrul învățării sistemul senzorial, emoțiile și sentimentele. Profesorii au conștientizat importanța contextului afectiv pentru construirea unor relații interpersonale solide. S-au utilizat diverse *stimulente vizuale*, s-a acționat în baza *Tehnicii Harris* ce stimulează mult învățarea.

Un *profesor facilitator* nu se poate sprijini în acțiunile sale decât pe o *relație facilitantă*, în care se păstrează/se dezvoltă *identitatea* tuturor.

O altă problemă care a fost tratată cu succes a fost cea cu privire la *complexitatea cognitivă* ca o condiție a unei comunicări eficiente și necesitatea *însușirii obligatorie a conținutului* în baza tehnicii *Timpul de așteptare*.

S-a demonstrat semnificația *sesiunilor plenare* pentru abordarea inter-, transdisciplinară a învățării cu ajutorul *Tabloului* ca metodă incitantă și creativă.

În baza *Chestionarului final aplicat* au fost obținute următoarele probe convingătoare (dovezi) privind conștientizarea de către profesori a valorii educaționale a strategiilor de reconfigurare a procesului de învățare în cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare*.

La proba *Notați 5 – 7 cuvinte-cheie care au fost utilizate pe parcursul trainingului de formare* printre răspunsurile cadrelor didactice de la aria curriculară *Limbă și comunicare* se regăsesc toți termenii propuși, dar și alți termeni utilizați: *relație facilitantă, profesor facilitator, profesor care învață, tehnica Harris, introducere incitantă, stimulente vizuale, viziune împărtășită, învățare ghidată de..., învățare organizațională, școală care învață, abordare integrativă, abordare integrată, timp de așteptare, abordare transdisciplinară, tabloul, sincronizare profesor-elev, învățare ghidată de viziune*.

La proba de verificare *În ce măsură strategiile prezentate în cadrul trainingului de formare au coincis cu așteptările dvs.? Încercuiți una dintre variantele de răspuns*, vedem repartizarea răspunsurilor în *Figura* de mai jos:

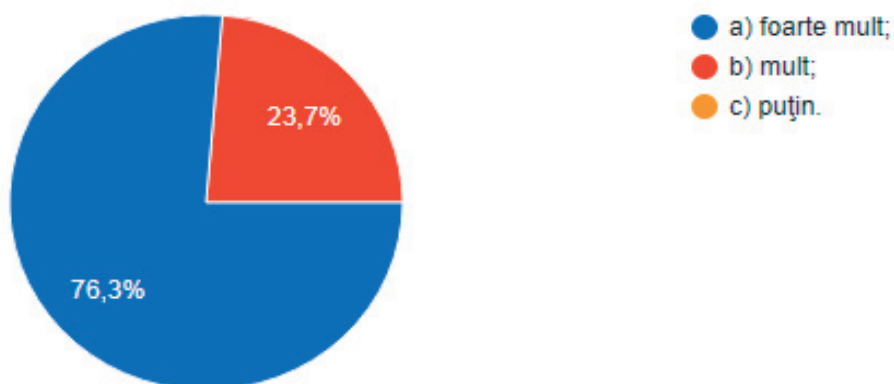


Figura 2.8. În ce măsură strategiile prezentate în cadrul trainingului de formare au coincis cu așteptările dumneavoastră?

Așadar, strategiile prezentate în cadrul trainingului de formare au coincis cu așteptările cadrelor didactice *foarte mult* pentru 76,3 % dintre profesori și *mult* – pentru 23,7 % dintre profesorii intervievați. Devine foarte evident că așteptările profesorilor au fost satisfăcute la cel mai înalt grad. În plus, acest adevăr este confirmat de răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea *Ce strategie/strategii din cele prezentate în cadrul trainingului ați dori să le implementați în practica școlară?*

Putem afirma cu certitudine că *scopul trainingului* de promovare și valorificare în experimentul pedagogic de formare a strategiei de reconfigurare a învățării inter-, transdisciplinare *Viziunea împărtășită asupra învățării* a fost realizat. Profesorii au fost capabili să argumenteze:

- ✓ valoarea, importanța *termenilor-cheie* utilizați;
- ✓ impactul pe care îl poate avea asupra reconfigurării învățării strategia *Viziunea împărtășită asupra învățării* (în vederea formării de competențe-cheie);
- ✓ raționamentul din spatele metodologiei utilizate pentru valorificarea ulterioară în procesul educațional a *strategiilor, metodelor și tehnicilor* de învățare inter- și transdisciplinară utilizate în cadrul trainingului.

Ei au confirmat că *toate strategiile prezentate oferă transparență, perfecțiune procesului educativ, formatorii aducându-și aportul considerabil la îmbunătățirea predării și a învățării*. Aceste strategii *pot asigura o reconfigurare reală a procesului actual de învățare*, așa cum fiecare profesor trebuie să *învețe personal, pentru a putea învăța pe alții*.

Învățarea ghidată de viziune ca principiu al abordării integrative a procesului de învățare ne poate ajuta să *învățăm a lucra împreună și să proiectăm/realizăm* învățarea inter-, transdisciplinară într-un mod corespunzător. Fiecare profesor care este în școală și cu care colaborăm *este* capabil să ne ofere ajutor și sprijin dacă știm cum să îl tratăm: să vorbim deschis despre dificultățile cu care ne confruntăm, să-i cerem politicos ajutorul, să profităm de orice ocazie pentru a discuta despre strategii, despre viziuni, deoarece timp alocat pentru asemenea discuții nu există.

Analiza, prelucrarea și interpretarea datelor obținute din microcercetarea experimentală în cadrul ariei curriculare *Limbă și comunicare* ne-au confirmat:

- valoarea reală a faptului că profesorii au înțeles și *au conștientizat raționamentul științific teoretico-aplicativ* în procesul de *valorificare a strategiei viziunii împărtășite* asupra învățării;
- *eficiența* strategiei *viziunii împărtășite* asupra învățării din perspectivă inter- și transdisciplinară, dar și a *principiului abordării integrative* a procesului de învățare.
- O *școală care învață* se creează prin implicare personală, prin recrearea parteneriatelor și prin inițierea discuțiilor active cu toți colegii despre scopurile școlii, despre problemele cu privire la abordarea inter/transdisciplinară a învățării. Urmează stabilirea unor *relații facilitante* cu toți *colegii*, cu *părinții* și cu *elevii*. Demersul inter-, transdisciplinar se poate realiza în baza stilului *interogativ-explicativ* al profesorilor care este investigativ, creativ.

- Dacă profesorii devin *profesioniști care învață*, elevii vor deveni *vizionarii propriei învățări*, părinții vor deveni *parteneri implicați* în procesul de învățare a elevilor, școlile vor deveni *organizații care învață*.
- *valorificarea educațională a rezultatelor formării*, care urmează să fie concretizate în *metodologii/demersuri de învățare moderne*, confirmă rațiunea valorii și eficienței modelelor, instrumentelor de reconfigurare a procesului de învățare la aria curriculară *Limbă și comunicare*.

2.3. Valori formative: *abordarea interacțională în învățare*

În *scopul studierii opiniei cadrelor* didactice din sistemul de învățământ general cu privire la reconfigurarea procesului de învățare la limba străină am aplicat următorul chestionar de constatare:

- **Credeți că școala oferă un volum necesar de informație în ceea ce privește formarea competențelor în limbi străine?**

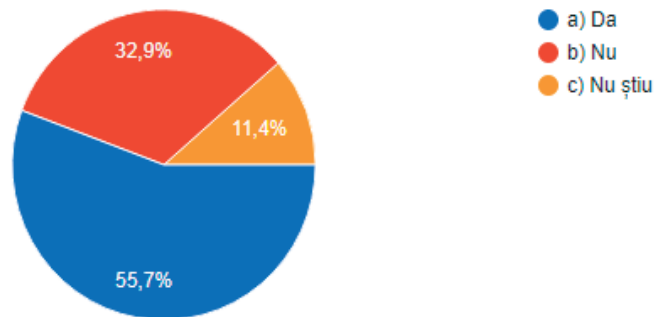


Figura 2.9. Formarea competențelor în limbi străine

Analizând opinia cadrelor didactice cu privire la volumul de informații pe care îl oferă școala în ceea ce privește formarea competențelor în limbi străine, observăm că mai mult de jumătate dintre cadre didactice (55,7 %) consideră că școala oferă un volum necesar de informație în ceea ce privește formarea competențelor în limbi străine, în timp ce aproape 33 % (32,9) sunt de părerea că școala nu oferă acest volum necesar și că ar mai trebui completat, revizuit, adaptat, pe când restul (11,4 %) nu știu ce să răspundă privitor la aceasta.

- **Care dintre următoarele modele considerați că ar fi mai actuală în predarea-învățarea limbilor străine?**

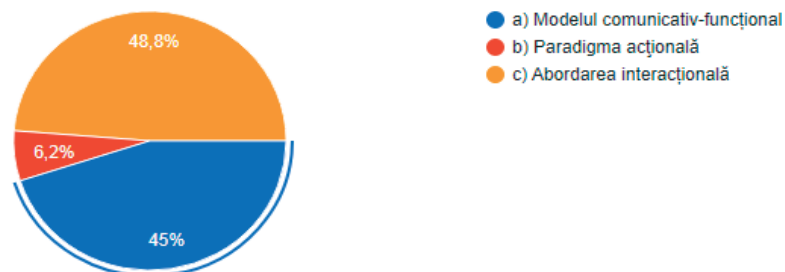


Figura 2.10. Modele de învățarea limbilor străine

Privitor la actualitatea modelelor de predare-învățare a limbilor străine, cadrele didactice s-au expus în felul următor: 48,8 % au optat pentru abordarea interacțională, 45 % comunicativ-funcțional și 6,2 % paradigma acțională. Aceasta demonstrează faptul că cadrele didactice sunt la curent cu reformele care au loc în învățământul general și sunt receptive, mobile, deschise pentru inovații.

• Care sunt, în opinia dvs., cele mai importante aspecte privind asigurarea calității în procesul de studiere a limbilor străine?

Analizând răspunsurile la această întrebare, constatăm că, în temei, cadrele didactice sunt conștiente de faptul că a cunoaște limbi străine este o tendință actuală și că oferă posibilitatea de a comunica cu diverse naționalități, din diverse domenii, astfel ei optează pentru mai multe ore pe săptămână, unde să prevaleze comunicarea orală, de asemenea, colaborarea, comunicarea cu vorbitori nativi, în manuale să fie incluse activitățile acțional-interactive, nu doar texte; manuale digitale, mai multe suporturi didactice, teste, DEX, fise de lucru noi etc., care să fie gratis pentru profesor și elev, folosirea metodelor interactive de predare-învățare-evaluare, schimbul de experiență între țări, proiecte transfrontaliere, abordare comunicativ-acțională, strategii algoritmice (gramatica situativă), digitalizarea procesului de predare-învățare-evaluare, abordare inter- și transdisciplinară.

Cadrele didactice, evidențiind aceste aspecte importante privind asigurarea calității în procesul de studiere a limbilor străine, confirmă faptul că este necesară reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine în contextul provocărilor societale, reieșind din aceste aspecte.

Așadar, rezultatele chestionarului au confirmat necesitatea realizării *trainingului de formare la modulul: Strategia abordării interacționale în predarea-învățarea limbilor străine*, cu accent pe următoarele aspecte:

1. Abordarea interacțională în procesul de învățare a limbilor străine în învățământul general;
2. Metode de învățare inter- și transdisciplinară a competenței de comunicare în limba franceză;
3. Repere în proiectarea activităților de învățare din perspectiva abordării interacționale în formarea competenței de comunicare în limbi străine.

