

**INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**STRATEGII DE RECONFIGURARE  
A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE**

**ARIA CURRICULARĂ  
*LIMBĂ ȘI COMUNICARE***

**Ghid metodologic**

**CHIȘINĂU, 2022**

CZU 37.091(072)

S 90

Lucrarea a fost examinată și aprobată spre editare în ședința  
Consiliului Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației  
din 24 februarie 2022, proces-verbal nr. 3.

Ghidul metodologic a fost elaborat în cadrul proiectului:  
*Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general  
în contextul provocărilor societale 20.80009.0807.27 A*

### **Coordonator științific:**

**Maria HADÎRCĂ**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător

### **Autori:**

**Veronica BĂLICI**, dr., conf. cerc., Institutul de Științe ale Educației

**Tatiana CALLO**, dr. hab., prof. univ., Institutul de Științe ale Educației

**Maria HADÎRCĂ**, dr., conf. cerc., Institutul de Științe ale Educației

**Cristina STRAISTARI-LUNGU**, dr., Institutul de Științe ale Educației

### **Referenți:**

**Viorica GORAȘ-POSTICĂ**, dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova

**Nelu VICOL**, dr., în conf. univ., Institutul de Științe ale Educației

**Aliona AFANAS**, dr., conf. univ., Institutul de Științe ale Educației

---

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Strategii de reconfigurare a procesului de învățare:** Aria curriculară: *Limbă și comunicare:*  
Ghid metodologic / Veronica Bălici, Tatiana Callo, Maria Hadîrcă, Cristina Straistari-Lungu;  
coordonator științific: Maria Hadîrcă; Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de  
Științe ale Educației, 2022 (Print-Caro). – 104 p.: fig., tab.

Aut. indicați pe vs. f. de tit. – Referințe bibliogr.: p. 101-104 (62 tit.). – 50 ex.

ISBN 978-9975-164-19-1.

37.091(072)

S 90

---

Tiparul executat la tipografia „Print Caro”  
mun. Chișinău, str. Columna, 170

ISBN 978-9975-164-19-1

© Institutul de Științe ale Educației, 2022

# CUPRINS

ARGUMENT .....	5
<b>I. Valorificarea strategică a conceptelor educaționale viabile în învățarea inter- și transdisciplinară (V. Bălici, T. Callo).....</b>	<b>8</b>
1.1. Metafora perspectivelor: o interpretare filosofică a învățării inter- și transdisciplinare .....	9
1.2. Concepte educaționale viabile în operaționalizarea învățării inter- și transdisciplinare .....	12
1.3. Tehnologia structurilor complexe de învățare.....	19
1.4. Diversificarea strategiilor de învățare transdisciplinară (pe baza disciplinei Limba și literatura română).....	21
1.4.1. Strategia dificultății.....	25
1.4.2. Strategia provocării.....	30
1.4.3. Strategia evenimentului .....	34
<b>II. Strategii de reconfigurare a învățării prin abordări inter- și transdisciplinare (M. Hadîrcă).....</b>	<b>39</b>
2.1. Strategia motivării sau despre inteligența copiilor și relevanța învățării astăzi .....	39
2.2. Strategia individualizării sau valorificarea inteligențelor multiple în procesul de învățare .....	47
2.3. Strategia colaborării pentru orientarea procesului de învățare spre formarea competențelor-cheie .....	52
2.4. Abordarea inter- și transdisciplinară a învățării în formarea de competențe-cheie .....	56
2.5. Demersuri inter- și transdisciplinare de formare a competenței-cheie <i>comunicarea în limba română</i> .....	62

<b>III. Repere metodologice privind învățarea unei limbi străine din perspectiva paradigmei interacționale (C. Straistari-Lungu) ...</b>	<b>71</b>
3.1. Tendințe în reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine.....	71
3.2. Metode interactive de învățare pentru formarea inter-și transdisciplinară a competenței de <i>comunicare în limba străină</i> .....	81
3.3. Activități de învățare interactivă pentru formarea <i>competenței de comunicare în limba străină</i> .....	92
<b>ÎNCHEIERE .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERINȚE BIBLIOGRAFICE.....</b>	<b>101</b>

## ARGUMENT

Prezentul ghid este rodul unui efort colectiv de sistematizare în scop de translare a noilor idei, concepte, modele de învățare școlară dinspre teoria pedagogică spre practica educațională și urmărește oferirea unui suport teoretico-metodologic profesorilor interesați de reconfigurarea procesului actual de învățare în vederea eficientizării acestuia, prin utilizarea abordărilor inter- și transdisciplinare.

Opțiunea pentru o instruire mai eficientă și cu rezultate mai relevante pentru elevi, părinți, dar și pentru societate, în general, care poate fi realizată prin apelul la abordările inter- și transdisciplinare ale învățării, parvine dinspre ultimele cercetări realizate în domeniul psihologiei cognitive și a învățării constructiviste, conform cărora mobilizarea cunoștințelor și transferul acestora se realizează exemplar în situații / contexte noi de învățare, asigurându-se astfel interacțiunea disciplinelor de învățământ pentru centrarea învățării pe formarea de competențe.

În fond, ceea ce ne dorim cu toții, teoreticieni și practicieni, este să avem un învățământ mai performant și mai eficient, compatibilizat cu sistemele europene și în corespundere cu cerințele curriculare caracteristice epocii în care trăim. Iar cunoașterea și proiectarea procedurilor de învățare inter- și transdisciplinară poate suscita creșterea dorinței de a învăța, prin motivare, trezirea interesului pentru identificarea problemelor și a soluțiilor de rezolvare a acestora, care sunt condiții esențiale pentru punerea la punct a unor strategii didactice eficiente.

Ghidul se adresează, în primul rând, cadrelor didactice din aria curriculară *Limbă și Comunicare*, dar și tuturor celor interesați de abordările inter- și transdisciplinare ale învățării și trebuie înțeles ca un răspuns al teoreticienilor la nevoia de a reconfigura procesul actual de învățare, bazat pe monodisciplinaritate într-un cadru al inter- și transdisciplinarității, capabile să conducă la formarea de competențe-cheie.

Pentru a convinge cadrele didactice de necesitatea reconfigurării procesului actual de predare-învățare-evaluare într-o perspectivă a inter-și transdisciplinarității, vom utiliza următoarele trei argumente.

**1. Modul tradițional de învățare nu se mai potrivește nici elevilor de astăzi, nici cerințelor societății contemporane.**

Acest mod de abordare a învățării este comod pentru cadrele didactice, care sunt pregătite în continuare să predea în cheie strict disciplinară, dar în ceea ce îl privește pe elev învățarea disciplinară nu este focalizată pe interesele lui de formare; nu vizează conexiunea cu alte discipline de învățământ; nu pune accent pe transferul cunoștințelor; nu este corelată la realitatea vieții; nu este asociată cu rezolvarea de probleme etc.

**2. Noul model educativ, necesar în societatea cunoașterii, este axat pe proceduri de învățare inter- și transdisciplinară și are în vedere formarea-dezvoltarea 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.

Astfel, în societatea actuală se consideră inteligent numai omul care știe să învețe permanent, din toate sursele posibile și prin toate mijloacele disponibile, de aceea menirea școlii este de a-l înzestra, încă din perioada școlarității, cu un set de competențe-cheie, care să-i permită să se adapteze la condițiile mereu schimbătoare ale vieții, ca să facă față tuturor provocărilor societale.

**3. Finalitățile de bază ale procesului actual de învățământ sunt formulate în termeni de competențe-cheie, iar acestea solicită o altfel de abordare a învățării, cu implicarea altor metode și proceduri de învățare.**

Astfel, conform Codului Educației și Cadrelui de referință al curriculumului național, drept finalități de bază ale procesului actual de învățământ sunt stabilite următoarele competențe-cheie: competența de comunicare în limba română; competența de comunicare în limba maternă; competența de comunicare în limbi străine; competențe în matematică, științe și tehnologii; competența de a învăța să înveți; competențe digitale; competențe sociale și civice; competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă; competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

Prin urmare, competențele-cheie reprezintă astăzi *noul sistem de referință al finalităților educaționale*, iar profesorii de la toate disciplinele de învățământ, inclusiv cei din aria curriculară Limbă și Comunicare, trebuie să asigure, prin curriculumul disciplinar realizat, pe lângă formarea-evaluarea competențelor disciplinare, și atingerea acestor finalități educaționale.

onale. De aici, problema care se pune acum, la nivelul practicii de predare-învățare, este: **cum profesorii specializați pe discipline școlare, printr-un curriculum care este proiectat tot disciplinar, ar putea să formeze competențe transdisciplinare, transversale?** Mai exact, cum ar trebui reconfigurate și reorganizate astăzi activitățile de predare-învățare, astfel încât să conducă și la formarea de competențe-cheie, considerate rezultate mai relevante ale învățării?

Altfel spus, implementarea conceptului de competențe-cheie în procesul educațional reprezintă o nouă provocare pentru cadrele didactice, la care acestea pot răspunde printr-o schimbare de viziune asupra modului de proiectare a strategiilor de predare-învățare-evaluare în scopul direcționării lor spre formarea de competențe-cheie. Or, rămânerea sau încremenirea în proiectul disciplinar situează învățarea într-o lume paralelă celei pentru care ar trebui să fie pregătiți cei care învață.

În această situație, două perspective de reconfigurare a învățării apar ca evidente: a) *perspectiva interdisciplinară* și b) *perspectiva transdisciplinară*, care pot să conducă la reorientarea procesului educațional spre formarea coordonată de competențe-cheie, astfel încât aceste abordări să contribuie la creșterea gradului de relevanță a învățării, implicit și la eficientizarea procesului de învățământ.

Ghidul metodologic „Strategii de reconfigurare a procesului de învățare” se adresează prioritar cadrelor didactice din aria curriculară *Limbă și Comunicare*, care predau discipline școlare ce au în comun aceleași obiective, aplică aceleași metode de predare-învățare și urmăresc formarea acelorași competențe lingvistice / de comunicare, evident, prin conținuturi diferite. Prin urmare, aceste condiții pedagogice sunt suficiente pentru intercorelarea obiectivelor, a strategiilor de formare, dar și a domeniilor de conținuturi educaționale, astfel încât colaborarea profesorilor din această arie curriculară să conducă la eficientizarea procesului de formare a competențelor-cheie.

**Maria Hadîrcă, doctor în pedagogie,  
conferențiar cercetător**

# I. VALORIFICAREA STRATEGICĂ A CONCEPTELOR EDUCAȚIONALE VIABILE ÎN ÎNVĂȚAREA INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARĂ

## Ce înseamnă a lucra împreună?

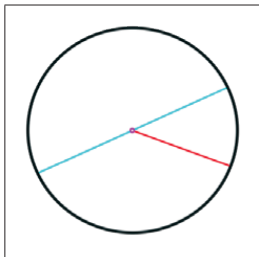
A lucra cu adevărat împreună înseamnă să fim scoși din sectoare locale separate, să fim eliberați din strâmtoarea lipsită de orizonturi ideatice complexe ale disciplinarității. A rămâne în propria nișă de cunoaștere și a crede naiv că putem, în același timp, cunoaște și înțelege lumea real, că putem învăța unii de la alții, ar fi o utopie. Avem nevoie de „o imagine mai completă a lumii” și de o „înțelegere mai obiectivă a acesteia, adoptând *mai multe* perspective. În loc să încercăm să realizăm o singură hartă cuprinzătoare, putem privi un teren din diverse locuri: din interiorul lui, de sus, de la distanță ș.a.m.d.” [5].

Prin urmare, este foarte important să înțelegem, că toate strategiile abordate aici pot fi utilizate la toate arile curriculare, nu numai la *Limbă și Comunicare*. Ele ne vor ajuta să învățăm a lucra împreună și să proiectăm/realizăm învățarea inter-, transdisciplinară într-un mod corespunzător.

Pentru început, vă propunem să citiți cu atenție întrebările formulate pe parcursul acestei lucrări, să identificați răspunsuri la ele și să reflectați alături de colegii de breaslă asupra rubricilor și imaginilor inserate, pentru a ne obișnui cu ideea că trebuie să lucrăm împreună.

## Reflecții și atitudini

- Cum interpretați imaginea de mai jos? Discutați în grupuri și indicați semnificațiile simbolice ale cercului.



- o Grup de oameni legați între ei prin interese, preocupări, convingeri, idei comune [26, p. 334].
- o Societate (M. Eminescu: Trăind în cercul vostru strâmt, Norocul vă petrece).
- o Comunitate care învață ...