• Abordarea interacțională în procesul de învățare a limbilor străine în învățământul general



Sistemul nostru de învățământ nu este încă, în totalitate, pregătit să răspundă nici noilor exigențe impuse de lumea în care trăim și nici schimbărilor de esență pe care le aduce noul secol pe întregul mapamond

Reforma curriculară realizată în ultimii ani la toate disciplinele școlare, inclusiv la limbile străine, a fost dictată de necesitatea racordării procesului educațional la tendințele de schimbare în educație înregistrate la nivel internațional în vederea unei mai bune ajustări la noile exigențe politice, economice și socio-culturale.

Exigențele privind dezvoltarea educației și învățării în sec. XXI au fost exprimate în noi standarde și finalități ale învățării, exprimate la nivel european prin opt competențe-cheie / transdisciplinare, între care și *competența de comunicare în limba străină*.

În ceea ce privește abordarea instruirii în bază de competențe-cheie, pentru domeniul de învățare *Limbi străine* s-au conturat câteva tendințe ca necesare de luat în considerare pentru reconfigurarea în scop de eficientizare a procesului de predare-învățare.

Care ar fi aceste tendințe în opinia dvs?

- Intensificarea procesului de învățare a limbilor străine, printr-o abordare *interacțională*;
- Extinderea și continuitatea predării-învățării limbilor străine *de-a lungul și de-a latul* procesului de învățământ;
- Abordarea *integrată* a învățării unei limbi străine prin intermediul predării-învățării unei alte discipline școlare, ca procedură interdisciplinară.

Abordarea interacțională este o abordare care vizează dezvoltarea capacității copilului/elevului de a utiliza limba în comunicarea naturală, fie în interacțiunea cu ceilalți, fie prin schimbul de idei și informații pentru a realiza sarcini specifice.

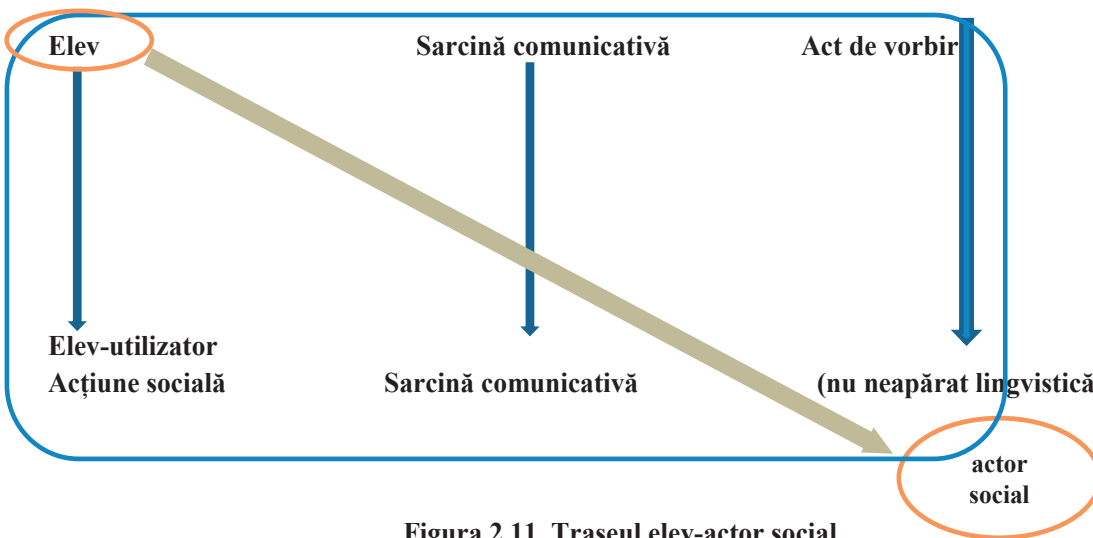


Figura 2.11. Traseul elev-actor social

Învățarea bazată pe inter/acțiune apelează la mai multe elemente și concepte cheie ale predării-învățării limbilor străine, în special la abilități, sarcini, contextul de producere și de interacțiune în limba țintă, care permite punerea în practică a abilităților vizate până la execuție. *Cadrul european comun de referință pentru limbi* favorizează perspectiva orientată spre acțiune și explică astfel alegerea acesteia:

Perspectiva inter/acțiunii se manifestă prin sarcină. Chiar dacă conceptul de sarcină este supus unor interpretări multiple, care nu permit un consens, totuși, acesta se referă la o activitate centrată pe sens și bazată pe nevoile comunicative ale elevilor în raport cu lumea reală.

C. Puren menționează că inter/acțiunea trebuie considerată ca o unitate de sens între acțiunea școlară – sau învățare – și acțiunea socială – sau utilizare. În clasă, elevul este activ și lucrează în colaborare cu colegii săi pentru a proiecta acțiuni, pentru a le simula sau pentru a le realiza. Cu toate acestea, deoarece competența lingvistică nu este garantată pentru a îndeplini sarcinile în mod independent, acțiunea se desfășoară în general sub controlul profesorului.

Situația de învățare în abordarea interacțională. După I. Cerghit o situație de instruire este o structură de relații de tip rețea, care unește patru elemente componente absolut indispensabile: elevul, conținutul, profesorul și mediul. *Elevul (E)*: cel care poate fi considerat agentul propriei sale învățări, întotdeauna un individ concret, marcat de istoria sa, inserat într-un mediu și într-un timp bine determinate; *Conținutul/cunoștințele (C)*: natura disciplinei care se studiază, natura și caracteristicile sarcinilor de învățare, natura cerințelor exprimate în obiective, prevederile programei analitice și ale manualului etc.; *Profesorul (P)*: intervenția profesorului ca acțiune care stimulează, care dă impulsul inițial instruirii în funcție de întregul situațional, care pune elevul în situație – cea mai bună poziție strategică de învățare. *Mediul* constituie un cadru de siguranță, de ajutorare, de facilitare și motivare a învățării. Științific situația de învățare se conformă ca un triunghi didactic, care are nu numai trei vârfuri (E, P, C, dar și trei laturi care se exprimă în relațiile dintre ei: C-P, E-E, EP, P-E etc. [16].

Astfel, pe plan epistemologic, C. Puren remarcă o diferență între conceptul de interacțiune în abordarea comunicativă și abordarea bazată pe inter/acțiune: „Când obiectivul social de referință a devenit acela de a pregăti elevii să întâlnească ocazional nativi dintr-o limbă, cultură străină, (de exemplu în timpul călătoriilor ocazionale, în special în turism) a apărut abordarea comunicativă (lucrarea Consiliului Europei la începutul anilor 1970, cu diferitele niveluri de prag), care a fost dezvoltată în funcție de acest nou obiectiv: comunicarea, în sensul schimbului de informații. Acest schimb este cu siguranță modulat de efectele produse de interlocutori, de informațiile pe care le primesc, dar această „interacțiune” este în mod fundamental acțiunea unuia asupra celuilalt, și nu acțiunea comună” [85].

Situația de învățare în abordarea inter/acțională se situează diferit: este un proces pentru actorii sociali de a lucra pe termen lung într-un spațiu comunitar multilingv și multicultural în construcție. „Nu mai este vorba doar de a comunica cu ceilalți (de a fi informat și de a informa) ci de a acționa cu ceilalți într-o limbă străină; ceea ce presupune nu numai a avea o imagine bună despre el (reprezentări pozitive), ci și a împărtăși cu el aceleași concepții despre acțiunea comună, adică aceleași scopuri, obiective, principii, standarde, metode și moduri, care implică în mod necesar valori împărtășite [ibidem].

Așadar, abordarea inter/acțională se situează într-o paradigmă colaborativă cu referire la teoria acțiunii. Pentru a explica evoluția activității, K. Springer explică că: „activitatea începe cu o situație inițială dată în sarcină, această situație este împărtășită de subiecții implicați, este transformată de procesul de îndeplinire a sarcinii și încheiată. într-o stare finală”. Dar, pentru acest autor, această situație inițială, care creează nevoia de acțiune, nu este fixă, se modifică în timpul interacțiunilor și negocierilor. Sarcina definește obiectul activității, instrumentele care vor fi utilizate și rolurile care vor fi aduse. Este o situație care necesită atingerea unui scop în condiții specifice. Este baza activității și constituie scenariul și rațiunea de a fi a activității” [89].

C. Puren vede în principiul omologiei acțiune-sarcină anunțul unei redescoperiri a „pedagogiei proiectului”. Sarcina pentru care este vorba de elaborarea unui scenariu, care implică colaborarea între semeni, sprijinul măsurat din partea profesorului, ancorarea în mai multe discipline și dezvoltarea de competențe multiple (generale, lingvistice, pragmatice, interculturale etc.) este de fapt similară cu proiectul pedagogic. În ambele cazuri, este vorba de a da sens unei producții socializate mobilizatoare generatoare de conflict socio-cognitiv, factor de achiziție [86].

C. Doughty și M. Long subliniază că „noile cunoștințe sunt mai bine integrate în memorie pe termen lung și mai ușor de recuperat dacă sunt legate de evenimente și activități din lumea reală. Prin urmare, este esențial să se creeze o motivație de comunicare cât mai legitimă. Cu toate acestea, este mai sigur de a găsi sarcini ce implică elevii în rezolvarea problemelor, care generează o nevoie de cunoaștere și deci o dorință de a învăța [77].

- **Recomandări practice privind formularea unei sarcini de învățare.** Elementele esențiale necesare de avut în vedere la aplicarea acestei abordări: (1) sarcina trebuie să aibă un sens clar pentru a se asigura că elevul se concentrează pe acțiune și nu pe limbaj (care apoi se învață implicit); (2) sarcina trebuie să aibă un obiectiv riguros definit (în special un scop comunicativ printr-o producție specifică sau o inter/acțiune); (3) sarcina este centrată pe elev și decurge astfel dintr-o analiză a nevoilor la momentul conceperii acesteia; (4) sarcina este integrată într-un context holistic luând în considerare diferitele

elemente, care alcătuiesc autenticitatea ei (de exemplu: natura și rolul interlocutorilor în timpul unei interacțiuni).

La rândul său, CECRL distinge două tipuri de sarcini: sarcina de repetiție și sarcinile de comunicare pedagogică. În ambele cazuri, acestea pot fi sarcini apropiate de viața reală (după cum explică CECRL pentru sarcinile repetate), dar care nu sunt complet fundamentate în realitate în sensul că rămâne o perspectivă pedagogică, care stă la baza sarcinii. După cum se explică în CECRL, aceste sarcini sunt menite să reflecte realitatea, dar fără a cere neapărat elevului să intre în această realitate. Mai mult, așa cum rezumă CECRL, perspectiva orientată spre inter/acțiune „implică în primul rând sarcini direcționate, colaborative în clasă și al căror obiect principal nu este limbajul” [73, p.27].

În perspectiva inter/acțiunii, totuși, există o motivație de bază - de a scoate elevii din limitele grupului de clasă, pentru a le permite să se angajeze în sarcini mai autentice, de exemplu interacțiunea cu vorbitori nativi în situații de telecolaborare sau, mai bine, în cadrul unei comunicări reale. În acest sens, C. Ollivier propune adăugarea conceptului de sarcină „ancorat în viața reală”, propunând exploatarea site-urilor participative prin web 2.0 pentru a permite elevului să se elibereze de „limitările inerente în predarea limbilor - situații de învățare pentru a permite comunicarea „autentică” dincolo de pereții sălii de clasă. Procedând astfel, elevul devine un adevărat actor social, utilizator al limbii, implicându-se în interacțiuni sociale reale [82].

Pot fi îndeplinite mai multe sarcini în funcție de contextele geografice sau socio-culturale existente: vizitarea unui restaurant care servește preparate din bucătăria francofonă și discutarea gastronomiei cu angajații; participarea la un forum de gătit online (de exemplu: propunerea unor rețete, a încerca o rețetă și a o comenta, oferea sfaturilor într-un forum etc.)

Sarcina nu există singură. Pentru ca acesta să capete valoare, este important să o integrăm într-un scenariu pedagogic atent conceput, care să țină cont de obiectivele specifice ale lecției, de nivelul și nevoile elevilor și de competențele pe care dorim să le dezvoltăm.

Dacă perspectiva inter/acțiunii urmărește să considere elevul ca un utilizator de limbă și un actor social, atunci scenariul pedagogic [80], trebuie să conțină sarcini care să permită dezvoltarea acestor actori într-un context social. Înainte de a îndeplini această sarcină comunicativă de natură socială, pot fi îndeplinite și alte sarcini axate pe competențe pur lingvistice, care articulează o serie de sarcini lingvistice pentru a conduce la o sarcină (socio)interacțională într-un context real, sarcină ancorată în viața reală, conform C. Ollivier [82].

La nivel de începător, forumurile de discuții sunt o modalitate excelentă de a implica elevii și de a-i motiva să-și dezvolte practicile lingvistice în mod independent în timpul orelor și în viața lor privată. În

plus, forumurile de discuții sunt instrumente eficiente de comunicare și interacțiune pentru a conduce elevii să facă schimb în a doua limbă sau în limba străină cu colegii din clasă și, de asemenea, în afara clasei.

În Figura 2.12. am redat un exemplu de demers interacțional în LS pentru învățământul primar, adaptat după M. Carette Clément [93].

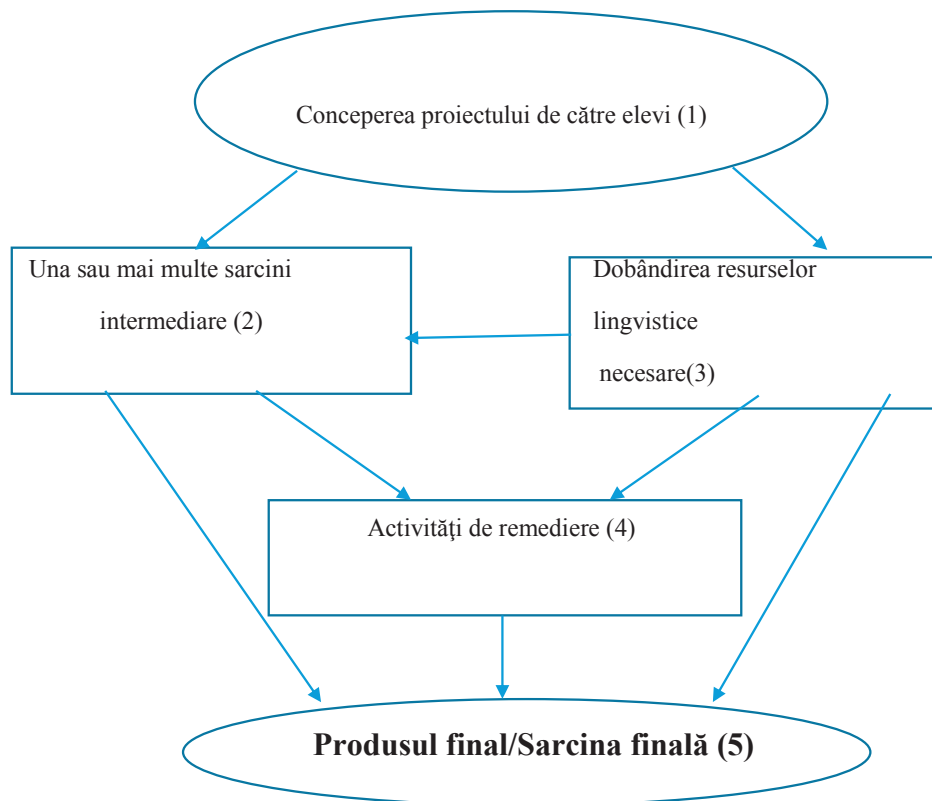


Figura 2.12. Demers interacțional în LS pentru învățământul primar (după M. Carette Clément)

Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor în cadrul lecțiilor de *Limba străină* din perspectiva abordării inter/acționale e posibil de realizat, dacă conținuturile alese vor fi captivante și interesante pentru elevi și vor interacționa cu viața reală, dacă activitatea didactică va fi organizată în jurul unei întrebări sau probleme care îi va preocupa pe elevi, dacă situațiile de învățare vor oferi elevilor condiții pentru dezvoltarea deprinderilor de viață și formarea competențelor curriculare, care, în alte contexte din viața reală, se transformă treptat în modele de comportament. Subiectul sau problema pusă în

discuție trebuie să fie complexă și relevantă pentru elevi, pentru a oferi multiple perspective de abordare și fuziune de soluții. De exemplu:

Oral:

- Organizați o prezentare de modă
- Interviewați o personalitate celebră
- Prezentați un raport meteo
- Dramatizați o poveste
- Pregătiți și prezentați o rețetă tradițională în timpul unei zile dedicate limbilor străine
- Prezentați oral un oraș, o țară, etc.
- Prezentați un itinerariu turistic
- Prezintă-ți ziua ideală de școală
- Creați o expoziție comentată folosind înregistrări sau texte

Scris:

- Scrieți o scrisoare unui corespondent pentru a-i prezenta familia
- Scrieți un e-mail unui corespondent
- Scrieți o felicitare
- Scrieți un articol pentru ziarul școlii
- Realizați o broșură despre un oraș, o țară
- Realizați un jurnal de călătorie în urma unei călătorii (individual sau de grup)
- Creați o expoziție în clasă în urma unei excursii, a unui eveniment, pe diferite teme
- Scrieți un articol după o vizită la un muzeu
- Creați un afiș publicitar cu slogan
- Prezintă și descrie artistul preferat

Sarcină: *Colegul tău a ajuns la bunici în vacanță. Este o revedere de după 3 ani. La ei s-au adunat rudele și se bucură toți de o nouă revedere. (Înscenarea întâlnirii cu rudele).*

Colegul A are rolul bunicului

Colega B are rolul bunicii

Colegul C are rolul tatălui

Colega D are rolul mamei

Colegul E are rolul unchiului

Colega F are rolul mătușii

Colegul G are rolul verișorului

Colega H are rolul verișoarei

Propunerea unui proiect (cu finalizarea unei sarcini finale) permite elevului să determine din start ce va trebui să revizuiască sau să învețe și ce va obține. Elevul este, deci, implicat în dezvoltarea cunoștințelor sale. Învățarea devine o necesitate, răspunde unui scop bine identificat și generează astfel motivație. Proiectarea și producerea unui rezultat concret dă sens învățării. În cadrul implementării proiectului, profesorul procedează conform așteptărilor: Ce interacțiuni, ce producții continue trebuie să stăpânească elevii pentru a finaliza proiectul? Ce sarcini vor duce la aceste rezultate? Care este structura și câmpul lexical necesar pentru fiecare dintre ele? Ce cunoștințe gramaticale și culturale...? Cum se organizează un curs progresiv? Cu ce sarcină să încep? Care sunt etapele intermediare?

Reflecți și argumentați de ce aplicarea abordării interacționale facilitează formarea competențelor de comunicare în limbi străine

- **Metode de formare inter- și transdisciplinară a competenței de comunicare în limba franceză**



Metodele interactive, spre deosebire de metodele tradiționale de predare-învățare a unei limbi străine, implică interactivitatea, participarea directă a celor instruiți în procesul de predare-învățare, sporind eficiența învățării.

În abordarea interacțională, activizarea învățării presupune folosirea unor metode și tehnici care să-l implice pe elev în procesul de predare-învățare. Astfel, se urmărește participarea lui activă și conștientă la procesul de învățare, deoarece trebuie să-și construiască cunoașterea și învățarea în baza propriei înțelegeri. Acest lucru e însă favorizat de interacțiunea cu alții, care, la rândul lor, învață. A promova învățarea activă presupune și încurajarea parteneriatelor de învățare. De fapt, adevărata învățare, aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, nu e doar individual activă, ci interactivă.

Care dintre metodele utilizate în practica dvs. credeți că sunt mai eficiente pentru aplicarea abordării interacționale din perspectiva învățării inter- și transdisciplinare a competenței de comunicare în limbi străine?

- Metode comunicativă, Metoda directă, Metoda *calea tăcerii*, Sugestopedia, Învățarea limbii în comunitate, Metoda răspunsului fizic total, Procedul Philips 6 – 6, Metoda dramatizării, Învățarea prin cooperare, Jocul de rol, Metoda proiectului, Imagieria mentală, Metoda traducerii, Metoda audio-linguală, Presentare, Practică, Producere etc.

Metodele interactive favorizează interacțiunea între profesor și elevi, dar și între elevi și elevi, ele creează oportunități pentru dezvoltarea limbajului și sunt recomandabile mai ales datorită eficacității lor sporite în ceea ce privește formarea-dezvoltarea competenței de comunicare.

- **Repere în proiectarea activităților de învățare din perspectiva abordării interacționale în formarea competenței de comunicare în limbi străine**



Ce ar trebui să știm și cum ar trebui să facem astfel încât să fim un bun dascăl? Cum să predăm o limbă străină astfel încât să ajungem la mintea și la sufletul copilului?

Abordarea învățării integrate a limbilor străine poate fi privită drept o metodologie, o abordare pedagogică, o practică educațională inovatoare într-un context propriu, sau pur și simplu ca o activitate, un proiect inter-/transdisciplinar care cuprinde diverse arii de studiu: cultură - literatură, muzică, arte plastice, dans, obiceiuri, tradiții; istorie; geografie, etnologie, religie etc. cu învățarea limbii în scopul însușirii de noi conținuturi.

Astfel, învățarea integrată reprezintă o balansare între limbaj și conținut în activitățile de învățare. Esența învățării constă nu în a pune accent fie pe conținut, fie pe limbă, ci în a le îmbina armonios [9, p.6]. În ceea ce privește modul de organizare a procesului de învățare a limbii, cadrele didactice trebuie să ofere subiecte de studiu din care elevii să poată accesa idei, noțiuni, concepte, și să utilizeze diverse tehnici și strategii, care i-ar ajuta să-și dezvolte cunoștințele în domeniul (subiectul) abordat și, respectiv, să folosească adecvat vocabularul aferent.

La baza conceptului învățării integrate ar trebui puse câteva principii fundamentale cu următoarele elemente principale – 4 C: conținut, comunicare, cunoaștere și cultură. Toate aceste patru elemente sunt interconectate și apar în contexte specifice.

Tabelul 2.10. Modelul învățării integrate a conținutului și a limbii

<p>CONȚINUT Limba se învață prin conținut orientat spre subiect, oferit într-o manieră care să încurajeze învățarea naturală activă.</p> <p>Accentul, în învățarea limbii, se pune NU pe structură sau gramatică, ci pe utilizarea limbii în contexte de viață reală (pentru rezolvarea de sarcini/situații de comunicare)</p>	<p>COMUNICARE Accentul se pune pe educație lingvistică pentru o comunicare eficientă.</p> <p>Limbajul este folosit ca un mijloc de realizare de sarcini, de rezolvare a problemelor, de elaborare de proiecte, precum și pentru exprimarea ideilor axate pe utilizare imediată</p>
<p>CUNOAȘTERE Învățarea se realizează din interacțiunea cu ceilalți, din propriile experiențe, atunci când elevul este direct implicat într-un eveniment (abordare experiențială). Procesul de</p>	<p>CULTURĂ Învățarea limbilor înseamnă dobândirea de cunoștințe, înțelegerea propriei culturi și a identității, a sentimentului național.</p> <p>Limba, înțelegerea culturală, implicarea cognitivă și de gândire sunt</p>

cunoaștere se constituie din implicarea activă a elevului în activități, în rezolvarea de probleme, acceptarea provocărilor și reflectarea asupra lor	toate conectate la conținutul și contextul învățării limbii străine în procesul de instruire
---	--

Conceptul învățării integrate deplasează atenția de la predare către învățare, astfel încât, în procesul de instruire, elevul va fi plasat în diverse situații comunicative de instruire, în care i se va solicita să interacționeze pentru a rezolva diverse probleme. În acest mod, elevul își va forma deprinderi reale de a gândi și comunica în limba străină.