- Alegeți o singură variantă de răspuns pentru întrebarea „Ce înseamnă pentru dumneavoastră **a fi și a lucra împreună?**”

### **Când profesorii și elevii lucrează împreună:**

- se comunică real despre aspirațiile, sentimentele, nevoile necesare pentru reușita școlară și pentru viață;
  - relațiile se transformă în unele trainice, rezistente;
  - dialogul readuce echilibrul și favorizează rezolvarea tuturor problemelor;
  - acțiunile devin viabile;
  - se transformă în parteneri;
  - creează o comunitate educațională;
  - există o identitate de opinii, o viziune comună;
  - își formează o imagine completă, obiectivă despre lume;
  - toți se formează/se dezvoltă în omenie și iubire.
- Discutați despre alegerile făcute. Ce credeți despre opțiunile celorlalți colegi? Ați adăuga și alte perspective privitor la colaborarea dintre elevi și profesori? Ce legătură vedeți între semnificațiile noțiunii **cerc și a fi împreună?**
  - Este posibil să abordăm învățarea în mod **inter-, transdisciplinar** fără a ține cont de acest **ansamblu de concepte și idei?**

## **1.1. Metafora perspectivelor: o interpretare filosofică a învățării inter-, transdisciplinare**

### **Reflecții și atitudini**

- Priviți cu atenție imaginile (cubul, razele de lumină, procesul unor alegeri). La ce vă gândiți văzându-le? Ce legătură vedeți între acestea și activitatea dumneavoastră? Discutați în grupuri mici. Notați prin câteva expresii ceea ce vă sugerează ele.



- *Citiți individual conținutul paragrafelor de mai jos.*

### ***Perspectiva cubistă***

*Termen-cheie: totalitate*

Combinarea diverselor perspective de cunoaștere oferă omului mai multă sensibilitate, mai multă vizibilitate și mai multe informații cu privire la anumite lucruri. Se poate da drept exemplu parabola orbului și a elefantului. Animalul a putut fi perceput: *ca o vânturătoare* pentru acei care i-au atins urechea, *ca un brăzdar* pentru acei care i-au atins colții, *ca o coroană a unui plug* pentru acei care i-au atins trompa, *ca o mătură* pentru acei care i-au atins smocul de la capătul cozii ș.a.m.d. Adevărul și cunoașterea au caracter multidimensional și, prin urmare, pentru a le vedea ca întreg, este necesară reunirea tuturor aspectelor realității ale căror cunoaștere disciplinele școlare o oferă în mod separat. Așadar, imaginea desăvârșită, complexă despre lume pe care o putem forma elevilor este asemenea „unui tablou cubist, care combină pe pânză perspective ce nu pot fi văzute dintr-un singur punct de vedere” [5, pp. 374-375]. Iată deci o perspectivă, care ne ajută să examinăm cu atenție, din diverse puncte de vedere, și să vedem în consecință imaginea de ansamblu, totalitatea fenomenelor, lucrurilor sau a ființelor legate între ele.

### ***Perspectiva dezagregării***

*Termen-cheie: distincție*

Nu se referă la pierderea coeziunii. Putem, mai degrabă, compara această perspectivă cu o dezintegrare precum se întâmplă în cazul nucleelor atomice sau a razelor de lumină. Pentru că, de fapt, descoperim mai multe probleme, mai multe întrebări atunci când vrem, de exemplu, să înțelegem „ce înseamnă să fii om sau un sine”. Chestiunea aceasta ascunde

o mulțime de întrebări: *Ce este devenirea? Ce înseamnă pentru elev a-și găsi locul potrivit în lume? Sinele este permanent? În ce constau relațiile sinelui cu ceilalți? De unde vine simțul identității? Cum influențează actul de comunicare formarea identității?* etc. „Dezagregarea” problemelor oferă o cunoaștere mai obiectivă anume prin abordarea diverselor perspective [Ibidem].

Această perspectivă ne arată că lucrurile pe care ni le reprezentăm unitar, ca o singură problemă, sunt compuse în realitate din mai multe probleme diferite.

### ***Perspectiva pluralistă***

#### ***Termen-cheie: alege***

Ne referim la mai multe moduri de înțelegere a lumii. Dacă, de exemplu, analizăm conceptul de viață bună, îl punem imediat în legătură cu alte concepte sau valori destul de importante, dar înțelegem că nici un mod de viață nu ne poate îngădui să le dăm o maximă valoare tuturor preferințelor noastre. Să exemplificăm: pacea, autonomia, libertatea, abundența, egalitatea, simțul comunității, armonia, individualitatea etc. – toate sunt justificate, însă în orice situație avem de ales. Compromisul nu poate fi evitat. Întotdeauna se va ține cont de anumite caracteristici ale spațiului, timpului, locului etc. Așa cum anumite plante nu pot fi cultivate în alte locuri ale globului decât acolo unde au apărut. Unele pot fi împrumutate și ele pot înflori și dăinui. Dar „unele valori se zbat să trăiască în afara mediilor lor native, tot așa cum nu se poate cultiva cafea sau cacao în Anglia” [Ibidem, p. 376]. Dar, în opinia lui I. Berlin, nici relativism nu poate fi. Atitudinea pluralistă îndeamnă la un adevăr obiectiv, la recunoașterea faptului că lumea socială și valorile ei nu sunt un dat. Urmează să ne adaptăm în multe privințe circumstanțelor.

Perspectiva aceasta ne convinge că există domenii (moral, etic, politic, social) în care valorile importante, principiale existenței nu se potrivesc oricărui loc sau timp.

***Taxonomia perspectivelor*** descrise este provocatoare, sugestivă. Ea deșteaptă în noi capacitatea de înțelegere mai obiectivă, dar și a obiectivității înseși privind abordarea cunoașterii umane din perspective diverse și globale. Pentru a ajuta elevii să înțeleagă cum se poate

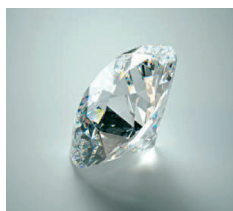
cunoaște lumea și să vrea să o cunoască, ar trebui să-i îndemnăm să înțeleagă cum gândește ea pentru a le deschide calea spre cuprinderea ideilor despre ceea ce reprezintă această lume în totalitatea ei, dar și în deosebirile ei.

- *Reveniți la imagini și la ideile pe care le-ați notat. În ce măsură credeți că ați fost aproape de subiect?*
- *Vi s-a părut prea complicat (simplu) subiectul? Explicați de ce.*

## 1.2. Concepte educaționale viabile în operaționalizarea învățării inter-, transdisciplinare

### **Reflecții și atitudini**

- *Ce știți despre diamant? Priviți imaginea de mai jos, citiți afirmațiile oferite și completați cu alte idei.*



Calitățile fizice excepționale, duritatea, luminozitatea, transparența fac din această piatră prețioasă un simbol al perfecțiunii ...

### **Viziunea împărtășită a școlii tale** asupra învățării

B. Smith și T. Lucas demonstrează într-un studiu cum *viziunea împărtășită a școlii* se poate fundamenta pe acțiune în comun, pe multe conversații și reflecții. Acestea se realizează într-o perioadă mai lungă de timp (poate fi un an) în grupuri și echipe mici (ce includ profesori, părinți, elevi) din care rezultă o sinteză creativă a tuturor problemelor discutate. Viziunea poate fi comparată cu un diamant cu fațete diferite, în a căror strălucire fiecare persoană își va recunoaște propriile aspirații reflectate în el. Discuțiile se vor orienta asupra a ceea ce se poate face individual sau în echipe pentru a se înainta spre viziune [47, p. 361].

Procesul de proiectare a viziunii împărtășite trebuie să se axeze pe probleme și preocupări curente, deoarece speranțele și dorințele împărtă-

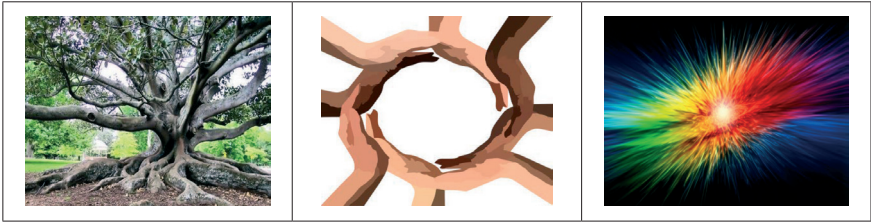
șite reimpulsionează procesul de colaborare și încredere reciprocă. Această succesiune de etape, stări, va duce la acțiune prin satisfacția „intrinsecă a recreării școlii împreună”. Viziunea include, așadar, un proces complex de luare a deciziilor și de dezvoltare a sistemului școlar viitor. Ideile selectate vor fi relevante și bune, pentru că alegerile nu le va face o singură persoană în mod individual, ci vor reflecta acel proces profund și continuu de întruniri și dezbateri membrii școlii și ai comunității. Față de rezultatele obținute toți își vor asuma un angajament și le vor respecta.

Cel mai important este faptul că școlile devin niște parteneriate între membrii întregii comunități (elevi, părinți, profesori, organe legislative). Pentru aceasta conversațiile dintre părinți, elevi și educatori trebuie orientate corect, facilitate, iar modelele mentale încurajate în scopul realizării de conexiuni. În acest proces de proiectare a viziunii împărtășite au de câștigat toți, deoarece el va reflecta *trei imagini* ale: părinților, educaților și profesorilor. Dialogul, realizarea de conexiuni dintre aceste trei tipuri de modele mentale vor contribui la aflarea similarităților, dar și a diferențelor pentru stabilirea scopurilor comune [Ibidem, pp. 362-363].

***Principiul învățării ghidate de viziune*** poate fi cel mai important pentru realizarea cu succes a învățării. El acționează ca o forță stabilă asupra îmbunătățirii învățării, vieții, colaborării din școli, de aceea acesta nu trebuie ignorat sub nici o formă. Știm că elevii învață cu plăcere tot ceea ce își *doresc*. Sistemul de învățământ însă le pune copiilor înaintea, deseori, scopuri pe care ei nu le înțeleg. Prin urmare, elevii nu le pot accepta, acestea nefiind relevante și în concordanță cu viețile și aspirațiile lor. Iar motivația exterioară îi deconectează de la viziunile personale. Puterea viziunii largi, comune este foarte necesară și poate face minuni.

### ***Reflecții și atitudini***

- *Ce semnificație are termenul comunitate?*
- *Dacă ar fi să găsiți un simbol pentru noțiunea de comunitate pe care l-ați alege din cele de mai jos? Alte opțiuni? Argumentați de fiecare dată.*



### **Învățarea organizațională**

Ideea de bază este că școlile trebuie să devină *organizații care învață*. Există mai multe condiții pentru această schimbare: promovarea unei culturi centrate pe învățare și inovare, deschiderea școlii către comunitate, formarea unor abilități de ordin superior etc. P. Senge scoate în evidență câteva opinii care ne vor ajuta să înțelegem mai bine în ce constă învățarea organizațională: fiecare organizație este un produs al modului în care gândesc și interacționează membrii săi, învățarea înseamnă interconectare și este ghidată de viziune. Reiese că oamenii din organizații trebuie să interacționeze profund și să exploreze idei noi, așa cum ar fi învățarea inter-, transdisciplinară, să trateze cunoașterea și învățarea ca pe un lucru viu, deoarece informația este „extrasă dintr-o întreagă rețea de relații – dintr-un context în care este încorporată și care îi oferă semnificație” [47, p. 37].

Învățarea organizațională este un mod de gândire. Mai întâi trebuie să creăm un context pentru învățarea organizațională. Instrumentele a căror folosire va duce la o învățare profundă și la acest mod de gândire nou sunt: *măiestria personală* bazată pe reflecție individuală, *viziunea personală* care reprezintă aspirațiile cele mai adânci ale elevilor, *modelele mentale* ce reflectă conștientizarea propriilor atitudini și percepții, învățarea în echipă ca interacțiune de grup prin promovarea dialogului și a discuției competitive, *gândirea sistemică* ca un mod diferit de a privi problemele (nu izolat) drept componente ale unor structuri mai mari ce se afectează reciproc.

Învățarea *organizațională* reprezintă un proces individual și colectiv de învățare, care sporește, facilitează relațiile în general, dar, mai ales, crește valoarea relației dintre școală și comunitate, deoarece comunitatea se caracterizează prin complexitate. Școlile ar trebui să devină sisteme vii, pentru a depăși modelul sistemului de educație al epocii industriale,


pentru a stabili raporturi adecvate cu provocările din societatea modernă informațională. Astfel de proces educațional se va fundamenta pe învățarea centrată pe elev, pe abordarea inteligențelor multiple și a diferitelor stiluri de învățare, pe „înțelegerea unei lumi a interdependențelor și a schimbării în locul memorării informațiilor și căutării răspunsurilor corecte” [Ibidem, p. 75].