? Ce va ști să facă elevul în urma învățării unei limbi străine din perspectivă inter/transdisciplinară prin prisma abordării interacționale? Exemplificați.

Tabelul 2.11. Învățarea monodisciplinară vs. învățarea transdisciplinară [Apud 4]

Ce va ști să facă elevul în urma învățării monodisciplinare?	Ce va ști să facă elevul în urma învățării transdisciplinare?
<p>Elevul va fi capabil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - să memoreze - să reproducă mecanic cunoștințe - să scrie după dictare - să facă rezumate - să evidențieze idei principale - să facă studii de specialitate pe o temă într-un anumit domeniu 	<p>Elevul va fi capabil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - să interpreteze - să analizeze - să formuleze - să exprime opinii personale - să utilizeze informația în scopul rezolvării unei probleme date - să identifice și soluționeze probleme

Perspectiva orientată spre (inter) acțiune face parte dintr-un context pedagogic care oferă multe oportunități pentru dezvoltarea elevului într-o limbă străină. Promovând o perspectivă a competenței și nu a deficienței (vezi CECRL, 2018), profesorul are posibilitatea de a proiecta scenarii educaționale care să ghideze în mod natural cursanții de la practica lingvistică la comunicare și apoi la acțiune ca utilizator real, actor social într-un context autentic. Această perspectivă nu este delimitată de nici o constrângere pedagogică specifică și permite astfel dezvoltarea autonomiei în învățarea și utilizarea limbajului pentru a produce, a comunica, a acționa și a interacționa.

La finalul trainingului de formare la modulul **Strategia abordării interacționale în predarea-învățarea limbilor străine** a fost aplicat chestionarul final, urmărind studierea următoarelor aspecte:

- **Notați 5 – 7 cuvinte-cheie care au fost utilizate pe parcursul trainingului de formare**

Printre cuvintele-cheie care au fost utilizate pe parcursul trainingului de formare, cadrele didactice au menționat: strategii de reconfigurare, strategia colaborării, strategia viziunii împărtășite, competența de a învăța să înveți, competențe transdisciplinare, metode, învățarea integrată, abordare interacțională, competențe cheie. Cadrele didactice au prezentat interes pentru trainingului de formare, notând cu exactitate cuvintele-cheie care au fost abordate pe parcurs.

În ce măsură strategiile prezentate în cadrul trainingului de formare au coincis cu așteptările dvs.? Încercuiți una din variantele de răspuns

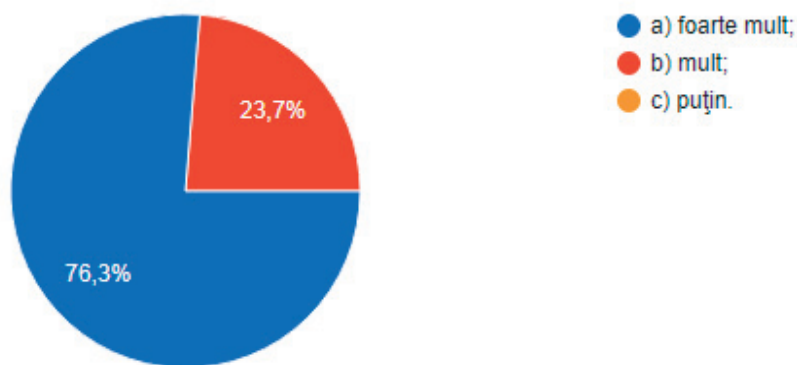


Figura 2.13. Strategiile și așteptările cadrelor didactice

Majoritatea cadrelor didactice (76,3 %) au susținut că strategiile prezentate în cadrul trainingului de formare au coincis *foarte mult* cu așteptările pe care le-au avut, 23,7 % - *mult*, pentru opțiunea *puțin* nu a optat nimeni, ceea ce demonstrează că trainingul de formare și-a demonstrat necesitatea.

Ce strategie /strategii din cele prezentate în cadrul trainingului ați dori să le implementați în practica școlară?

Cu privire la ce strategie / strategii din cele prezentate în cadrul trainingului ar dori să le implementeze în practica școlară, cadrele didactice au susținut că toate strategiile prezentate oferă transparență, perfecțiune procesului educativ (strategia colaborării, strategia abordării interacționale, strategia viziunii împărtășite) și că fiecare prezentator a adus un aport considerabil la îmbunătățirea predării și a învățării limbilor.

Care dintre strategiile prezentate credeți că poate asigura o reconfigurare reală a procesului actual de învățare?

Cadrele didactice s-au arătat deschise pentru reconfigurarea procesului de învățare, susținând că toate strategiile prezentate ar duce la o reconfigurare reală a procesului actual de învățare, pentru că așa cum s-a discutat: trebuie noi să învățăm, apoi putem învăța pe alții. Au urmărit cu atenție și au ajuns la concluzia că tot ce au văzut este oportun, dar consideră că foarte mult depinde și de viziunea și măiestria pedagogului, cum va integra aceste strategii, cum va reuși să reconfigureze procesul actual de învățare.

Care dintre următoarele modele considerați că ar fi mai eficient în predarea-învățarea limbilor?

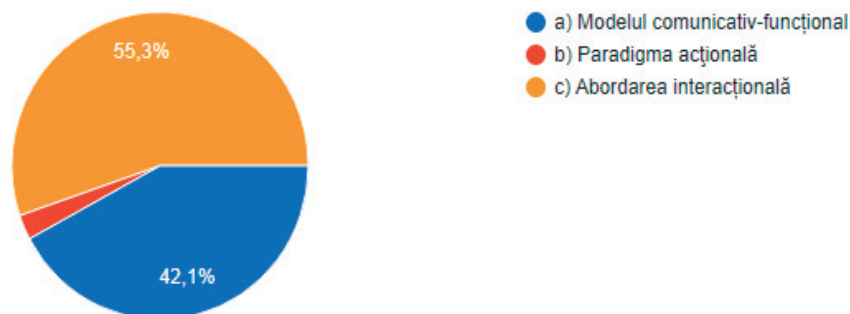


Figura 2.14. Percepția cadrelor didactice privind eficiența modelelor de învățare

Cu privire la eficiența modelului aplicat în predarea-învățarea limbilor, procentul cadrelor didactice care optează pentru abordarea interacțională este cel mai mare, de - 55,3 %, față de modelul comunicativ-funcțional, cu – 42,1 %, considerat până nu demult cel mai eficient. Așadar, abordarea interacțională vine să ia locul modelului comunicativ-funcțional, astfel provocările societale au generat reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine. Dacă facem o comparație a răspunsurilor cadrelor didactice oferite la aceeași întrebare, înainte de trainingul de formare, observăm că procentul în favoarea abordării interacționale s-a mărit, ceea ce demonstrează faptul că în rezultatul formării, tot mai multe cadre didactice au conștientizat eficacitatea și actualitatea abordării interacționale în procesului de predare-învățare a limbilor.

Care ar fi rolul profesorului în abordarea inter/transdisciplinară a învățării?

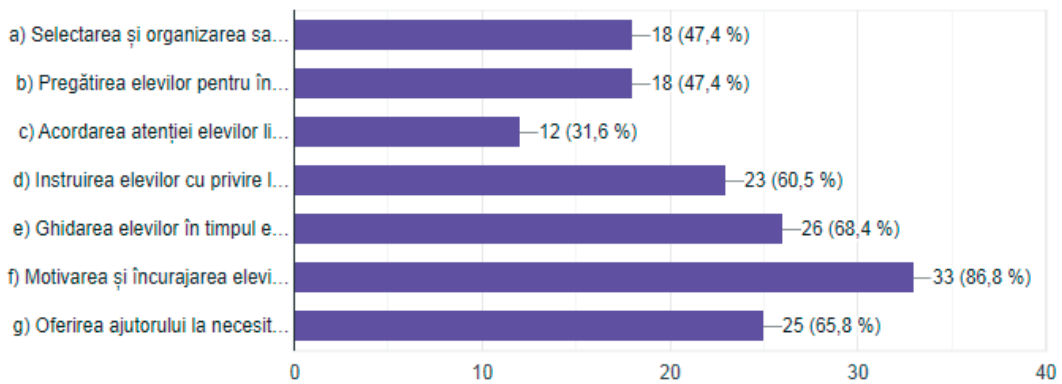


Figura 2.15. Rolul profesorului în învățarea inter-/transdisciplinară

Majoritatea cadrelor didactice cu un procent de 86,8 % consideră că rolul primordial al profesorului în abordarea inter/transdisciplinară a învățării îl constituie motivarea și încurajarea elevilor, apoi urmează ghidarea elevilor în timpul executării sarcinii cu 68,4 %, cu un procent de 65,8 % se plasează oferirea ajutorului la necesitate, pe locul patru cu 60,5 % se situează instruirea elevilor cu privire la strategiile necesare pentru îndeplinirea sarcinii, un procent egal de 47,4 % revine instruirii elevilor cu privire la strategiile necesare pentru îndeplinirea sarcinii, pe ultimul loc cu 31,6 % se plasează acordarea atenției limbii țintă.

2.4. Competența-cheie a învăța să înveți: un cadru praxiologic

În studiul metodologic experimental au fost utilizate următoarele metode teoretice și practice: documentarea științifică, analiza de conținut, analiza de context, studiul comparativ, comparația, interpretarea, sinteza, observarea, generalizarea, abstractizarea, metoda logico-grafică de structurare a conținuturilor, chestionarul, experimentul pedagogic (de explorare, de constatare, de formare, de control), prelucrarea statistico-matematică a datelor experimentale etc.

Etapa I de cercetare a constat în realizarea experimentului de constatare și *a explorat gradul de familiarizare a cadrelor didactice cu dimensiunile competențelor-cheie și analizat percepția cadrelor didactice cu privire la perspectivele de realizare.*

Ipoteza deficiențelor în conștientizarea statutului competențelor-cheie, rolului și funcțiilor acestora de către cadrele didactice și dezvoltării competențelor-cheie în învățământul general a fost testată pe un eșantion de 183 de cadre didactice din învățământul general. Eșantionul respondenților a fost selectat aleatoriu atât din mediul urban, cât și din mediul rural, profesori de diverse discipline, la diferite niveluri ale învățământului secundar general.

La prima etapă, rezultatele sondajului [117, p.111] au arătat că marea majoritate a profesorilor respondenți (Fig.3.4.1) consideră că dețin suficiente informații cu privire la competențele-cheie, cu precădere pentru competențele de comunicare în limba maternă, competența de comunicare în limba română și a învăța să înveți. Afirmațiile respondenților au fost confirmate pe un alt eșantion de control realizat la etapa a doua de cercetare cu 48 cadre didactice, care au confirmat situația în experimentul de formare din aprilie 2021 și mai 2022 la care au participat 81 cadre didactice.

Q12.Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la competențele-cheie? Selectați caseta corespunzătoare.

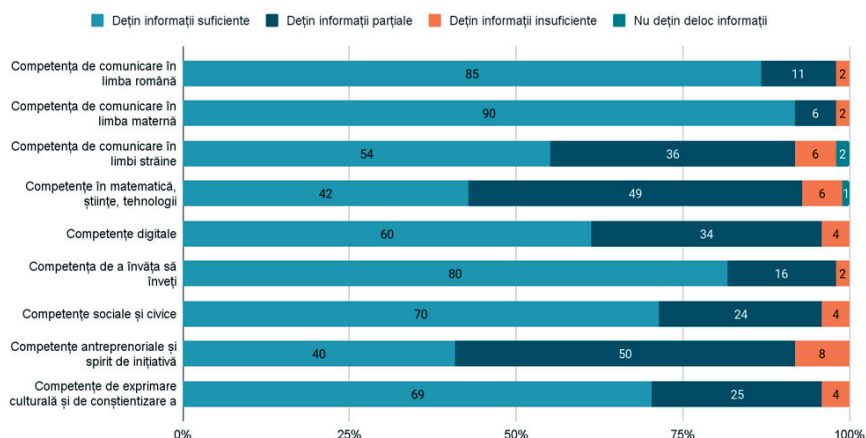


Figura 2.16. Aprecierea gradului de informare privind competențele-cheie

Răspunsurile majorității respondenților la întrebarea „În ce măsură credeți că următoarele instrumente vă ajută să dezvoltați competențele-cheie la elevii dvs.?” confirmă lipsa conștientizării de către cadrele didactice a rolului și funcțiilor planului-cadru de învățământ, curriculumului școlar în vigoare și dimensiunilor transversale ale competențelor-cheie care nu sunt încadrate în documentele proiective curriculare și metodologice, iar aceasta împiedică dezvoltarea competențelor-cheie în învățământul general.

Q14. În ce măsură credeți că următoarele instrumente vă ajută să dezvoltați competențele cheie la elevii dumneavoastră ?

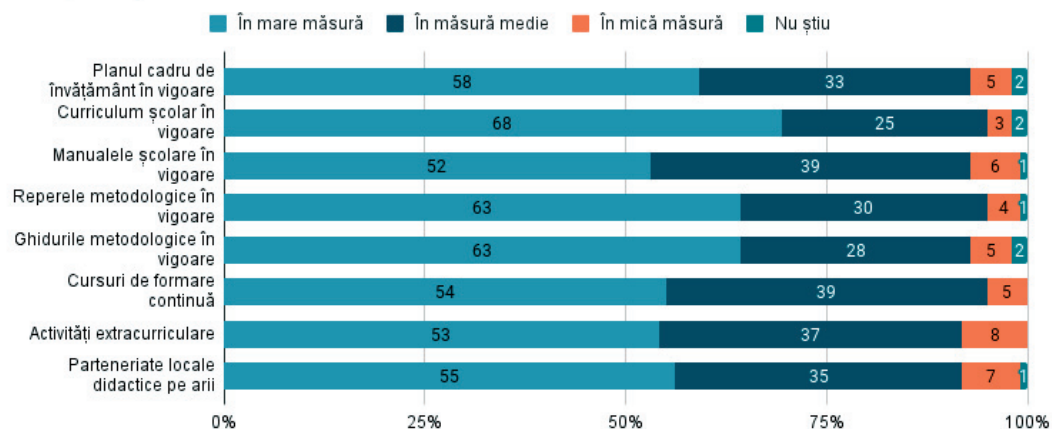


Figura 2.17. Instrumente în dezvoltarea competențelor-cheie

Prin urmare, putem constata că respondenții consideră intuitiv că dețin suficiente informații și dezvoltă competențele-cheie chiar dacă nu există un cadru teoretic, pedagogic și metodologic pentru realizarea acestei tranziții la nivelul predării-învățării-evaluării și nici dimensiunile acestora pentru fiecare nivel de educație nu sunt elaborate și definite. Soluțiile pe care cadrele didactice le propun ținesc de *elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formarea inter-și transdisciplinară a competențelor, elaborarea și aplicarea materialelor didactice din această perspectivă, corelarea competențelor disciplinare cu competențele-cheie în curriculumul școlar, formarea cadrelor didactice și manageriale din această perspectivă și dezvoltarea planului cadru de învățământ din această perspectivă.*

Q15. În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor cheie la disciplinele pe care le predați?

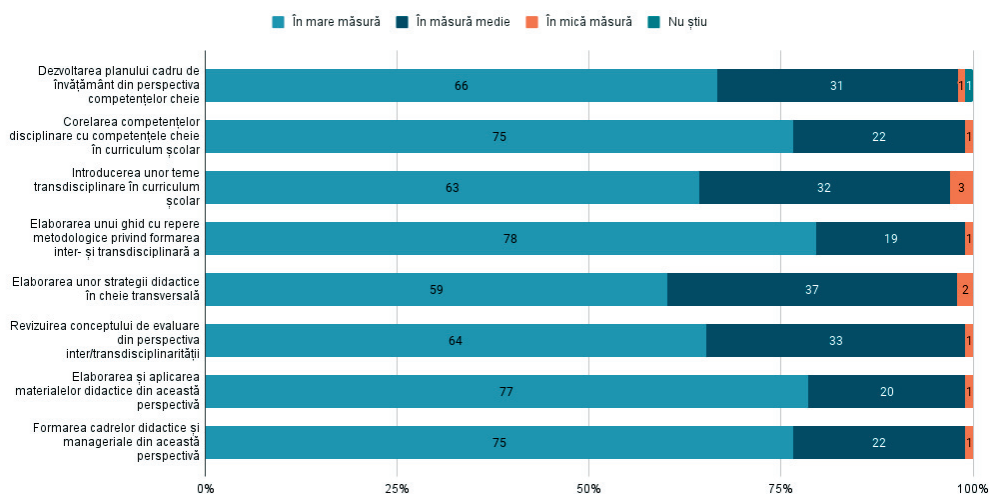


Figura 2.18. Rolul acțiunilor în dezvoltarea competențelor-cheie

Etapa a II-a de cercetare a cuprins un experiment de formare realizat în baza suportului metodologic elaborat și desfășurat în cadrul seminarului metodologic „Reconfigurarea procesului de învățare în contextul competențelor cheie”. În cadrul acestui experiment au participat 48 cadre didactice care au reconfirmat rezultatele experimentului de diagnosticare: respondenții consideră că dețin suficiente informații și dezvoltă competențele-cheie, chiar dacă nu există un cadru teoretic, pedagogic și metodologic pentru realizarea acestei tranziții la nivelul predării-învățării-evaluării și nici dimensiunile acestora pentru fiecare nivel de educație nu sunt elaborate și definite.

2. Ce competențe-cheie integrați la disciplina pe care o predați?

48 de răspunsuri

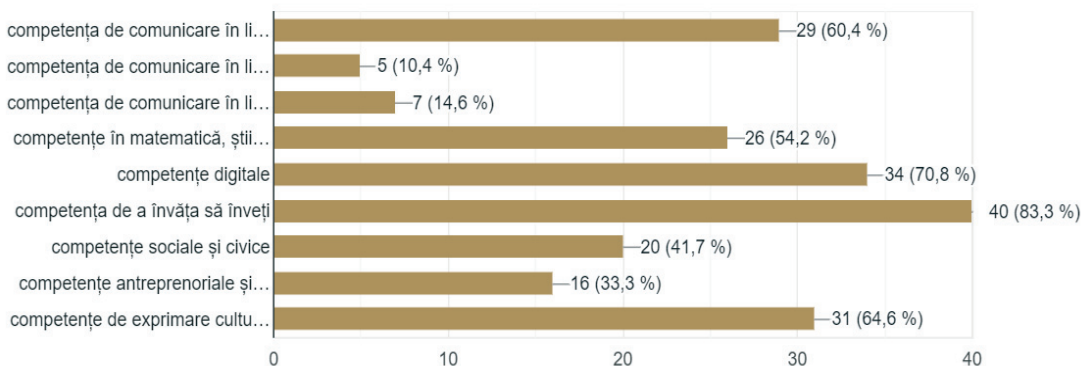


Figura 2.19. Integrarea competențelor-cheie

În cadrul **experimentului de formare** s-a aplicat un chestionar la care au participat 81 profesori de limbă engleză, selectați aleatoriu din mediul urban și rural de la nivelul învățământului primar, gimnazial și liceal. **Scopul chestionarului** a urmărit determinarea gradului de cunoaștere a nivelelor și descriptorilor competențelor-cheie de către profesorii de limbă engleză și percepția acestora privind ponderea strategiilor didactice de formare a acestora la elevi. Astfel, nu putem considera că din perspectiva predării deținem suficiente informații cu privire la competența-cheie respectivă, ca premisă de bază pentru a fi formată la elevi, iar acesta este una din precondiții.

Pentru verificarea constatărilor primare, ținând cont de contextul contradictoriu în care sunt realizate finalitățile educaționale, s-a selectat una din competențele-cheie cu caracter transversal și anume *a învăța să înveți* și s-au utilizat descriptorii competenței-cheie antreprenoriat și spirit de inițiativă, dat fiind similitudinile lexicale la nivelul unor descriptorii, utilizând ca reper Profilul absolventului din România [110], din lipsa unor repere similare în contextul local, deși acestea se încadrează în limitele Cadrului european de referință privind competențele-cheie.

Prin urmare, la întrebarea cu privire la bifarea acelor elemente care descriu competența-cheie *a învăța să înveți*, respondenții au bifat inclusiv descriptorii competenței antreprenoriale și spirit de inițiativă, iar distribuția acestora este mai mult sau mai puțin similară cu cei care au bifat elementele competenței-cheie *a învăța să înveți*.

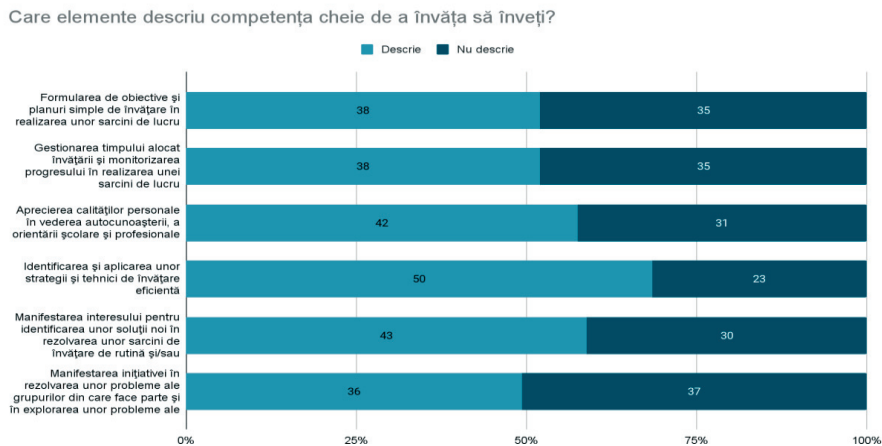


Figura 2.20. Elemente ale competenței a învăța să înveți

Prin urmare, în scopul familiarizării cadrelor didactice cu privire la nivelele și descriptorii competenței-cheie *a învăța să înveți*, la strategiile de formare inter- și transdisciplinară a competenței-cheie *a învăța să înveți*, a fost valorificat suportul metodologic de formare în cadrul trainingului online „Strategii de reconfigurare a procesului de învățare”.