**O comunitate care învață** are o identitate datorită viziunii sale împărtășite, edifică și stabilește conexiuni prin modelele mentale noi și învățarea în echipă, este sustenabilă pentru că implică conștientizarea structurii și comportamentului sistemic, își dezvoltă o conștiință a complexității, a interdependențelor, a schimbării [Ibidem, pp. 492-494].

- Revenind la imaginile și la ideile de mai sus, în ce măsură credeți că școala dumneavoastră este o organizație care învață?

### Reflecții și atitudini

- Ce reprezintă imaginea de mai jos? Ce puteți spune despre procesul gândirii în general?

	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Gândirea reprezintă ...</li><li>✓ Căutați și aflați cine este <i>Gânditorul de la Hamangia</i>.</li></ul>
--	---

### Strategia abordării integrative

Strategia *abordării integrative* poate fi o cale de ieșire din situațiile restrictive și limitative ale învățării disciplinare și de îndreptare spre o educație integrală și o învățare eficientă, transdisciplinară. Ea poate fi înțe-

leasă ca o sinteză amplă și reprezintă o modalitate originală de a depăși limitele binomului ori-ori, de a integra avantajele soluțiilor alternative. Abordarea integrativă, scrie G. Albu, se referă la „capacitatea de a aborda constructiv tensiunea produsă de două idei opuse și, în loc de a alege o idee în detrimentul celeilalte, se va genera o rezolvare creativă a acesteia sub forma unei idei noi ce conține elemente specifice fiecărei idei opuse inițiale, dar care este superioară ambelor” [3, p. 302].

*Gânditorii integrativi* pot accepta complexitatea, deoarece din ea aflăm cele mai bune soluții. Complexitatea reprezintă o provocare cognitivă ce „aduce cu sine oportunitatea unei hotărâri ce înseamnă progres”. Gânditorii integrativi vor tinde spre o soluționare creativă și originală a tensiunilor, vor ține seama de relațiile de cauzalitate multidirecționale și nonlineare. Ei (mințile integrate) tind spre abordări contradictorii în rezolvarea de probleme, adoră elementele complexe. Ei cred că modelele pe care le cunoaștem nu reprezintă neapărat realitatea, căci întotdeauna pot apărea modele mai bune, alternative. Pentru ei răspunsuri definitive, fără greșeli, corecte nu există, deoarece ele corespund momentului doar; certitudinea este greu de obținut și ei nu acceptă convingerile, viziunile prezente, ideile prestabilite, respingerea, neacceptarea având semnificația pașilor înainte. Atitudinea integrativă „necesită integrarea cunoașterii și originalitatea” [Ibidem, pp. 303-304].

Cu părere de rău, azi educația se axează pe „adevăruri stabilite de specialiști în discipline”, iar elevii trebuie să însușească „adevăruri stabilite”. Prin urmare, este nevoie de o legătură puternică a școlii cu viața economică, cu piața muncii. Școala nu trebuie să transmită doar cunoștințe, ci să formeze tinerilor *capacitatea interogativă* [Ibidem, p. 305]. Potrivit lui H. Gardner, „în lumea cunoașterii sistemice nu mai există un singur adevăr, ci o pluralitate de adevăruri, fiecare adevărat pentru domeniul său, fiecare failibil și, totuși, fiecare putând fi rafinat și îmbunătățit” [Ibidem, p. 306]. Ceea ce se consideră important azi în școală nu reprezintă *cunoașterea profundă* fundamentată pe integrarea ideilor, argumentelor care să ajute elevilor să găsească soluții, dezlegări la provocările lumii înconjurătoare. *Cunoașterea superficială* este sufocantă și susținută de necesitatea trecerii testelor și obținerii notelor de promovare [Ibidem, p. 307].



*Cunoașterea profundă* se desfășoară așa cum afirmă C. Noica, când spune că „o idee obișnuită, a vieții sau chiar a cunoașterii științifice, e despre ceva” [39, p. 101]. Dar atunci când faci reflecții serioase asupra problemelor lumii, asupra aspectelor vieții, când raționezi subtil, ai de a face cu o *idee* cuprinzătoare, plină de înțelepciune, caracteristică filosofiei. Pentru că este vorba despre mai multe idei, despre celelalte idei. Și dacă o idee obișnuită te oprește doar la un aspect al lumii, cu o idee profundă „te plimbi peste lume” („e ceva organic, care reflectă înregistrând, redând, adaptându-se, reacționând, ba chiar făcând reflecții”). Este chiar mult mai mult, „este o ființă vie pe care o *preferi* tocmai pentru că te învață mai bine și mai mult despre lumea din afară” [Ibidem]. Este uimitor să urmărim gândul acesta noician despre facerea ideii, ca o gândire adâncă și integratoare, care ar scoate firea elevului din amotșire disciplinară și îngustă. În sensul acesta, filosoful afirmă că *ideea* este „legea de *desfășurare*, e întregul, nu momentul (...), e principiul în sens de principiere neîncetată, nu de început” și „reprezintă ce e mai adânc în el decât el însuși (universalul). Ori de câte ori vezi că e în lucruri ceva mai adânc decât ele – și ceva *inepuizabil* adânc (...), dai de căutarea de „dincolo”, de „peste”, de cercetare și cunoaștere cuprinzătoare, transdisciplinară, filosofică. Pentru că într-o simplă idee disciplinară înveți, descoperi ceva făcând, în sensul de îmbogățire a ideii. La cealaltă treaptă, înveți și descoperi iarăși ceva, dar înregistrând bogăția ideilor. O cunoaștere integratoare nu duce doar la acțiune, ci la o *facere* care alege, îmbogățește, transformă, sintetizează ideea tot timpul. Prin urmare, pentru a dezvolta nivelurile de gândire ale educaților, profesorul va pune la dispoziția lor strategii complexe de învățare pentru ca acest lucru să se întâmple. Transferul inter-, transdisciplinar nu este posibil fără o bază bogată de idei și fără o dezvoltare și asociere adâncă a lor [31, p. 196].

- *Reveniți la imaginile și la ideile pe care le-ați analizat. În ce măsură credeți că informațiile oferite de autor vă pot ajuta în procesul activității dumneavoastră?*
- *Ce puteți spune despre comunitatea în care activați?*
- *Care sunt beneficiile analizării și aplicării mai multor perspective?*

Prin urmare, este limpede că a preda doar monodisciplinar înseamnă a împinge elevii spre o viziune dezintegrată cu privire la realitate. De aceea,

este necesară o prefigurare a cunoașterii școlare inter-, transdisciplinare prin obiective de studiu integrate mergându-se „în adâncime spre anumite teme” [20, p. 73]. C. Cucuș scrie că „o anumită temă cu un caracter transdisciplinar poate fi abordată multimodal și pluridirecțional, prin antrenarea mai multor profiluri interpretative”; „trebuie combinate mai multe abordări, atât specializate, adânc disciplinare (...), dar și integrate, prin survoluri de tip inter- și transdisciplinar, organizate pe teme sau mari probleme, în care să domine procesarea și semnificarea de înalt nivel” [Ibidem, p. 74].

**În loc de concluzii.** Abordarea inter-, transdisciplinară se poate realiza pe baza unor dimensiuni deschise spre studiul integrat al disciplinelor școlare, care relaționează între ele „direcția principală de acțiune vizând mai întâi *identificarea* intuitiv-reflexivă a părților întregului, apoi *sinteza* informațiilor și *integrarea* lor în structuri ce permit reprezentări ierarhice și superioare de cunoaștere” [20, p. 169]. Învățarea inter-, transdisciplinară pune în valoare structurile gândirii integrate, „calitatea relațiilor dintre cel care învață și sursa cunoașterii”, ajută la formarea unor operații de învățare-acțiune care sunt identice ca structură cu cele ale gândirii creatoare. Sunt puse în practică strategiile de individualizare și diferențiere ca mijloace eficiente de organizare a învățării.

În cadrul *învățării organizaționale* profesorii au posibilități de accedere spre inițiative și flexibilitate structurală, imaginative și creativitate. Învățarea va deveni mai dinamică, mai flexibilă și mai eficientă în raport cu direcțiile încadrate în principiul inter-, transdisciplinarității și va răspunde necesității de potențializare și realizare a triadei *învățământ-experiență-creație*.

Tipul de demers interdisciplinar și transdisciplinar este în concordanță cu logica dezvoltării științei postmoderne și răspunde unor exigențe ale curriculumului modern integrat și a posibilității de formare a competențelor-cheie. Acest demers se adresează tuturor dimensiunilor ființei elevilor și presupune realizarea unui echilibru între *efectivitate și afectivitate*, între informație și conștiință, între *etic și estetic* (B. Nicolescu). Este o viziune deschisă, deoarece se trece peste limitele domeniilor de cunoaștere favorizate acestea fiind intuiția, sensibilitatea, imaginația.

O abordare reală a experienței umane are deschideri spre ontologie, existențial și fenomenologic. Orice problemă complexă, orice fenomen, pentru a fi înțeles în profunzime, trebuie raportate la integralitate, obligația primordială a școlii fiind încurajarea elevilor să *vrea* să învețe. Acest scop ar fi realizabil, dacă profesorii ar pune în practică stilul *interogativ-explicativ* care este deschis, investigativ, creativ, dar foarte puțin aplicat. Acesta ar pune elevul în situația de a-și adresa întrebări, a reflecta profund, a dezbate idei, a căuta argumente, a privi orice domeniu de activitate din toate părțile accesibile, a vedea lumea în totalitatea ei, a face distincții și alegeri rezonabile.

### 1.3. Tehnologia structurilor complexe de învățare

***Tehnologia structurilor complexe de învățare*** (Tehnologia SCI) se fundamentează pe Concepția educației integrale [11] și are în vedere asigurarea unei învățări eficiente în baza integralizării conținuturilor, fapt ce are ca rezultat formarea competențelor-cheie ale elevilor. Ideea de bază a acestei tehnologii este faptul de *a merge dincolo* de disciplinele școlare, *dar împreună cu ele* și de *a apropia școala de viața reală* prin formarea competențelor-cheie vitaliste, utile pentru dezvoltarea personală și socială a elevilor. Această tehnologie nu exclude sistemul disciplinelor școlare în general, fiind doar o treaptă de trecere spre o integralizare reală.

- Instrumentul de bază al acestei tehnologii este învățarea-agregat în cadrul lecțiilor integrate, după asimilarea materiilor respective în cadrul fiecărei discipline;
- Învățarea-agregat presupune o învățare bazată pe unirea într-un tot întreg a elementelor separate, o asociere de elemente (cunoștințe, competențe) care „lucrează” împreună în rezolvarea unor probleme, în explicitarea și soluționarea unor situații;
- Mecanismele integrării se aplică la nivelul integrării în câmpuri tematico-funcționale și, ulterior, este realizată integrarea câmpurilor ca atare;
- Baza integrării conținuturilor o constituie ***nodurile și conexiunile*** dintre acestea (noduri științifice, praxiologice, societale, personale, culturale etc.);

- Fundamentul **integrării conținuturilor în structuri complexe de învățare** îl constituie viața cotidiană, realitatea înconjurătoare.

Etapele principale de aplicare pot fi următoarele:

**Etapa 1.** Stabilirea **centrului de referință** (domeniul tematic). De exemplu: *Lumina și variațiile ei.*

**Etapa 2.** Identificarea **problemelor**. De exemplu:

- *Problema 1:* De ce lumina este atât de importantă în viața omului?
- *Problema 2:* De ce lumina se „mișcă” atât de repede?
- *Problema 3:* Care sunt provocările întâlnite de om în raport cu lumina și cum pot fi depășite?
- *Problema 4:* Care poate fi sinonimul existențial al luminii?
- *Problema 5:* Când lumina are sensuri negative?

**Etapa 3.** Colectarea informațiilor necesare pentru rezolvarea problemelor în baza disciplinelor școlare (fizică, geografie, chimie, istorie, literatură, muzică și altele).

**Etapa 4:** Elaborarea proiectului lecției integrate. Elementele de bază includ: a) Informația generalizatoare a profesorului (conținuturi cognitive, relațiile, conexiunile dintre acestea: dintre fenomene, fapte, evenimente, procese, acțiuni etc.; legăturile cu viața); b) Identificarea competențelor pentru a fi formate; c) Alegerea proiectelor de cercetare de către elevi pentru a găsi răspuns la problemele date; d) Repartizarea în echipe de lucru; e) Discuția de precizare, explicare.

**Etapa 5:** Activitatea de cercetare/învățare a elevilor (pe perioada desemnată).

**Etapa 6:** Prezentarea rezultatelor obținute de către elevi. Identificarea competențelor formate.

*Lecțiile integralizate* pot fi organizate și realizate de către cadre didactice speciale. Responsabilitatea acestora poate reveni profesorului format în realizarea acestui tip de lecții. Periodicitatea lecțiilor integralizate depinde de clasa respectivă, însă nu poate fi mai mică de o dată la două săptămâni la fiecare clasă.

**Tehnologia SCI** urmează a fi experimentată selectiv, începând cu clasele a 5-a, pe o perioadă de 6 luni. Efectele implementării vor fi analizate pentru a interveni cu remanieri sau pentru a revedea posibilitățile de integralizare a conținuturilor învățării.

#### 1.4. Diversificarea aplicativă a strategiilor de învățare transdisciplinară în cadrul tehnologiei SCI (pe baza disciplinei școlare Limba și literatura română)

##### ❖ CASETE INFORMATIVE

###### **Caseta 1. Pregătirea pentru viață a elevului**

Învățământul trebuie să aibă ca scop nu doar absolvenți bine informați, ci și formarea de persoane cu resurse de adaptare la solicitările sociale și psihologice ale vieții, cu un sistem axiologic ferm conturat. În fapt, scopul ultim al educației este **pregătirea pentru viață a elevului**. În acest sens, este vitală conceperea școlii ca pe o instituție socială cu funcții multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine [4].

---

**Reper de semnificație:** Perspectiva societală a învățării reclamă, necesarmente, **ADUCEREA REALITĂȚII** în procesul de învățare, elevul trebuie să învețe prin raportare nemijlocită la realitate, în baza unor exemple concrete, a unor situații sau contexte reale, luând atitudine reală față de fenomene, fapte, lucruri etc.

---

###### **Caseta 2. Transdisciplinaritatea**

Transdisciplinaritatea presupune *întrepătrunderea mai multor discipline*, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei discipline noi sau a unui nou domeniu al cunoașterii, prin ceea ce se numește *fuziune* – faza cea mai radicală a integrării. Abordarea integrată, specifică transdisciplinarității, **este centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene**, prezentate așa cum afectează și influențează ele viața noastră [4].

---

**Reper de semnificație:** Perspectiva transdisciplinară /integrală a învățării reclamă, necesarmente, **CENTRAREA PE REALITATE**, pe lumea reală care îl înconjoară pe elev, elevul trebuie să învețe cotidianul, zilnicul, prin raportare directă la realitate, în baza unor conținuturi clare, utile, uzuale, convingătoare.

---

### **Caseta 3. Actualitatea transdisciplinarității**

Transdisciplinaritatea este necesară pentru că paradigmele învățământului tradițional primesc noi interpretări. Prin urmare, învățarea nu mai este rezultatul exclusiv al demersurilor profesorului. Învățarea este un proces cognitiv complex și o activitate socială intra- și interpersonală. Distribuția învățării diferă de la un elev la altul în spațiu și timp. Momentul prielnic achiziționării anumitor cunoștințe nu mai poate fi prezis și/ sau impus [4]. Transdisciplinaritatea presupune abordarea integrată a curriculumului prin centrarea pe probleme ale vieții reale, pe problemele importante, așa cum apar ele în context cotidian, cu focalizare pe identificare de soluții, rezolvare de probleme ale lumii reale, în scopul dezvoltării *competențelor pentru viață*.

**Reper de semnificație:** *Transdisciplinaritatea* este eminentamente necesară, deoarece întretăierea, încrucișarea, suprapunerea, hibridizarea disciplinelor școlare poate facilita formarea **COMPETENȚELOR PENTRU VIAȚĂ** sau vitaliste ale elevilor, pornind de la probleme ale vieții reale, ale realității.

### **Caseta 4. Aproximarea procesului educațional de cotidian**

Competențele, valorile și atitudinile de care au nevoie elevii pentru reușita personală și socială pot fi formate prin intermediul disciplinelor școlare clasice, dar nu în întregime. Noua educație are obligația de a apropia procesul educațional de viața cotidiană a elevilor și de nevoile comunității în care aceștia trăiesc, de a avea în vedere complexitatea rolurilor pe care le vor juca elevii de azi în societatea viitoare, de la acela de ființă autonomă, de membru al unei colectivități, de cetățean și producător, până la acela de subiect și obiect al multiplelor și diverselor experiențe de viață succesive, care îl vor ajuta să se cunoască pe sine și să abordeze o concepție democratică, manifestându-se ca ființă liberă, creatoare [26]. Abordarea transdisciplinară complexă, globală, integratoare a disciplinelor permite dezvoltarea competențelor generale, vizate de ariile curriculare și a celor cheie, cu proiectarea rezultatelor învățării în viața reală în care elevii își vor desfășura activitatea ca adulți. În mileniul III, transdisciplinaritatea permite *învățarea în societatea cunoașterii* [4].

---

**Reper de semnificație:** Noua educație este axată pe formarea competențelor, atitudinilor, valorilor și pe apropierea, în acest proces, de **VIATA COTIDIANĂ** a elevilor, astfel ca aceștia să-și poată îndeplini, pe parcursul vieții, toate rolurile atribuite.

---

#### **Caseta 5. Strategiile de învățare**

Strategia de învățare semnifică modalități de abordare a învățării printr-o combinație optimă a metodelor, mijloacelor și tehnicilor de instruire, prin care să se poată realiza obiectivele, finalitățile stabilite la parametri superiori de performanță [4]. Conform opiniei lui Iucu R., structura strategiei de instruire presupune abordarea metodelor de instruire, mijloacelor, relațiilor instructionale [33]. Se constată că în urma combinării multiple a elementelor didactice și criteriilor de construire a strategiilor de învățare ar rezulta circa **730** de strategii posibile [33, p.124]. În învățarea transdisciplinară este necesar să se opteze pentru un set bine documentat de asemenea strategii.

---

**Reper de semnificație:** Strategia de învățare transdisciplinară este un construct bine asamblat din acțiuni de învățare, axată pe realitatea înconjurătoare, pe **VIATA ÎNSĂȘI**, care conduce spre formarea unor competențe, atitudini, valori utile, uzuale.

---

#### ❖ **UN REGISTRU AL ÎNTREBĂRILOR TRANSDISCIPLINARE**

- **Pentru ce** fel de învățare transdisciplinaritatea este soluția optimă?
  - a) pentru învățarea activă
  - b) pentru învățarea cu sens
  - c) pentru învățarea dinamică
- **Pe ce** pune un mai mare accent învățarea transdisciplinară?
  - a) pe dezvoltarea socială a elevului
  - b) pe dezvoltarea personală a elevului
  - c) pe dezvoltarea cognitivă a elevului
- **Ce** presupune o strategie transdisciplinară?
  - a) un scenariu didactic

- b) un sistem metodologic de învățare
- c) un model de acțiune
- **Care** este soluția pentru a nu „artificializa” învățarea în baza transdisciplinarității?
  - a) a avea o imagine corectă a fenomenului
  - b) a selecta corect conținuturile învățării
  - c) a o percepe ca pe o completare a disciplinelor
- **Cât de** repede poate școala să implementeze transdisciplinarity în procesul de învățare?
  - a) foarte repede
  - b) destul de încet
  - c) încet de tot
- **În ce** cadru cognitiv se plasează transdisciplinarity?
  - a) cogniția este pe primul loc
  - b) cogniția urmează competențele
  - c) cogniția ocupă un loc minor
- **Ce fel de** competențe se formează prin abordarea transdisciplinară a învățării?
  - a) competențe generale
  - b) competențe-cheie
  - c) competențe vitaliste
- **Despre ce** gândire putem vorbi în valorificarea strategiei de învățare transdisciplinară?
  - a) o gândire strategică
  - b) o gândire complexă
  - c) o gândire transdisciplinară
- **Pe ce** se axează formarea competențelor în învățarea transdisciplinară?
  - a) pe un produs final util
  - b) pe un produs final concret
  - c) pe un produs final personal
- **Poate oare** să devină transdisciplinarity o nouă disciplină școlară?
  - a) doar în cazul când învățământul nu va fi formalizat



- b) doar în cazul când va fi elaborat un sistem științific al transdisciplinarității
- c) nicidecum nu poate
- **Este oare** transdisciplinarea un remediu plenipotențiar pentru soluționarea problemelor învățării?
  - a) este, deoarece elevii învață bazându-se pe fenomene reale
  - b) nu este, deoarece elevii nu asimilează cunoștințe științifice, ci doar personale sau sociale
  - c) este, deoarece elevii își formează o viziune sistemică
- **Cu ce scop** pot fi organizate activități transdisciplinare?
  - a) pentru modernizarea învățării
  - b) pentru reconstruirea învățării
  - c) pentru apropierea școlii de realitate

#### 1.4.1. STRATEGII DE ÎNVĂȚARE TRANSDISCIPLINARE

**Nota bene:** Pentru a reuși configurarea unor strategii de învățare transdisciplinare, vom porni de la *teoria catastrofelor* și degajările strategice din această teorie. *Teoria catastrofelor*, autor R. Thom, explică existența, stabilitatea, apariția și dispariția formelor, ea oferă o metodă generală de studiu al schimbărilor discontinue, a salturilor calitative. Apariția catastrofelor se produce atunci când o variație continuă a cauzelor produce o variație discontinuă a efectelor [14, p.30].

*Teoria catastrofelor*, în general, însumează un set de metode utilizate pentru a studia și clasifica modurile în care un sistem poate suferi modificări bruște de comportament, întrucât una sau mai multe dintre variabilele care îl controlează sunt modificate continuu. Catastrofa, în acest caz, înseamnă o schimbare *bruscă a obiectului* în timpul unor schimbări calitative lente a parametrilor de care depinde el. Dacă ne raportăm la originea cuvântului *catastrofă*, atunci constatăm că etimologic *cata* (*lat.*) înseamnă *către fond, relativ la*, iar *strophă* (*gr.*) semnifică întorsătură. Prin urmare, *catastrofă* înseamnă *referitor la întorsătura* (lucrurilor), adică intervine ceva care influențează și schimbă lucrurile.

Astfel, în învățarea transdisciplinară trebuie să intervină „un ceva” care să depășească limitele disciplinei. Acesta trebuie să fie un *stimulent*

*incitant*, care să provoace un interes viu în legătură cu realitatea înconjurătoare, cu viața reală. Putem numi acest *stimulent incitant* ca **declanșator**, iar strategiile derivate – **strategii declanșate**, care își pot confirma validitatea în context aplicativ. Aceste strategii se vor axa pe ideea conceperii cunoașterii ca praxis, ca o activitate angajată social și pusă în sprijinul fundamentării unor decizii cu impact larg. În cazul transdisciplinarității profesorul la disciplina școlară „se dizolvă” în transdisciplinaritate, el nu este axat numai pe disciplina pe care o predă, ci este „reprezentantul” mai multor discipline, însă, în special, este reprezentantul unei realități care își așteaptă explicarea astfel ca elevul s-o înțeleagă [11, p.26].

### **STRATEGIA DIFICULTĂȚII**

Această strategie presupune axarea pe rezolvarea unei **probleme existențiale** prin învățarea/valorificarea materiei de limbă sau literatură și a celor adiacente astfel încât aceasta să incite o discuție, formulări de opinii, generare de idei, expunere de gânduri originale, care să contribuie la rezolvarea problemei în cauză. Rezolvarea problemei existențiale este o activitate esențială cu impact asupra elevilor și se identifică cu depășirea obstacolelor către o soluție. Competența de rezolvare a problemelor existențiale demonstrează că elevul poate anticipa anumite consecințe ale acțiunilor sale, caută mereu multiple alternative de rezolvare a problemelor, identifică informațiile de care are nevoie în baza cunoștințelor de la diferite discipline. În rezolvarea problemei existențiale este rațional de a utiliza tehnica **Manevra** [10] (**zece**). Manevra, în acest sens, presupune un ansamblu de combinații prin care se realizează ordonarea anumitor mijloace în scopul exercitării unor acțiuni hotărâtoare pentru obținerea rezultatelor. Formarea manevrabilității elevului este foarte importantă în rezolvarea problemelor existențiale.