Discontinuitățile existente în abordarea și formarea competențelor-cheie în învățământul general de la o disciplină la alta și în cadrul aceleiași discipline la diferite trepte de școlaritate și la nivel de Curriculum național condiționează nevoia adoptării la nivel strategic și acțional a unui set complet de acțiuni, cu alocarea resurselor aferente relevante. Or, strategiile didactice aplicate sporadic la nivel de arie curriculară ar seta experiențe de bune practici, precedente pentru studierea experiențelor și nicidecum o transformare sistemică, radicală și profundă.

Opiniile exprimate de cadrele didactice și constatările confirmă necesitățile și posibilele soluții care ar sprijini formarea la elevi a competențelor-cheie în învățământul general. Elaborarea dimensiunilor și componentelor fiecărei competențe-cheie pe nivele, așa cum există proiectat în România [20], dezvoltarea unor inițiative la scară largă sau strategii naționale de promovare a competențelor-cheie în învățământul general, pentru cel puțin trei competențe cheie: comunicarea în limba maternă, matematică și științe, competențe digitale ca în majoritatea școlilor din Europa [99] și explorarea strategiilor de promovare a competențelor cheie cu un statut transversal care *nu sunt în prezent echivalente cu vreo disciplină școlară concretă* [100], ar fi câteva practici de preluat.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI METODOLOGICE

Reconfigurarea învățării este o prioritate a zilei

- ✓ A considera reconfigurarea învățării în școală ca o prioritate în procesul de formare continuă a profesorilor de limbă și literatură (maternă și străină) în educația pentru comunicare.
- ✓ Concentrarea asupra învățării în viziune modernă deschide o serie întreagă de opțiuni în ceea ce privește rutele de parcurs, constând în substanțe, cantități, tipologii, relații, ordine logică, rațiune confirmată, criterii, indicatori etc. într-un context acțional de calitate.
- ✓ S-a sugerat că noțiunea de învățare, așa cum este percepută astăzi, conține mai multe semnificații distincte, dar interconectate și îmbogățite reciproc. În acest cadru de referință, procesul învățării integrează diverse strategii educaționale într-un context în care acesta devine încurajator, cu semnificații consacrate.

Revenirea la *module de conținut educațional* este o șansă

- ✓ Orientarea explicită spre modularizarea conținuturilor, prin analiza oportunităților, se aprofundează și se extinde în cadrul tehnicii modularizării comunicative, care poate fi utilizată pe larg în practica educațională în cazul în care în curriculumul disciplinar la Limba și literatura română vor fi introduse module de conținut în vederea formării/dezvoltării competenței de comunicare a elevilor. Ideea este că eficientizarea activității de comunicare depinde de măsura în care curriculumul reușește să armonizeze funcționarea limbajului cu cerințele generale de formare a competențelor-cheie.

Formăm competența-cheie de comunicare în baza *actelor verbale*

- ✓ Analiza actelor de vorbire face parte dintr-o paradigmă mai generală a științelor comunicării, ca orientare praxiologică de bază. Aprofundarea cercetărilor și valorificarea instrumentarului comunicativ, în care un loc central îl ocupă actele de vorbire, capătă o semnificație aparte, asigurând, metodologic, reușita formării competenței comunicative a elevilor.
- ✓ Acest lucru este recomandabil nu atât prin justificările sale teoretice, cât mai ales ca o cerință de ordin pragmatic. Școala nu este o instituție izolată de mediul verbal în care funcționează. Dimpotrivă, prin însăși misiunea ei, școala este puternic ancorată comunicativ, care poate și trebuie să se pună în serviciul direct al comunității comunicative respective.

Învățarea ghidată de viziune ne oferă văz, vizibilitate

- ✓ Atunci când *văd*, încep să *conștientizez*, am *claritate*, devin *motivată* și încep să *acționez*.
- ✓ Un proces de învățare eficient are nevoie de o *viziune* despre ceea ce dorim să *facem*: doar atunci începem să conștientizăm activitatea noastră și devenim motivați și creativi. Motivația este determinantă și de aceea emoțiile și sentimentele solicită o constantă punere a lor în valoare.

Învățarea ghidată de viziune este un principiu

- ✓ Învățarea *ghidată de viziune* este un principiu al abordării integrative a procesului de învățare și are drept rezultat creșterea profesionalismului cadrelor didactice, transformarea școlilor în *comunități care învață*, *fundamentarea identităților* în baza sentimentului de comunitate, *facilitarea relațiilor*.

Viziunea asupra învățării se formează în pași concreți

Ceea ce va trebui să facem ar consta în următoarele acțiuni:

- Să orientăm sălile de clasă/școlile/comunitățile spre o *învățare împreună*.
- Să perfecționăm strategii prin *utilizarea artizanată a tehnicilor*.
- Să organizăm eficient *grupuri de lucru*.
- Să menținem un *context afectiv și motivant* pentru relațiile interpersonale (pentru a dezvolta *umanismul* din noi).
- Să dezvoltăm *relații pozitive și productive* cu toți elevii/collegii/părinții.
- Să formăm *abilități colaborative* de rezolvare a problemelor la elevi/și profesori.
- Să ne asigurăm că se oferă/se lucrează cu *idei*.
- Să oferim *timp real pentru gândire*.
- Să dezvoltăm *gândirea relațională* prin sensibilitate și atenție în comunicare.
- Să menținem *complexitatea cognitivă/gândirea profundă* ca o condiție esențială a comunicării eficiente.
- Să ne transformăm în *facilitatori* menținând identitatea, demnitatea și umanitatea tuturor.

Învățarea ghidată de viziune ne face gânditori și liberi

- ✓ Strategia *viziunii împărtășite* asupra învățării ne transformă în *vizionari*, în *gânditori adevărați*, ne schimbă atitudinile, reprezentările pe care le-am avut despre viață, învățare, relații, comunitate. Ne ajută să ne păstrăm identitățile. Ne servește la dezvoltarea unei *viziuni clare* despre prezentul și despre viitorul nostru, la înțelegerea sensului evenimentelor care se petrec pe glob. Începem să vedem și să înțelegem de ce suntem lipsiți de comunicare și să acționăm pentru a face conviețuirea noastră socială să devină sociabilitate.

- ✓ Strategia *viziunii împărtășite* asupra învățării ne impulsionează să vrem să devenim liberi, să credem în progresul adevărat din om și în educația sa.
- ✓ *Să facem deci învățarea noastră vizibilă* dezvoltând strategii și metode potrivite pentru ele.

Reconfigurarea procesului de învățare spre competențele-cheie reprezintă o oportunitate

- ✓ Reconfigurarea procesului actual de învățare spre formarea de competențe-cheie este un proces dificil, dar nu imposibil de realizat. Paradigma de reconfigurare a învățării elaborată în cadrul proiectului de cercetare și valorificată pe partea metodologică în cadrul experimentului de formare a relevat căile și modelele posibile de reconfigurare și a furnizat suficiente strategii, metode de eficientizare a procesului de învățare prin reorientarea spre formarea de competențe.
- ✓ Reconfigurarea procesului actual de învățare spre formarea competențelor-cheie, utilizând în acest scop abordările inter- și transdisciplinare ale învățării, reprezintă o oportunitate de inovare conceptuală și metodologică a procesului actual de învățământ din R. Moldova, care, ipotetic vorbind deocamdată, ar putea să conducă la eficientizarea acestuia și la rezultate superioare ale învățării.
- ✓ Dar, pentru o reconfigurare reală a procesului actual de învățare spre formarea de competențe-cheie, este nevoie de realizarea mai multor acțiuni generale: reformarea planului de învățământ din aceeași perspectivă, realizarea unui proces de pregătire metodologică a profesorilor în acest sens, prin formarea inițială și continuă, de o abordare strategică a procesului de predare-învățare, utilizând strategii și metode eficiente, nu în ultimul rând, de colaborare pedagogică și de implicarea creativă a cadrelor didactice, de coordonarea eforturilor individuale și de grup în vederea atingerii noilor finalități educaționale stabilite în curriculumul școlar.
- ✓ Sondajul de opinie realizat la nivelul cadrelor didactice din învățământul general și rezultatele obținute în baza chestionarului de constatare au relevat faptul că, în general, direcția de reconfigurare a procesului de învățare spre formarea de competențe-cheie este înțeleasă și acceptată de către cadrele didactice, care și-au exprimat disponibilitatea de a se încadra în procesul de formare și de implementare a competențelor-cheie, au sugerat anumite posibilități de implementare a competențelor-cheie, precum și acțiunile ce ar trebui întreprinse în acest scop.
- ✓ Totodată, constatările făcute au permis conturarea strategiei de formare a cadrelor didactice pentru reconfigurarea procesului – inter- și transdisciplinare, indicate de majoritatea profesorilor ca posibilități de eficientizare a procesului actual de învățământ, în opinia cărora această reconfigurare a procesului nu constituie un element problematic pentru punerea ei în practică, dacă vor fi

asigurate următoarele condiții pedagogice necesare pentru realizarea acestui scop: formarea pedagogilor în acest sens; elaborarea unor metodologii clare de aplicare; sprijinirea activităților de formare cu suporturi metodologice etc.

- ✓ Aplicarea și validarea experimentală a strategiilor de reconfigurare a învățării, conceptualizate și proiectate în contexte inter- și transdisciplinare, are în vedere angajarea cadrelor didactice în susținerea și promovarea învățării de tip integrat, la care se poate ajunge prin articularea obiectivelor și conținuturilor educaționale specifice ariei curriculare *Limbă și Comunicare* și direcționarea acestora spre formarea de competențe-cheie, considerate la nivel de politică educațională drept rezultate relevante ale unui proces de învățământ eficient.

Învățarea interacțională poate asigura plenar *formarea competenței de comunicare a elevilor*

- ✓ Competența de comunicare în limbi străine din perspectiva abordării interacționale definește o capacitate lingvistică, general-umană, de aceea urmează să fie abordată din perspectivă antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică.
- ✓ Reprezintă un concept pedagogic operațional definit la nivel de politică europeană a educației și implică elaborarea unui model pedagogic de formare a profesorilor care stimulează procesul de valorificare a competenței lingvistice la nivel de comunicare în limbi străine, aplicabil în contexte multiple, deschise în plan formal și nonformal, cultural și, mai ales, intercultural.
- ✓ Miza pedagogică superioară constă în crearea premiselor favorabile pentru dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină la nivel de competență plurilingvă și pluriculturală, necesară în perspectiva evoluțiilor prezente și viitoare ale societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere.
- ✓ Paradigma interacțională este determinată de metodologia formării competenței de comunicare, valorificată astăzi în didactica limbilor străine și trebuie să aibă ca scop primordial abordarea elevului ca actor social angajat în îndeplinirea de sarcini și roluri comunicative într-un anumit domeniu școlar, comunitar, profesional etc.

Învățarea interacțională are *un scop strategic*

- ✓ Învățarea din perspectiva paradigmei interacționale este proiectată în raport de un scop strategic – formarea și dezvoltarea competenței generale de comunicare lingvistică, necesară în context pedagogic deschis, cultural și mai ales intercultural. Implică un set de cunoștințe, deprinderi și aptitudini/strategii cognitive și atitudini lingvistice specifice, valorificate la nivel

oral și în scris, descriptiv și narativ, expozitiv și argumentativ, algoritmic și euristic etc., în funcție de context și de situații concrete existente sau apărute pe parcursul activității.