**Tabelul 1. Reprezentarea tehnicii Manevra**  
**Reprezentarea tehnicii Manevra [10]**  
 (cl. 8)

Nr.	Consecutivitatea pașilor	Acțiunile elevilor	Conținuturi
1.	Cauză	Încearcă să presupună de ce putea să apară această problemă	<i>Clasa 8. Propoziția</i> <b>Problema: Cât de corect a spus cineva că televizorul este guma de mestecat pentru ochi?</b> <i>Presupuneri:</i> Problema există, deoarece noi nu vrem să înțelegem dauna gumelor de mestecat. Problema a apărut atunci când cineva s-a îmbolnăvit. (Se notează toate presupunerile elevilor).
2.	Generare	Se identifică factorii/ evenimentele care au generat problema respectivă	<i>Factori:</i> stresul, indiferența (față de propria sănătate), incompetența, incultura etc.
3.	Adiacență	Se constată ce alte probleme adiacente pot exista	<i>Probleme adiacente:</i> Vederea (citirea cărților, scrierea corectă), filme cu tentă necivilizată etc.
4.	Defalcare	Desfacerea problemei în părți mai mici	Vederea Calitatea informațiilor Expresia (mușchii) feței etc.
5.	Colectare	Adunarea informațiilor/ datelor folositoare	<b>Educația lingvistică</b> (propoziția subordonată) <b>Educația pentru sănătate</b> (folosul și dauna gumei de mestecat) <b>Biologia</b> (ochiul, vederea) <b>Chimia</b> (substanțe) <b>Fizica</b> (televizorul) <b>Educația culturală</b> (calitatea informațiilor)
6.	Analiză	Se analizează datele culese /adunate	Elevii prezintă datele culese (fie individual, fie în grup)
7.	Soluții	Se identifică soluții pentru fiecare secvență a problemei	secvența 1: Vederea secvența 2: Informațiile secvența 3: Alimentarea etc.

8.	Optim	Se alege soluția optimală în viziunea elevilor	Prin discuții, dispute, conversații, dezbateri elevii formulează soluția optimală, în viziunea lor, pentru această problemă.
9.	Argument	Se formulează argumente în favoarea soluției alese	Elevii formulează 2-3 argumente pentru soluția respectivă
10.	Raportare	Se raportează soluția la realitatea înconjurătoare, la viața personală	Raportarea soluției la fiecare elev personal

### ***Materiale-suport pentru aplicarea tehnicii Manevra [10] (zece)***

#### ***Limba română /Biologie***

**Ochiul** este unul dintre cele mai importante și mai complexe organe ale corpului uman, capabil să sesizeze și să prelucreze *zeci de milioane de informații pe secundă (propoziție subordonată)*. Ochiul funcționează asemănător unei camere video. Lumina pătrunde partea din față a ochiului printr-o membrană transparentă numită *corneea*, înconjurată de o zonă numită *albul ochiului*. În spatele corneei se găsește *irisul*, un disc colorat (acesta are un caracter unic pentru fiecare individ). Irisul este perforat în centru de un orificiu de culoare neagră, denumit *pupilă*. Pentru ca ochiul să nu fie deteriorat, atunci când lumina este foarte puternică, pupila se contractă (și prin urmare, se micșorează); iar în caz contrar, atunci când este întuneric, pupila se mărește. În continuare, lumina traversează cristalinelul și, în final, imaginea este proiectată pe o membrană numită *retină*. Pleoapele și genele au rolul de protecție a ochilor.

**Vederea** este un proces complex: înainte de a vedea ceva, în ochi și creier se derulează un șir întreg de etape individuale. Explicat simplu, vederea funcționează astfel: ochiul absoarbe lumina din mediul înconjurător și o proiectează pe corneea. Rezultă o impresie vizuală inițială. Apoi, fiecare ochi trimite această imagine prin intermediul nervului optic la creier, care o prelucrează, și rezultă ceea ce noi numim „vedere”. Lumina stă la baza a tot ceea ce vedem. Chiar dacă avem cunoștințe detaliate referitoare la anatomia ochiului uman și structura sa, există încă multe între-

bări cu privire la modul în care funcționează mintea noastră în timpul vederii și la care încă nu avem răspunsuri (*propoziție subordonată*).

### **Chimia**

**Guma de mestecat** este un produs făcut tradițional din *cauciuc natural* sau din *cauciuc sintetic*. Acesta este folosit mai des din motive economice. În Uniunea Europeană, guma de mestecat este considerată a fi aliment. Cea mai veche gumă datează din epoca Neolitică. În Finlanda, acum 5000 de ani, guma de mestecat era făcută din coajă de mesteacăn. Substanța avea proprietăți antiseptice. Aztecii foloseau o substanță pe bază de cauciuc natural pentru a-și îmbroscă respirația. De asemenea, vechii greci utilizau guma de mestecat, obținută din *rășina* arborelui de mastică, originar din insula grecească Chios.

Obiceiul a ajuns la englezi și americani prin intermediul indienilor americani care foloseau la fabricarea gumei o substanță pe bază de *rășină de molid*. Guma de mestecat modernă a apărut în 1860, când a fost adus cauciucul natural din Mexic pentru a fi folosit drept substitut pentru cauciucul sintetic (*propoziție subordonată*).

### **Educația pentru sănătate**

Mestecatul în exces al gumei poate duce la apariția unor simptome cauzate de tulburarea articulației mandibulare. Ne putem confrunta cu dureri la nivelul mandibulei în asociere cu mușchii responsabili de mestecatul alimentelor. De asemenea, sunt afectate articulațiile care fac legătura între maxilarul inferior și craniu. Așadar, suprasolicitarea mușchilor și articulațiilor din zona feței poate provoca în timp dureri și probleme medicale, deoarece folosirea gumei de mestecat solicită foarte mult mușchii feței (*propoziție subordonată*). Practic, aceste contracturi ale maxilarului, gâtului și capului pot provoca dureri de dinți, urechi și cap.

Unii, din dorința de a nu-și crea disconfort la stomac din cauza gumei de mestecat, care conține îndulcitori artificiali, aleg să consume alt tip de gumă, și anume pe cea cu zahăr, care afectează dantura. Guma de mestecată determină și o inhalare de aer în exces.

## **Fizica**

**Televizorul** este un dispozitiv electronic folosit pentru a recepționa și reda emisiuni de radiodifuziune vizuală, care difuzează programe televizate, fiind folosit astăzi pentru divertisment, pentru educare și pentru informare. Progresul tehnologic a transformat televizorul într-un dispozitiv complex, care poate accesa internetul și poate reda imagini tridimensionale. Începuturile televiziunii datează din 1923, când a fost inventat *iconograful*, un dispozitiv pentru captarea imaginii și conversia acesteia în semnal electric. Primul televizor color a fost produs de compania Toshiba în 1959.

Apariția televiziunii digitale a permis inovații precum televizoarele inteligente. Un televizor inteligent, denumit uneori televizor conectat sau hibrid, este un televizor sau set-top box cu caracteristici integrate Internet și Web și este un exemplu de convergență tehnologică între computere, televizoare și set-top box-uri.

### **1.4.2. STRATEGIA PROVOCĂRII**

Această strategie presupune axarea pe formularea unor răspunsuri la provocări după valorificarea conținuturilor de învățare astfel încât aceasta să incite declanșarea unor emoții, a unor opinii, chiar controversate, a unor păreri, discuții. Provocarea este o mare forță care permite aflarea unei informații dorite, căutarea de răspunsuri, expunerea de viziuni. Cu ajutorul provocării elevii pot înțelege mai bine realitatea și se pot înțelege mai bine pe ei.

**Tabelul 2. Reprezentarea tehnicii Incit**  
**Reprezentarea tehnicii Incit**  
(cl. 7)

<b>Nr.</b>	<b>Consecutivitatea pașilor</b>	<b>Ațiunile elevilor</b>	<b>Conținuturi</b>
1.	Prezentarea	Se recepționează și se interiorizează provocarea	<i>Clasa 7. Vocabular</i> <b><i>Iată, de exemplu, care este porecla ta, știi? Ai vreo idee care ar fi porecla ce ți s-ar potrivi cel mai bine, cum crezi?</i></b>

2.	Stabilirea priorităților	Se ierarhizează prioritățile în formularea răspunsurilor la întrebare	<i>Priorități:</i> Din perspectivă umoristică, din perspectivă cognitivă, din perspectivă informativă, din perspectivă categorică, din perspectivă relațională etc.
3.	Pozitivarea	Acceptarea unei poziții pozitive față de provocare	Constat că... Consider că... Optez pentru... Este evident că... etc.
4.	Lărgirea perspectivei	Se constată domeniile adiacente rezolvării provocării	Atitudini Relații Afecțiuni
5.	Baza de reper	Se adună informațiile/ datele necesare	<b>Educația lingvistică</b> (numele de persoane) <b>Educația personală</b> (atitudinea față de provocare) <b>Educația vestimentară</b> (aspecte pozitive ale poreclei) <b>Istorie</b> (domnitori) <b>Educație fizică</b> (fotbal) <b>Educație socială</b> (neprevăzut) <b>Chimie</b> (elixir)
6.	Analiza	Se analizează datele culese / adunate	Elevii prezintă datele culese (fie individual, fie în grup)
7.	Constatarea	Se prezintă opțiunea personală	Elevii expun verbal varianta/ variantele răspunsului
9.	Argumentul	Se formulează argumente în favoarea soluției alese	Elaborarea 1-2 enunțuri de argumentare

## ***Materiale-suport pentru aplicarea tehnicii Incit***

### ***Educația lingvistică***

**Porecla** este un supranume dat unei persoane în legătură cu o trăsătură caracteristică a fizicului, psihicului său sau a activității sale. O poreclă este un nume descriptiv, familiar sau adițional dat pe lângă denumirea oficială a unei persoane, loc sau lucru. Aceasta poate fi o formă familiară sau nu propriului nume, care uneori poate fi utilizată doar pentru confort (de

exemplu, *Rob* pentru numele de Robert). Alte porecle pot să nu aibă legătură cu numele real, referindu-se la înfățișare sau la temperament. Sunetul „L” în poreclă este cel mai comun sunet. Cu ajutorul lui, o persoană exprimă un grad ridicat de emoționalitate. O persoană cu o bună dispoziție cântă „la-la-la” atunci când emoțiile izbucnesc. Sunetul „K” este, de asemenea, destul de des găsit în porecle. Se întâlnește în cuvintele diminutive, cu ajutorul lui este exprimată ideea de simplitate, apropiere și ușurință.

### *Educația personală*

**Provocările sunt acele împrejurări pentru care viața nu ne-a pregătit îndeajuns, în care ne consumăm resursele pentru a putea găsi o cale de rezolvare și de a merge mai departe.** În funcție de impactul pe care îl au asupra noastră, de experiența de viață acumulată și de modul în care am învățat să reacționăm în fața lor, putem spune că există provocări mari și provocări mici. **Provocările mici sunt acele situații sau evenimente în care nu investim un efort psihic, emoțional sau fizic foarte mare, cărora le putem face față cu ușurință, dar care ne scot pentru o perioadă scurtă de timp din rutină sau din zona noastră de confort.** De multe ori avem senzația că orice am face și oricât de mult am încerca să reușim, greu răzbatem în fața provocărilor. Dar viața vrea să o observăm, în ciuda faptului că uneori ni se pare grea. Trebuie să ridicăm fruntea și să vedem că nu suntem singuri, că există și mulți alți oameni, că există nume frumoase, că provocările ne ajută să ne cunoaștem pe noi și pe alții. Orice am face, trebuie să acționăm cu încredere maximă în forțele proprii.

La polul opus, se află *provocările mari*, adică acele circumstanțe care ne dau universul peste cap, pentru care uneori este nevoie să apelăm la toate resursele noastre psihice, fizice sau emoționale pentru a le putea face față. **Dacă lăsăm ca fiecare provocare să ne influențeze starea de spirit, să ne diminueze încrederea în sine sau să ne afecteze calitatea și echilibrul vieții, atunci ea va deveni pentru noi un munte greu de urcat.** Dacă vom alege să luăm o atitudine pozitivă, atunci muntele se va transforma încă într-un vârful ce urmează a fi cucerit. **Provocările sunt uneltele prin care viața ne ajută să creștem, să explorăm limitele, să construim un viitor mai bun.**



## ***Educația vestimentară***

**Gabrielle Bonheur Chanel, după moartea mamei sale, a fost trimisă de tatăl ei la orfelinat, unde a învățat să coase, ceea ce mai târziu urma să o facă faimoasă în întreaga lume.** La 18 ani Chanel este angajată la o cafenea în calitate de cântăreață, aici capătă **porecla Coco**. Chanel susținea că porecla ei este o prescurtare a „cocotei”, din franceză tradus ca „femeie păstrată”. Unii spun că porecla vine din melodiile pe care obișnuia să le cânte: „Qui a vu Coco?” și „Ko-Ko-Ri-Ko. Creațiile ei vestimentare au schimbat viziunile femeilor față de modă. Legendara rochie neagră „petit noir” apare atunci când ea a luat culoarea asociată cu doliu și a transformat-o într-o adevărată istorie. Stilul și spiritul ei revoluționar au marcat și au schimbat istoria modei. Capodoperele sale în lumea modei, mica rochie neagră, parfumul Chanel și multe altele, rămân și astăzi actuale. Întreaga lume o cunoaște și o admiră.

## ***Istorie***

Vlad Țepeș a domnit în Țara Românească prin anii 1448, 1476. Potrivit unor istorici, **porecla Dracula** i se trage de la mărturiile în care era înfățișat ca fiind un personaj crud și sadic. Era nu foarte înalt de statură, dar foarte vânjos și puternic, cu înfățișarea crudă și înfiorătoare, cu nasul mare și acvilin, nările umflate, fața subțire și palidă. Genele foarte lungi și sprâncenele negre și stufoase îi arătau amenințători ochii verzi și larg deschiși. Fața și bărbia erau rase, cu excepția mustății. Tâmpilele umflate sporeau volumul capului. Un gât ca de taur lega ceafa înaltă de umerii lați pe care cădeau plete negre și încârlionțate. Porecla Țepeș i s-a atribuit și de pe urma execuțiilor frecvente prin tragere în țepă pe care le ordona.

## ***Educație fizică***

Andrei Cojocari, căpitan al echipei Milsami Orhei, a fost poreclit în copilărie **Maradona**, pentru că ieșea în evidență printre colegii săi de echipă. Apoi, în scurt timp, supranumele a fost prescurtat până la „Mara”. Acum „Mara” îi spune uneori chiar și soția sa. „Poate l-am impresionat pe antrenor cu tehnica mea sau aveam același fizic ca și Maradona. Atunci aveam părul lung. Totul a pornit ca o glumă. Apoi am marcat câteva goluri

și i-am driblat pe adversari la antrenament, iar antrenorul mi-a spus că sunt Maradona”, susține Andrei Cojocari.

### ***Educație socială***

În timpul analizelor minuțioase ale peliculei care a prins imaginile în care președintele american **John F. Kennedy** a fost asasinat în anul 1963, se observa o misterioasă femeie. În imagini, aceasta poartă pe cap o basma legată sub bărbie, într-o modalitate pe care americanii o aseamănă cu portul **basmalelor de femeile în vârstă din Rusia**. De la acest detaliu, misterioasa doamnă a devenit cunoscută sub porecla de **Babushka**. Femeia avea o **cameră de luat vederi. FBI-ul** a cerut în mod public ca femeia să se prezinte la oricare sediu FBI, unde să predea pelicula filmată, ceea ce nu s-a întâmplat nici până în prezent.

### ***Chimie***

**Fulcanelli**, ceea ce înseamnă **Focul sacru** este porecla/pseudonimul celui mai faimos **alchimist francez** a cărui adevărată identitate a rămas necunoscută. Viața și realizările sale sunt acoperite de multe mistere – însăși numele său ajungând un brand printre fenomenele culturale ale vremii. Conform declarațiilor lui Canseliet, un discipol al ilustrului alchimist, ultima sa întâlnire cu Fulcanelli a avut loc în anul 1953 în Spania. Când l-a întâlnit pentru prima oară acesta avea în jur de 80 de ani, în timp ce la ultima lor întâlnire, Fulcanelli ar fi trebuit să aibă vârsta de 114 ani. Acest fapt a dus la ipoteza că Fulcanelli ar fi descoperit faimosul **Elixir al tinereții**, îndelung căutat de alchimiști.

#### **1.4.3. STRATEGIA EVENIMENTULUI**

Această strategie presupune axarea pe rezolvarea unei **situații de viață (vitalistă) sau a unui caz din viață** în baza valorificării materiei de limbă și a celor adiacente astfel ca acestea să incite o atitudine personală și o expunere verbală racordată la situația sau cazul respectiv.

Situația de viață descrie o totalitate de factori fizico-sociali care afectează persoana și sunt afectați de acțiunea ei, incluzând contextul general de comportament, persoanele implicate, episodul/ evenimentul situa-

țional, stimulentele verbale. O condiție a situației vitaliste este raportarea fie nemijlocită la elev, fie la persoane din anturajul acestuia. A fi în situație înseamnă a fi în lumea evenimentelor, iar aceasta îl implică pe elev la alegere și căutare. Situațiile de viață, prin urmare, sunt scenarii fictive, într-un anumit fel, puse de profesor, dar legate de experiența zilnică a elevilor. Datorită acestui fapt, elevii își pot folosi cunoștințele și ideile anterioare și, pe baza acestora, pot formula ipoteze, pot începe să genereze noi învățări semnificative.

**Tabelul 3. Reprezentarea tehnicii Circumstanțe**  
**Reprezentarea tehnicii Circumstanțe**  
 (cl. 8)

Nr.	Etape	A acțiunile elevilor	Conținuturi
1.	Intenția	Se stabilește fenomenul din realitatea înconjurătoare	<i>Clasa 8. Vocabularul</i> <i>Fenomenul: Preferințele noastre / mele</i> <i>Mediul de manifestare: Învățarea</i>
2.	Circumstanțierea	Se formulează concursul de împrejurări	<i>Circumstanțe: Aneta, o adolescentă de 14 ani, la insistența mamei sale, studiază de câțiva ani la școala muzicală din apropierea casei. Dar ei îi place foarte mult matematica și nu poate nicidecum să „împace” aceste două domenii. Cum credeți, se poate oare rezolva acest caz? Cum poate tânăra să rezolve această dilemă?</i>
3.	Analiza cazului de către elevi	Se constată elementele componente (poziții)	<i>Poziția 1: Insistența mamei fetei: cauze, intenție</i> <i>Poziția 2: Dilema fetei, preferințele fetei</i>
4.	Distribuirea	Se constată domeniile de referință	Atitudinea față de cei apropiați Respectarea preferințelor personale Conflictul și impactul lui

5.	Baza de date	Adună/consultă informațiile/datele necesare	<b>Educația personală</b> (preferințele personale) <b>Educația culturală</b> (rolul culturii în viața noastră) <b>Educația muzicală</b> (avantajele muzicii) <b>Matematica</b> (rolul matematicii)
6.	Motivarea	Se formulează motivele pentru soluționare	Motivul 1 de soluționare (deschiderea pentru viitor) Motivul 2 de soluționare (sănătatea mintală) Motivul 3 de soluționare (formarea caracterului)
7.	Privirea „prin lupă”	Alternative ale căilor de rezolvare a dilemei Elevii propun diverse căi, aducându-le în vizor prin observarea „prin lupă”	Alternativa 1 de rezolvare a dilemei (discuția sinceră) Alternativa 2 de rezolvare a dilemei (prezentarea unor argumente incontestabile) Alternativa 3 de rezolvare a dilemei (perspectiva reușitei)
8.	Optim	Se alege soluția optimală în viziunea elevilor	Prin discuții, dispute, conversații, dezbateri elevii formulează soluția optimală, în viziunea lor, pentru această circumstanță conflictuală
9.	Argumentarea	Se formulează argumente în favoarea soluției alese	Elevii formulează 2-3 argumente pentru varianta de soluționare, raportând-o la alte cazuri asemănătoare

### ***Materiale-suport pentru aplicarea tehnicii Circumstanțe***

#### ***Educație lingvistică /Educație personală***

Cum se explică faptul că într-o anumită circumstanță, în care avem la dispoziție un număr de alternative, o alegem pe una anume? Una dintre explicațiile cele mai naturale este aceea că alegem o alternativă anumită fiindcă avem o anumită *preferință* între alternative; simplu zis, am ales azi dimineață să mănânc lapte cu fulgi de porumb și nu omletă, fiindcă prefer laptele cu fulgi.

În limbajul nostru folosim atât *noțiuni descriptive*, cât și *noțiuni evaluative*. Când spunem că o haină este albastră sau că este din lână, folosim

noțiuni descriptive. Dar când spunem că este frumoasă sau că este de prost gust, folosim noțiuni evaluative. Noțiunile evaluative sunt de două tipuri: a) absolute, precum: *bun, rău, frumos, de prost gust, cel mai bun, cel mai prost* și b) relaționale, când comparăm un obiect cu un altul sau cu altele. Unele noțiuni evaluative relaționale sunt binare: ele constau în compararea a două obiecte între ele. Astfel, spunem că  $x$  este mai bun decât  $y$  etc. Dacă reprezentăm comportamentul unei persoane nu în termenii numărului de alternative, ci în termenii alegerilor sale, atunci preferința este reflectată de maximizarea *utilității*, adică de acea variantă care exprimă nivelul de satisfacție a persoanei în raport cu fiecare alternativă în parte.

### ***Educație muzicală***

Muzica are un rol important în viața oamenilor din întreaga lume, motiv pentru care mulți se întrebă ce factori individuali ar putea influența preferințele muzicale. Oamenii ascultă muzică în scopul de a crea o stare de spirit, de a motiva un antrenament sau chiar de a obține inspirație. În primul rând, muzica este afectată fără îndoială de emoțiile noastre. Fie că este vorba de marii compozitori sau de ascultătorii de rând, atât tonalitatea cât și versurile pentru care optăm reprezintă o oglindă clară a sufletului. În funcție de trăirile noastre, notele muzicale devin mai joase, grave, ori mai ridicate, pe fond armonios, pentru a putea exprima întocmai starea noastră de spirit.

În al doilea rând, oamenii nu ascultă anumite tipuri de muzică întâmplător, ci dimpotrivă, melodiile alese spun multe despre personalitatea lor. Spre exemplu, persoanele empaticе, care au tendința de a-i asculta cu atenție pe ceilalți și care sunt sensibile la problemele acestora, preferă muzica lentă, ce provoacă emoții profunde, precum piesele romantice. În schimb, oamenii care au înclinație spre matematică și științe și care sunt de felul lor buni organizatori, care știu cum să-și sistematizeze viața, preferă muzica intensă, mai sofisticată, formată din sunete complexe, cum e jazz-ul sau muzica clasică.

### ***Matematică***

O întrebare frecventă este aceea cu ce poate să ne ajute o matrice în viață, o derivată, o integrală sau niște logaritmi. Le știm utilitatea practică,

însă noi nu suntem nevoiți să determinăm asta în fiecare zi. Nici măcar la un an sau la zece. Dar matematica ne dezvoltă gândirea logică și pe cea creativă. Iar aceasta presupune ordine și posibilități de rezolvare a diverselor probleme de viață. În matematică, învățăm să fim capabili să ne dăm seama ce date ne vor ajuta, când și în ce context e momentul potrivit să le valorificăm. Ne învață să fim atenți la detalii. În matematică, fiecare problemă are cel puțin o soluție. Cam așa e și în viață. Chiar dacă la prima vedere problema pare a fi fără rezolvare, prin încercări vom constata că vom ajunge la un rezultat.

Ne place sau nu, matematica ne antrenează memoria și ne pregătește pentru situațiile dificile cu care ne vom confrunta în viață. Nu vom avea de rezolvat integrale sau ecuații logaritmice, dar va trebui să gândim și să căutăm soluții la diverse probleme. Matematica ne ajută să avem vieți ordonate și să prevenim haosul. Chiar și animalele și insectele o folosesc în viața lor cotidiană: melcii în cochiliile lor, păianjenii în pânzele lor, albinele pentru a-și construi hexagonalele adăposturi. Există nenumărate exemple de modele matematice în tiparele naturii și în viața noastră cotidiană.

## II. STRATEGII DE EFICIENTIZARE A ÎNVĂȚĂRII PRIN ABORDĂRI INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARE

### 2.1. Strategia motivării sau despre inteligența copiilor și relevanța învățării astăzi

#### PROVOCARE

La sfârșitul secolului trecut, un grup de savanți americani de la NASA a realizat un experiment cu referire la inteligența copiilor de 4 – 5 ani. Aplicând testul Binet, ei au constatat că la vârsta respectivă aproape toți copiii (98% din cei supuși experimentului) sunt la fel de dotați, aceștia fiind la fel de înzestrați cu un grad înalt de inteligență. Savanții au vrut să afle ce se întâmplă cu inteligența copiilor pe parcursul înaintării lor în vârstă, mai ales, a formării-dezvoltării lor în cadrul instituțiilor de învățământ, așa că au continuat experimentul, verificând tot printr-un test standardizat de inteligență, valoarea IQ-ului la același lot de copii, când aceștia împliniseră deja 10 ani. Rezultatul a fost șocant: s-a constatat că doar 30 % dintre ei mai aveau un nivel înalt de inteligență. Măsurarea s-a făcut și la vârsta de 15 ani, constatându-se din nou o scădere dramatică a nivelului IQ – doar 12 % din lotul inițial de copii mai demonstau un grad înalt de inteligență.