Învățarea urmează *calea integrării*

- ✓ Utilizarea strategiilor interdisciplinare în contextul abordării interacționale în cadrul lecțiilor de *Limba străină* stimulează motivația elevilor în realizarea sarcinilor de învățare, deoarece oferă acestora posibilitatea de a corela informațiile din diferite domenii.
- ✓ Metodele activ-participative plasează elevul în centrul activităților de învățare, iar modalitățile de organizare a colectivului de elevi pe echipe și individual stimulează relaționarea, intercunoașterea și autocunoașterea. Predarea integrată oferă posibilitatea grupării informațiilor într-un sistem ce asigură durabilitatea celor asimilate, precum și aplicabilitatea noilor achiziții.
- ✓ Din perspectiva abordării interacționale, modelul didactic promovat de actualul curriculum de limbă străină orientează cadrele didactice să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare urmând următorul algoritm de lucru: *Implică-te!*, *Informează-te!*, *Procesează informația!*, *Comunică și decide!*, *Apreciază!*, *Acționează!*, care trebuie aplicat în procesul de formare-dezvoltare a competențelor specifice.
- ✓ Modelul are în vedere atingerea unui *scop strategic* unitar – formarea unui *profesor-lingvist* angajat și în învățarea timpurie a limbilor străine, care asigură premisa pedagogică a dobândirii unor *atitudini interculturale*, cu efecte pozitive în planul dezvoltării personale și sociale a preșcolarilor, a elevilor, dar și a profesorilor. Orientează *pedagogic* activitatea de învățare a unei/unor limbi străine de la dobândirea *competenței lingvistice* spre valorificarea *competenței de comunicare* într-o limbă străină.

Conceptul *a învăța să înveți* este definitiv pentru învățare

- ✓ Competența-cheie a *învăța să înveți* este definitivă pentru conceptul de învățare pe tot parcursul vieții și trebuie promovat la toate nivelele școlarității și învățării, printr-o învățare relevantă în întreaga instituție care învață, începând cu liderii, profesorii, personalul didactic și ne-didactic, elevii și părinții acestora. Accentul se mută de pe predare pe învățare, iar termenul „învățare” este explorat continuu atât ca proces parcurs, cât și ca rezultat al procesului.
- ✓ Astfel de abordare holistică și obținerea viziunii împărtășite asupra învățării la nivelul comunității educaționale, instituției de învățământ va servi drept bază pentru avansarea procesului de formare/dezvoltare a competenței-cheie *a învăța să înveți* la elevi.

În învățarea prin colaborare

- ✓ Strategia de planificare-realizare-evaluare-monitorizare a procesului educațional la nivel de arie curriculară va fi marcată de necesitatea realizării acesteia prin colaborare. Atât profesorul de limba și literatura română cât și cel de limbi străine (engleză, franceză ș.a.) nu vor putea face abstracție de oportunitățile de abordare inter- și transdisciplinară a conținuturilor curriculare prin transferul de metode care stimulează învățarea, organizează învățarea, dezvoltă mentalitatea de creștere etc.
- ✓ Profesorii din cadrul ariei curriculare pot face schimb de idei și pot utiliza un set de metode de învățare care încep de la treapta primară cu identificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea unei activități de învățare, formularea de întrebări pentru clarificarea unei sarcini de lucru până la concentrarea atenției, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare și verificarea propriei activități.

Învățarea conform vârstei este un factor de reușită

- ✓ Un element important la etapa primară este transferul de metode eficiente de învățare pentru alfabetizarea funcțională a elevilor și tranziția către treapta gimnazială, la care numărul disciplinelor de studiu crește, iar identificarea și aplicarea unor strategii și tehnici de învățare eficientă este crucială pentru succesul școlar al acestora.
- ✓ La treapta gimnazială este esențial ca elevii să cunoască și să aplice algoritmi de lucru pentru realizarea unor sarcini, să formuleze obiective și planuri simple de învățare în realizarea unor sarcini de lucru. Indiferent de disciplina predată, realizarea unei sarcini urmează un algoritm, care la treapta gimnazială devine multistadial și complex, iar organizarea reflecției asupra învățării atât în timpul școlar cât și non-școlar este esențială pentru avansarea la treapta liceală.
- ✓ Crearea contextelor de învățare prin reflecție asupra propriei învățări va stimula capacitatea elevului de evaluare și ameliorare a unor strategii de învățare pentru a rezolva probleme în contexte variate sociale și profesionale, cu estimarea corectă a riscurilor înainte de a trece la acțiune. La această etapă profesorii vor construi contexte de învățare care vor stimula asumarea responsabilității pentru propria învățare a elevului, monitorizarea progresului personal și autoreglarea în activități de învățare individuală sau de grup.
- ✓ Începând cu clasele a V-a se vor crea contexte care vor oferi posibilitatea elevilor de analiză a deschiderilor de dezvoltare personală pentru a finaliza în clasa a XII -a cu elaborarea unui plan de

dezvoltare personală al elevului care să vizeze armonizarea dintre propriul profil și diversele oportunități profesionale.

- ✓ Aceste intervenții solicită participarea membrilor comunității educaționale la traininguri de formare continuă care ar stimula învățarea experiențială a participanților și schimbul de idei în vederea explorării oportunităților de intervenție și elaborarea unor noi modele de predare-învățare-evaluare colaborativă.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, G. *Interogație și autointerogație în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016.
2. Albu, G. *Relațiile interpersonale. Aspecte instituționale, psihologice și formativ-educative*. Iași: Editura Institutul European, 2013.
3. Ardelean, A., Mândruț, O. (coord.) *Didactica formării competențelor. Cercetare-Dezvoltare – Inovare –Formare*. Arad: „V.Goldiș” University Press, 2012.
4. Ardelean, D.M., Pop, V.L. *Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară. Modulul1. În: Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat*. București: MECTS, 2011.
5. Arendth H. *Viața spritului*. București: Editura Humanitas. 2018.
6. Baggini, J. *Cum gândește lumea. O istorie globală a filosofiei*. București: Editura Litera, 2021.
7. Barbăneagră, A. Valorificarea strategiei bazată pe sarcini de procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 22, Vol.3, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020, pp. 268-271.
8. Barbăneagră, A., Cucu, L., Zavadschi, A. *Predarea-învățarea integrată a limbii române în Centrele Educaționale din Diasporă. Ghid metodologic*. Chișinău, 2018.
9. Basarab, N. *O nouă viziune asupra lumii – transdisciplinaritatea*. Iași: Editura Polirom, 1997.
10. Bâlici, V., Hadîrcă M., Callo T., [et al.] *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare* (coord. șt: L. Franțuzan, M. Hadîrcă, T. Callo). Chișinău: IȘE, 2021.
11. Bâlici, V., Callo T., Hadîrcă M. [et al.] *Strategii de reconfigurare a procesului de învățare. Aria curriculară Limbă și comunicare. Ghid metodologic*. Coord. șt.: M. Hadîrcă, dr., conf. cercet. Chișinău: IȘE (Tipogr. Print-Caro), 2022.
12. Beadle, P. *Cum să predai. Strategii didactice*. București: Editura Didactica Publishing House, 2019.
13. Bocoș, M. *Instruirea interactivă*. București: Editura Polirom, 2013.
14. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Chișinău: Editura Liceum, 2017.
15. *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Chișinău: FEP, Tipografia Centrală, 2003.
16. Cerghit, I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006.

17. Cerghit, I., Neacșu I., Negreț-Dobridor I., Pânișoară I-O. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Editura Polirom, 2001.
18. Ciolan, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008.
19. Chandler, S. *100 de căi spre automotivare*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2007.
20. Cocoradă, E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Editura Polirom, 2010.
21. Cristea, S. Calitate și relevanță în educație. În: *Didactica Pro*, nr. 5-6 (97-100), p. 98. 2016.
22. Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura Litera, 2000.
23. Cristea, S. *Educația. Concept și analiză*. Vol. II. București: Editura Didactica Publishing House, 2015.
24. Cristea, S. *Finalitățile educației*. Vol. III. București: Editura Didactica Publishing House, 2016.
25. Cucuș, C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura Polirom, 2017.
26. Cucuș, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2006.
27. Cucuș, C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Editura Polirom, 2002.
28. *Curriculum național. Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Chișinău: Editura Lyceum, 2020.
29. Delors, J. *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura Polirom, 2000.
30. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: Editura ARC, 2007.
31. Frumos, F. *Didactica. Fundamentări și dezvoltări cognitive*. Iași: Editura Polirom, 2008.
32. Goleman, D. *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche, 2008.
33. Hadîrcă, M. *Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare*. Chișinău, IȘE, 2020.
34. Hadîrcă, M. *Formarea integrală a personalității în societatea cunoașterii*. În: T. Callo, L. Cuznețov, M. Hadîrcă et al. *Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale*. Chișinău, IȘE, 2013.
35. Hadîrcă, M. *Modelul educației integrale în societatea cunoașterii*. În: *Formarea personalității integrale în perspectiva educației integrale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013.
36. Hadîrcă, M., Vivdici-Țibuleac, A. *Provocările societale și noile tendințe privind transformarea educației într-o societate a învățării*. În: *Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development*, Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych, Krakow, 2021, p.85- 95.

37. Hattie, J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei, 2014.
38. Ionescu, M., Bocoș, M. *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Editura Paralela 45, 2017.
39. Iucu, R.B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom, 2008.
40. *Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare* (coord. șt: L. Franțuzan). Chișinău: IȘE, 2020.
41. *Învățăm împărtășind. Ghid de experiențe scrise de și pentru specialiștii*. București: Editura Trei, 2021.
42. Joița, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006.
43. Joița, E., Mogonea, R. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material suport pedagogic pentru studenți viitori profesori (II), București: 2007.
44. Lemov, D. *Cum să predai ca un campion 2.0. 62 de tehnici pentru a le deschide elevilor calea către facultate*. București: Editura Trei, 2021.
45. Lucas, B., Spencer, E. *Predarea gândirii creative*. București: Editura Didactica Publishing House, 2020.
46. Mandache, B.- M. *Filosofia: aventura unui discurs*. Iași: Editura Cronica, 2012.
47. Minder, M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Editura Cartier, 2003.
48. Mucchielli A. *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*. Iași: Editura Polirom, 2002.
49. Neacșu, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Editura Polirom, 2015.
50. Neacșu, I. Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze. Conexiuni. Mecanisme. Iași: Editura Polirom, 2019.
51. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.-O. Știința învățării. De la teorie la practică. Iași: Editura Polirom, 2005.
52. Nicolescu, B. Transdisciplinaritatea. Iași: Editura Polirom, 1999.
53. Noica, C. Cuvânt împreună despre rostirea românească. București: Editura Humanitas, 2011.
54. Oprea, C.L. Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2006.
55. Păduraru, C. Eugen Coșeriu. Contribuții la pragmatica lingvistică. Iași: Editura Lumen, 2009.
56. Păiși-Lăzărescu, M. Psihologia educației preșcolarului și școlarului mic. Pitești: Editura Paralela 45, 2005.

57. Pătrunjel, A. Aspecte privind clasificarea actelor de vorbire din limba română buletin de lingvistică, 2014–2015, nr. 15–16, p. 24-29.
58. Petrescu, P., Pop, V. Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
59. Petrovski, N., Mihăilă, M. Perspectiva constructivistă asupra procesului de învățare. In: *Acta et commentationes* (Științe ale Educației). 2019, nr. 3 (17), pp. 32-40.
60. Petrovski, N., Tendințe moderne în didacica disciplinelor școlare: Suport de curs. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Editura Garomont Studio, 2021.
61. Piaget, J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1998.
62. Popescu, C. Respiritualizarea educației – cheia schimbării din interior, p.451-481. În: Costea C., Popescu C., Tașnadi Al.(coord.) *Criza e în noi*. București: Editura ASE, 2010.
63. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Europei privind competențele cheie. In: Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 2006, nr. L394/210.
64. Sălăvăstru, D. Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004.
65. Senge, P. Școli care învață. București: Editura Trei, 2016.
66. Stoichiță, V. Imaginea Celuilalt. București: Editura Humanitas, 2017.
67. Stolovitch, H. D., Keeps, E. J., Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri. București: Editura Trei, 2017.
68. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Hot. Guv. Nr. 944 din 14.11.2014, Publicat: 21.11.2014 în Monitorul Oficial Nr. 345-351, art Nr: 1014. p. 37.
69. Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009.