Concluzia la care au ajuns savanții: *procesul de învățământ omoară inteligența copiilor...* [cf. M. Laitman]

#### REFLECȚIE

1. Cum comentați concluzia savanților? Vi se pare logică, bazată pe date și argumente această concluzie?
2. De ce credeți că s-a ajuns la astfel de rezultate ale procesului de învățământ?
3. Dacă experimentul s-ar fi desfășurat în R. Moldova, credeți că rezultatele ar fi fost altele?
4. Care este, în opinia dvs., relația dintre inteligență, învățare și performanțele unui individ în activitatea școlară sau cea profesională?
5. Considerați inteligența o valoare necesară de dezvoltat prin educație? În ce măsură credeți că procesul actual de învățământ dezvoltă inteligența copiilor?

**Problema nr.1: Ce se întâmplă, totuși, cu inteligența în timpul procesului de învățare? Cum am putea să înscriem învățarea actuală într-un proces continuu de dezvoltare a inteligenței și de producere a unor rezultate mai relevante ale învățării?**

## **EXPLORARE**

Dintre toate aptitudinile umane, *inteligența* reprezintă caracteristica cea mai de preț, întrucât anume aceasta l-a transformat pe omul biologic în *homo sapiens* (în latină: „omul înțelept” sau „omul intelligent”). De obicei, când spunem despre cineva că este *inteligent*, ne imaginăm o persoană înzestrată cu foarte bune capacități intelectuale, care știe cum să gândească strategic, cum să utilizeze abilitățile de analiză, pentru a găsi rapid cele mai bune soluții la rezolvarea diverselor probleme.

**Inteligența**, susțin psihologii, se referă la „capacitatea de mobilizare a cunoștințelor și de exercitare selectivă, spontană sau reflexivă, întotdeauna intențională și previzională, a resurselor multiple, esențialmente a gândirii și imaginației, cărora individul este obligat să le facă față în procesul complex și variabil de adaptare la mediul de viață” [1, p. 59], fiind asociată cu „o abilitate de a rezolva probleme sau de a crea produse care au valoare într-o anumită cultură” [11, p. 78].

Inteligența ca, de altfel, și rezolvarea de probleme se dezvoltă prin învățare, de aceea activitățile didactice proiectate în acest scop, sunt de o importanță primordială la etapa actuală. Respectiv, procesul de învățare, înțeles ca o activitate sistematică, proiectată de cadrul didactic și orientată în direcția asimilării de cunoștințe, deprinderi și atitudini, precum și a formării structurilor psihice și de personalitate necesare [8, 14, 38], trebuie să conducă la formarea de **competențe școlare**, acestea fiind considerate drept **rezultate relevante ale procesului educațional**.

Având în vedere rolul decisiv al învățării în societatea cunoașterii, acțiunea educativă este încadrată actualmente într-un model al învățării inteligente, care este centrat pe formarea a cinci capacități metacognitive: *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* [4].



Acest model pornește de la predispunerea nativă a copilului de a învăța pentru a cunoaște, are la bază concepția învățării permanente și promovează *viziunea constructivistă* asupra cunoașterii/ învățării, potrivit căreia elevul trebuie să-și „construiască” propria cunoaștere/ învățare prin experiență, prin procesarea mentală activă a informațiilor și experiențelor personale directe: cel care învață este un gânditor activ, care explică, interpretează, explorează, soluționează probleme și obține performanțe [38].

Așadar, la temelia procesul de învățare stă inteligența, iar aceasta se dezvoltă prin activități de învățare conștientă permanentă, cu precizarea că modurile și condițiile de învățare s-au schimbat, mai ales, în condițiile instruirii online, și că inteligența dezvoltată prin învățare nu mai este legată acum de acumularea cât mai multor cunoștințe, ci de capacitatea individului de a învăța *oricând și oriunde*, pentru a-și dobândi strategiile metacognitive necesare pentru **rezolvarea problemelor de viață**.

Se consideră că anume aceste strategii guvernează comportamentul de învățare al elevului într-o situație-problemă, de aceea un loc important trebuie să se acorde modului în care proiectăm și organizăm în procesul de învățare *situațiile-problemă* menite să solicite elevului flexibilitatea gândirii și transferul de cunoștințe în vederea identificării unei soluții de rezolvare. Rezolvarea de probleme este un domeniu prioritar al științelor exacte (matematică, fizică, chimie, biologie, informatică), dar situații de acest tip pot fi organizate și în cadrul lecțiilor de limba română, istorie, geografie etc.

Prin urmare, dacă ne dorim să creștem inteligența copiilor și relevanța rezultatelor învățării școlare, în calitate de cadre didactice competente, trebuie să-i oferim elevului cât mai multe situații de învățare inteligentă, având grijă nu doar de ceea ce el trebuie să cunoască/să învețe, ci, în primul rând, de felul cum ar trebui să gândească, să înțeleagă lucrurile și cum să folosească ceea ce învață pentru a soluționa diverse probleme de viață. Or, dacă nu ne adaptăm predarea la modul în care învață copiii și la nevoile lor de formare în condițiile de schimbare ale lumii din zilele noastre, riscăm să pierdem o generație [8].

Vom rezuma ideile expuse până aici în formula:

## **Inteligența nativă + strategiile cognitive + motivarea elevului = învățare inteligentă**

Având în vedere importanța performanțelor în învățare pentru reușita fiecărui elev, actualmente se pune problema identificării *celor mai eficiente strategii* utilizate în activitatea de predare-învățare, prin care elevii să poată ajunge să stăpânească ei înșiși aceste strategii de învățare, astfel încât să-și formeze stilul propriu de învățare. De fapt, profesorul este acela care trebuie să-i furnizeze elevului cele mai eficiente strategii cognitive, pornind, evident, de la cunoașterea nivelului său intelectual de dezvoltare și a stilului individual de învățare.

Cercetătorii H.D. Stolovitch și E.J. Keeps sugerează că renunțarea la monotonia și pasivitatea unei instruirii unidirecționale, adoptarea strategiilor interactive de predare-învățare și utilizarea metodelor mentale pe care le folosim chiar noi, adulții, atunci când studiem și învățăm, ar facilita mult procesul de învățare. Ei recomandă utilizarea următoarelor strategii în proiectarea și realizarea mai *inteligentă* a procesului de învățare [50]:

- **Organizarea grafică a informațiilor:** reprezentări vizuale ale informațiilor, pentru a fi ușor de înțeles, de reținut și de reamintit.
- **Prezentarea organizatorilor anticipativi:** scurte prezentări introductive, bine structurate, care stabilesc anumite așteptări sau creează o anumită perspectivă asupra învățării; aceasta îi ajută pe elevi să își facă o idee despre ceea ce va urma și despre modul în care noile cunoștințe pot fi corelate cu achizițiile anterioare.
- **Comparațiile bogate în imagini:** analogii, metafore și comparații literale, care creează legături între ceea ce elevul știe deja și noile cunoștințe.
- **Repetiția:** activități didactice care permit elevilor să recapituleze conținutul studiat și să exerseze aplicarea cunoștințelor într-un mod organizat, până când li se fixează în minte.

Dar simplul fapt de a preda elevilor o strategie sau alta de învățare nu asigură, în mod automat, și utilizarea acesteia de către elevi, or, pentru fiecare situație de învățare trebuie să se aleagă strategia care corespunde cel mai bine sarcinii de rezolvat, iar aceasta trebuie adaptată **stilului personal** de învățare, caracteristicilor individuale, motivației și cunoș-

tințelor lui anterioare. În scop de creștere a motivației elevului pentru învățare, psihologul D. Sălăvăstru recomandă ca în alegerea unei strategii de predare învățătorul sau profesorul să parcurgă următorul algoritm de lucru [56, p. 176]:

1. *Să definească strategia și să precizeze utilitatea ei* – de ex., cum îi va ajuta elevului strategia dată să înțeleagă mai bine un text sau să îndeplinească mai bine o sarcină de învățare.
2. *Să asigure transparența procesului* – adică să explice elevilor ce, cum și în ce scop vor utiliza ei înșiși strategia respectivă;
3. *Să interacționeze cu elevii* ca să-i îndrume spre achiziționarea strategiei respective – aceasta presupune ca elevul să fie asistat în situația de învățare, furnizându-le mereu sugestii;
4. *Să favorizeze autonomia elevilor în utilizarea strategiei* – elevul trebuie să ajungă să explice el însuși cum procedează și de ce într-o situație concretă de învățare;
5. *Să asigure aplicarea strategiei date în alte situații și contexte de învățare*, astfel elevul va ajunge să o stăpânească și el.

În felul acesta, strategia cognitivă de predare a cadrului didactic ar trebui să conducă la creșterea motivației și a capacității de învățare a elevului, iar dacă strategia sa de predare se mai suprapune și pe stilul propriu de învățare al elevului, atunci situația de învățare poate fi considerată drept eficientă și relevantă.

În concluzie, învățarea este relevantă dacă: conduce la creșterea nivelului de dezvoltare intelectuală, se referă la experiențele de învățare care sunt direct aplicabile aspirațiilor personale, intereselor sau experiențelor culturale ale elevilor (relevanță personală) sau care sunt legate într-un fel de probleme și contexte din viața reală (relevanță socială). Relevanța socială a instruirii se constată prin *sondarea* satisfacției/insatisfacției „beneficiarilor” educației/instruirii, respectiv a elevilor și studenților, a părinților, a comunității naționale și locale.

Pentru a înțelege mai bine cum se poate ajunge la o învățare mai relevantă, cu titlu de exemplu, prezentăm în continuare un model de bune practici, preluat dintr-o experiență descrisă într-un studiu realizat de Fundația „Noi Orizonturi” din România, care este disponibil și pe internet [53].

## VALORIFICARE

1. Ce credeți că înseamnă astăzi *a fi un om inteligent*? Descifrați sensul conceptului de inteligență.
2. Argumentați ideea că, în timp, conceptele de învățare și de inteligență au evoluat ca semnificație. În ce rezultate concrete și/sau produse relevante ale învățării credeți că se concretizează astăzi performanțele unui elev inteligent?
3. Notați 3 cuvinte-cheie care, în viziunea dvs., caracterizează astăzi un elev inteligent.
4. Care credeți că este rostul disciplinelor actuale de învățământ în formarea-dezvoltarea unei personalități inteligente, creative și competente?
5. Examinați, în baza reperelor de mai sus, algoritmul de proiectare a unei strategii și discutați despre modul în care acestea sunt respectate la nivel de predare-învățare-evaluare, pentru ca elevii să demonstreze comportamente inteligente în diverse situații de viață.
6. Formulați un punct de vedere asupra modelului actual de învățare la disciplina pe care o predați. Ce vă nemulțumește cel mai mult? Expuneți 2 – 3 idei de eficientizare a procesului de predare-învățare-evaluare.
7. Explicați cum funcționează în școala dvs. conceptul de *arie curriculară*. Identificați 3 puncte de tangență pentru o mai bună corelare a procesului de învățare la nivelul disciplinelor incluse în aria Limbă și Comunicare.
8. Analizați, în plan comparativ, standardele de eficiență a învățării elaborate pentru disciplinele Limba și literatura română, limbi străine și limbi materne. Listați indicatorii de performanță comuni stabiliți pentru disciplinele respective (pentru învățământul gimnazial) și formulați o concluzie.
9. Elaborați un tabel cu 3 coloane în care să înscrieți rezultatele relevante ale învățării așteptate de la fiecare dintre disciplinele cuprinse în aria Limbă și comunicare (LLR, LS, LM).

### **De reținut!**

- Specialiștii susțin că nu atât cunoștințele academice specifice (din matematică, fizică, geografie etc.) și abilitățile analitice sunt relevante astăzi, cât capacitatea generală a individului de a învăța permanent și de a gândi strategic, pentru a se adapta inteligent la contexte și cerințe variate. Astfel, un om se consideră inteligent atunci când

este capabil să își modifice rapid comportamentul în funcție de schimbările din mediu și să găsească soluții eficiente la problemele cu care se confruntă la nivel personal, social și profesional.