70. Arditty, J. Approches interactionnistes: exemples de fondements théoriques et questions de recherche. In: *Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial, juillet 2005*. p. 8-19.
71. Bange, P., Carol, R., Griggs & P. L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction. Paris: Le Harmattan, 2005.
72. Braden, K. Introduction: Task-Based Language Teaching in a Nutshell In: K. Braden (ed.) *Task-Based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
73. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2018.

74. Candlin, C., Nunan D. Revised Syllabus Specifications for the Omani School English Language Curriculum. Muscat Ministry of Education and Youth, 2001.
75. Chaudron, C., Valcarcel, M. A process-product study of communicative language teaching (Final report submitted to the Comité Conjunto Hispano Norteamericano para la Cooperación Cultural y Educativa, Madrid). Murcia: Universidad de Murcia, Escuela Universitaria de Magisterio, 1999.
76. Coste, D. Tâche, progression, curriculum. In: *Le français dans le monde: recherches et applications*, n 45, 2009. p. 15-24.
77. Doughty, C., Long, M. The handbook of second language acquisition. USA: Blackwell, 2003.
78. Gilbert, R. Effects of manipulating task complexity on self-repairs during L2 oral production. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, nr. 45 (3), 2007. pp. 215-240.
79. Griggs, P. A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive. In: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Edition Maison des langues, 2ème édition révisée et enrichie, 2009. pp. 79-100.
80. Nissen, E. Formation linguistique hybride: articulation en présentiel et à distance. Paris: Didier, 2019.
81. Nunan, D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
82. Ollivier, C. Littérature numérique et approche socio-interactionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues. Graz: Centre européen pour les langues vivantes, 2018.
83. Penny, R., Wright A. Five-Minutes Activities: A resource book of short activities. Cambridge University Press, 1998.
84. Pinter, A.M., Teaching Young Language Learners, Oxford University Press, New York, 2009.
85. Puren, C. Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le cadre européen commun de référence? In: *Communication présentée à la Conférence de l'Assemblée Générale de l'APLV Régionale de Grenoble*, France, 2006.
86. Puren, C. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. In: *À la recherche de situations communicatives authentiques: l'apprentissage des langues par les tâches*. Vol. XXIII N° 1, 2004.
87. Romainville, M. Les implications didactiques de l'approche par les compétences. In: *Enjeux. Service de pédagogie universitaire*, FUND, n°51/52, 2001.

88. Saydi, T. L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. In: Synergies Turquie, n. 8, 2015. p. 13-28.
89. Springer, K. Educational Research. Wiley: John Wiley, 2009.
90. Zhihong, P. La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinois. In: *Synergies Chine*, n° 6, 2011. pp. 37-45.

91. Acte de tip și exemple de vorbire. Disponibil: <https://ro.thpanorama.com/blog/literatura/actos-del-habla-tipos-y-ejemplos.html>
92. Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2019. Disponibil la https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
93. Carette Clément M. Construire et mettre en œuvre une séance de LVE à l'école primaire. Disponibil: <http://ekladata.com/O2-COGm-vMfINSBSdJrYr7E4gOQ/Construire-et-mettre-en-oeuvre-une-seance-de-LVE-a-l-ecole-primaire-M-CARETTE.pdf>
94. Clementina A., Anghel M., Dobre C. La formation contenue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques. Manuel de formation. Projet Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport, 2011. Disponible sur: <http://flewebpedagogique.com/.../files/.../Manuel-Module2.do>
95. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014 [citată 02.09.2022]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>
96. Conținuturile procesului de învățământ. Delimitări conceptuale și importanță. Disponibil: <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Continuturile-procesului-de-in-311.php>
97. Conținutul învățământului. Disponibil: <https://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/continutul-invatamintului-75.php>
98. Cosmescu, A. Evenimentul concret de vorbire : perspectiva lui Karl Buhler. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/94-101_5.pdf
99. Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică. Raport Eurydice. 2012. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. [citată 02.09.2022]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-ro>
100. Guțu, Vl., Bucun, N., Ghicov, A. ș.a. Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2019. [citată 02.09.2022].

101. Key competences for Lifelong Learning Brochure. 2019. [citată 02.09.2022]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
102. Modalități de organizare a conținuturilor. Tendințe. Disponibil: <https://www.scrib.com/profesor-scoala/modalitati-de-organizare-a-continuturilor.92168.php>
103. Ollivier, C. Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. In: Alsic [En ligne], Vol. 15, n°1, 2012. Disponible sur: <http://alsic.revues.org/2402>
104. Paris, S. G., & Paris, A. H. Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. 2001. [citată 02.09.2022]. Disponibil: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
105. Pedagogie I. Introducere în pedagogie. Teoria și metodologia curriculumului. Disponibil: <http://www.umfcv.ro/files/p/e/Pedagogie%201.pdf>
106. Perrichon, É. Perspective actionnelle et pédagogie du projet: De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. In: Synergies des Pays Riverains de la Baltique, n° 6, 2009. pp. 91-111. Disponible sur: www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf
107. Radovan, M. Cognitive and Metacognitive Aspects of Key Competency “Learning to Learn”. *Pedagogika*. 133. 28-42. 2019. [citată 02.09.2022]. Disponibil: DOI: <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.2>
108. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.[citată 02.09.2022]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
109. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) [citată 02.09.2022].
110. Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național, Document de politici educaționale, IȘE, 2015. [citată 02.09.2022]. Disponibil: [Document-politici-curriculum_final_23decembrie.pdf](http://www.ise.ro/Document-politici-curriculum_final_23decembrie.pdf) (ise.ro)
111. Rodriguez, A. L'approche par les tâches. 2013. Disponible sur l'adresse suivant: Disponibil: <http://www.ocw.um.es/cc.-sociales/...en.../approche-parles-taches.pdf>
112. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. LifeComp: the European Framework for personal, social and learning to learn key competence, European Commission, Joint Research Centre, (2020). Publications Office. Disponibil: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/922681>

113. Samfira, C. Eficiența învățământului preșcolar cu predare în limba engleză. In: Revista Ecostudent, 2015, nr. 5, pp. 46-48. Disponibil: http://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2015-05/11_Samfira%20Silvia-Cristina.pdf
114. Schunk, D. H. Self-Regulated Learning: the Educational Legacy of Paul R. Pintrich. Educational Psychologist, 40 (2), 85–94. 2005. [citat 02.09.2022]. Disponibil: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
115. Shaefer, S. et al. Learning for the 21st Century. material tradus de UNICEF România. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-1>.
116. Teoria actului vorbirii. Disponibil: https://koaha.org/wiki/Atto_linguistico
117. Țibuleac, A. Moldovan Teachers' Perception Regarding Key Competences Development in General Education, InterConf, (93), c. 111-118. 2021. Disponibil: <https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.12.2021.012>

SUGESTII DE LECTURĂ

PARADIGMA DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

MONOGRAFIE COLECTIVĂ

Coordonatori științifici:

L. Franțuzan, dr., conf. cercet., M. Hadîrcă, dr., conf. cercet., T. Callo, dr. hab. prof. univ.

Autori: T. Callo, dr. hab. prof. univ., M. Hadîrcă, dr., conf. cercet., V. Bălîci, dr. conf. cercet, I. Achiri, dr., conf. univ., L. Franțuzan, dr., conf. cercet., I. Grigor, dr., C. Străistari-Lungu, dr., A. Țîbuleac, C. Simion, V. Bocancea dr., conf. univ., D. Plăcintă, E. Jechiu, N. Cazacioc.

Studiul monografic prezentat este realizat în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, 20.80009.0807.27 A și se constituie, prin multitudinea autorilor-experti participanți, dar și prin diversitatea surselor bibliografice implicate, ca lucrare de referință asupra învățării în contemporaneitate, bazându-se pe o viziune complexă asupra învățării, ca o activitate umană

fundamentală. Autorii avansează ideea privind perspectiva transdisciplinară de reconfigurare a procesului actual de învățare spre formarea de competențe-cheie. În acest sens a fost prezentat Cadrul conceptual al abordării transdisciplinare, proiectată Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare și examinate mai multe modele internaționale și naționale de învățare eficientă. Volumul prezintă o serie de concepte noi și diverse privind învățarea școlară. Aceste concepte trimit la ideea că învățarea se cere a fi, în toate cazurile, eficientă, de calitate, de succes. Lucrarea prezentată este alcătuită din două părți. Partea I conține patru capitole ce conceptualizează Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Sunt argumentate soluțiile actuale de reconfigurare a procesului de învățare printr-o abordare transdisciplinară. Este elaborat și prezentat Cadrul conceptual al abordării transdisciplinare, proiectată Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare în context transdisciplinar. Partea a II-a cuprinde cinci capitole, propunându-se o serie de experiențe relevante, aplicative de învățare ce au demonstrat eficiență și succes în plan internațional: modelul finlandez, sistemul IB (Bacalaureatul Internațional), modelul STEM. De asemenea, este propus în această parte și un posibil model de Plan cadru pentru sistemul educațional din Republica Moldova.



STRATEGII DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

Ghid metodologic la aria curriculară Limbă și comunicare

Coordonator științific:

Maria Hadârcă, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

Autori:

Veronica Bălăci, dr., conf. cerc.

Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ.

Maria Hadârcă, dr., conf. cerc.

Cristina Straistari-Lungu, dr.



Ghidul a fost conceput în vederea pregătirii cadrelor didactice din aria respectivă pentru realizarea procesului de reconfigurare a învățării spre formarea de competențe-cheie, care este cerută astăzi de documentele curriculare privind proiectarea și organizarea procesului actual de învățământ. Ghidul este anticipat de un Argument, în care, prin persuasiune, sunt aduse întemeieri pentru a convinge cadrele didactice de necesitatea reconfigurării procesului actual de predare-învățare-evaluare într-o perspectivă a inter- și transdisciplinarității. În acest scop, este evidențiată problema care se pune acum la nivelul procesului de predare-învățare: cum profesorii specializați pe discipline școlare, printr-un curriculum care este proiectat tot disciplinar, ar putea să formeze competențe-cheie / transdisciplinare, astfel încât procesul să producă rezultate mai relevante?

În ansamblu, ghidul valorifică și promovează două perspective clare de reconfigurare a procesului actual de învățare: perspectiva interdisciplinară și perspectiva transdisciplinară, care pot să conducă la reorientarea procesului educațional spre formarea de competențe-cheie, astfel încât această reconfigurare să contribuie la creșterea gradului de relevanță a învățării, implicit și la eficientizarea procesului de învățământ. La nivelul practicii, aceste abordări ale învățării sunt deficitare, tocmai de aceea e bună intenția autoarelor de a contribui la diversificarea strategiilor de abordare a învățării, susținând că intercorelarea diferitelor domenii ale învățării și colaborarea profesorilor în activitatea de formare a competențelor-cheie constituie strategiile de bază, prin care didacticienii pot răspunde acestei noi provocări. Ghidul promovează ideea că disciplinele nu mai trebuie privite ca scopuri în sine, ci ca mijloace ale educației în ceea ce privește formarea-dezvoltarea competențelor-cheie și aduc mai multe justificări în sprijinul abordărilor inter- și transdisciplinare ale procesului integrat de predare-învățare-evaluare, care sunt de natură umanistă, filosofică, socioeconomică și pedagogică, între care: reflecția metacognitivă, atitudinile transdisciplinare cu dominantă socială și valorile intelectuale interdisciplinare.