- Chiar dacă deocamdată nu avem o *teorie integrată* a dezvoltării inteligenței prin învățare, totuși, cele două concepte (inteligența și învățarea) se impun împreună atenției învățătorului și profesorului, tocmai din cauza complementarității lor tot mai evidente. De aceea tot mai mulți psihologi consideră că este mult mai important să învățăm elevii *cum să gândească* pentru a-și dezvolta competența de învățare. Or, abilitatea omului de a gândi și analiza critic o informație sau ceea ce se întâmplă în jurul său reprezintă astăzi o caracteristică forte a comportamentului inteligent.

### **Cum să facem învățarea mai relevantă – un exemplu de bune practici [cf. 53]**

Într-o școală care promovează învățarea relevantă, întreaga instituție 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. Învățarea este pusă în folosul progresului comunității, iar predarea este privită prin prisma facilitării cât mai eficiente a procesului de învățare și a obținerii progresului școlar de către fiecare.

Colectivul colaborează pentru a înțelege cât mai bine curriculumul și cerințele programelor școlare, dar și pentru a le adapta la particularitățile locale. Conducerea școlii și profesorii sunt modele veritabile de persoane care învață și se dezvoltă continuu. Școala oferă oportunități multiple de dezvoltare profesională, aliniată cu nevoia de a sprijini cât mai eficient progresul fiecăruia. Școala dezvoltă o cultură a învățării cu bucurie și cu interes. Iată care sunt acțiunile concrete făcute în acest sens:

- **Încurajăm participarea activă și implicarea cognitivă profundă în procesul de învățare a tuturor elevilor.**

Profesorii sprijină sistematic elevii în formularea propriilor obiective de învățare în raport cu programa școlară.

Profesorii valorifică sistematic experiențele de viață ale tuturor elevilor în cursul procesului de învățare, recurgând deseori la învățarea prin cooperare.

Profesorii formulează sarcini de învățare care necesită implicarea fiecărui elev în rezolvarea unor probleme reale, prin explorarea profundă și dezbateră conținutului ideatic al disciplinei.

Profesorii oferă sistematic contexte de învățare în care elevii rezolvă sarcini de învățare împreună și discută procesul și rezultatele învățării.

- **Stabilim legături clare între curriculum, în ansamblu, programele școlare și viața comunității deservite de școală, respectiv planurile de viitor ale elevilor.**

Profesorii folosesc sistematic strategii prin care elevii identifică legături între programa școlară și viața comunității/ planurile proprii de carieră.

Profesorii creează un cadru de învățare în care diversele sarcini de învățare sunt adecvate pentru nevoile și interesele fiecărui elev și permit manifestarea unor opțiuni.

Profesorii sprijină rezolvarea cu succes a sarcinilor de învățare de către fiecare elev, inclusiv prin facilitarea colaborării între aceștia.

Profesorii facilitează dezvoltarea competențelor specificate în programa școlară la disciplina predată și dezvoltarea competențelor transferabile, relevante dincolo de limitele vreunei discipline.

- **Utilizăm sistematic evaluarea formativă și exploatăm evaluarea sumativă în scopuri formative.**

Profesorii se asigură că fiecare elev înțelege criteriile de reușită specifice unității de învățare și relevanța obiectivelor lecției în acest sens.

Profesorii folosesc diverse metode și instrumente de evaluare în contexte autentice, care oferă informații despre cunoștințele, abilitățile și atitudinile elevilor.

Profesorii oferă ocazii multiple în care elevii demonstrează progresul în învățare, inclusiv în afara clasei, și întotdeauna asigură un feedback constructiv și eficient, inclusiv de la elev la elev.

Profesorii folosesc sistematic strategii care permit auto- și inter-evaluarea relevantă a elevilor, precum și ajustarea și personalizarea procesului de predare-învățare.

- **Asigurăm un climat prietenos pentru învățare, marcat de colaborare, sprijin și o cultură a incluziunii.**

Profesorii adaptează sistematic mediul clasei și mijloacele de învățământ la nevoile de învățare, folosind eficient tehnologii moderne de accesare a informației și de comunicare.

Profesorii facilitează interacțiuni constructive și asigură un mediu de învățare sigur, favorabil manifestării curiozității și asumării de riscuri de către toți.

Profesorii încurajează consecvent fiecare elev să persevereze, asigurând sprijin relevant pentru progresul fiecăruia.

## **2.2. Strategia individualizării sau valorificarea inteligențelor multiple în procesul de învățare**

### ***PROVOCARE***

Evaluarea inteligenței elevilor a fost întotdeauna un subiect de interes pentru unii dintre părinții și profesorii din România. Raționamentul din spatele acestui interes este că elevii „deștepți” ar avea o rată de succes mai mare la școală, iar inteligența generală ar reprezenta un factor hotărâtor în evoluția profesională a acestora. Dacă un elev nu se descurcă bine la școală, se ridică uneori problema dacă elevul este suficient de „deștept” pentru școala sau clasa respectivă. Unii sunt tentați să zică: „Asta este! Este un prost! N-ai ce face!”, sugerând că elevul nu este educabil. [Dacian Dolean, EduPedu.ro]

### ***REFLECȚIE***

1. Ce reprezintă informația de mai sus? Care este opinia dvs. în legătură cu raționamentul expus? Ce credeți, de fapt, că ar sta la baza unui astfel de raționament?
2. În R. Moldova, dezvoltarea inteligenței printr-o educație relevantă, de calitate reprezintă sau nu un subiect de interes pentru părinți și cadre didactice? Argumentați.
3. Cum credeți că poate fi identificat în perioada școlarității un posibil campion la șah sau un viitor violonist? Ce poate face școala pentru dezvoltarea unui profil cognitiv individual?

4. În ce măsură testele standardizate aplicate în cadrul evaluărilor naționale măsoară inteligența unui elev? În fapt, ce performanțe ale învățării credeți că ar trebui testate la finalul unei trepte de învățământ?
5. Sunteți pentru o abordare standardizată sau individualizată a învățării? De ce? Argumentați-vă opinia.

**Problema nr. 2: Cum să facem ca un curriculum general, gândit pentru toți, să fie în același timp relevant și eficace pentru fiecare elev, iar pentru cadrul didactic – flexibil și echitabil? Cum să-l adaptăm continuu la evoluții și contexte noi, fără ca diversitatea să devină o sursă a inegalităților?**

### EXPLORARE

**Inteligența**, ca și concept psihologic, dar, mai ales, impactul acesteia asupra activității de învățare, au fost îndelung studiate. Primele teorii psihologice considerau că indivizii dețin în măsuri diferite o *inteligență generală*, echivalată cu abilitățile de gândire și concretizată în cât de bine și cât de mult învață un individ. Teoriile moderne, însă, avansează ideea unor *inteligențe multiple*, care, de fapt, explică diferențele individuale și profilurile unice de inteligență ale fiecăruia. Ca un corolar al acestora, apare **Teoria Inteligențelor Multiple** (TIM) a lui Howard Gardner, profesor al Universității Harvard din SUA [27].

În dezvoltarea TIM, H. Gardner pornește de la critica „școlii uniformizate”, care este organizată astfel, încât să poată reuși doar cei mai buni, în special, cei înzestrați cu abilități logico-matematice sau verbal-lingvistice, în care există un singur curriculum, același pentru toți, se utilizează aceleași metode de predare-învățare și aceleași proceduri standardizate de evaluare, iar în final elevii sunt ierarhizați conform reușitei la testele de tip IQ.

De ce totuși, se întreabă el, testele IQ nu reușesc să măsoare și alte abilități umane decât cele lingvistice sau logico-matematice? Mai mult, de ce ele nu pot să prezică performanța tânărului după încheierea școlii, or un IQ înalt nu garantează neapărat și succesul profesional, cu atât mai puțin pe cel social.

H. Gardner analizează diverse surse privind dezvoltarea normală, precum și cele referitoare la copiii supradotați sau cu diverse deteriorări



ale facultăților cognitive, ajungând la concluzia că **intelectul uman, de fapt, este multiplu** și că orice individ deține o „colecție de inteligențe”, iar capacitatea cognitivă a acestuia poate fi descrisă mai bine printr-un set de abilități sau deprinderi mentale, pe care le-a denumit *inteligențe multiple*. Astfel, el a identificat opt tipuri de inteligență umană: 1) inteligența verbal-lingvistică; 2) inteligența logico-matematică; 3) inteligența spațial-vizuală; 4) inteligența muzicală; 5) inteligența corporal-kinestezică; 6) inteligența naturalistă; 7) inteligența interpersonală; 8) inteligența intra-personală [idem].

Conform acestei teorii, toți indivizii normali posedă, într-o măsură mai mare sau mai mică, fiecare dintre aceste inteligențe, iar ceea ce îi diferențiază pe oameni este gradul lor diferit de dezvoltare și natura unică a combinării acestor inteligențe. Tocmai din această cauză, specifică autorului, fiecare persoană este unică, iar unicitatea ei se manifestă prin faptul că are mai dezvoltat doar un anumit tip de inteligență, ceea ce și îi determină comportamentul în învățare, randamentul asimilării cunoștințelor, al interiorizării lor și al explicării relațiilor dintre acestea, precum și al implicării sale profesionale.

Prin urmare, orice modalitate uniformă de predare-învățare într-o clasă de elevi se consideră *nesatisfăcătoare*, de vreme ce fiecare elev este dotat din punct de vedere intelectual atât de diferit, de aceea procesul educațional trebuie abordat și din perspectiva TIM, urmat și de o planificare și organizare individualizată a învățării. Mai mult ca atât, didactica nouă sugerează cadrului didactic să plaseze în centrul preocupărilor sale *învățarea* (nu predarea), activitățile acestuia având ca scop să creeze *situații autentice de învățare* și să faciliteze pentru elev însușirea strategiilor de învățare. Prin urmare,

**TIM reprezintă baza teoretică pentru individualizarea și diferențierea situațiilor de învățare**

În acest sens, iată câteva dintre noile caracteristici ale învățării promovate de didactica nouă:

- ✓ Accentul pus mai mult pe elev, ca subiect al propriei învățări, decât pe profesorul transmițător de cunoștințe;

- ✓ Insistența asupra construirii progresive a cunoștințelor și capacităților, nu numai prin activitate proprie, ci și prin interacțiuni sociale;
- ✓ Tendința de a elimina compartimentarea disciplinelor, pentru a privilegia integrarea cunoștințelor în formarea competențelor-cheie;
- ✓ Dorința de a oferi școlii o deschidere spre viață, de a ancora învățarea școlară în experiențele cotidiene;
- ✓ Importanța acordată motivării intrinsece, plăcerii, dorinței de a descoperi și de a face;
- ✓ Valorificarea autonomiei copilului, a autoconducerii grupului-clasă ș.a. [40].

Teoria Inteligențelor Multiple reprezintă astăzi una dintre cele mai importante teorii educaționale, care pune accent pe necesitatea individualizării și a personalizării parcursului școlar, având în vedere profilurile diferite de inteligență cognitivă a elevilor și ritmul diferit de dezvoltarea intelectuală a acestora. Valorificarea TIM în procesul de învățare trebuie să conducă la schimbarea atât a viziunii asupra conceperii actului educațional, cât și a proiectării strategiilor de predare-învățare-evaluare. Ea se dovedește a fi mai umană și mai veridică în ceea ce privește abordarea științifică a inteligenței umane și poate determina o reformă de substanță a învățământului, capabilă să conducă la substituirea „școlii uniformizate” printr-una cu adevărat centrată pe individ și pe abordarea individualizată a activității de formare-dezvoltare a personalității.

### **VALORIFICARE**

1. Extrageți din reperele teoretice de mai sus 2 – 3 idei care vi se par importante pentru dvs. Explicați importanța TIM pentru practica școlară.
2. Confirmați sau infirmați necesitatea abordării individualizate a procesului de învățare.
3. Dezvoltați prin cuvinte proprii următoarele idei:
  - a) *Din punctul meu de vedere, TIM reprezintă...*
  - b) *Ne naștem cu o anumită „arhitectură” cerebrală moștenită de la predecesorii noștri, de aceea...*

- c) *Fiecare dintre noi are talent într-un anumit domeniu...*  
d) *Talentul este o disponibilitate moștenită genetic, dar simpla existență a unui talent anume ...*
- Raportați Teoria Inteligențelor Multiple la realitatea procesului de învățământ. În ce măsură credeți că învățământul actual valorifică această teorie?
  - Extrapolati TIM la o clasă concretă în care predați. Câți dintre elevii clasei respective credeți că dispun de inteligență verbal-lingvistică? În ce comportamente se manifestă aceasta?
  - Găsiți în internet informații utile despre TIM și elaborați în baza acestora un tabel în care să includeți (pe stânga) – denumirile celor 8 inteligențe multiple, iar pe dreapta – caracteristicile de bază ale fiecărei inteligențe. Raportați tabelul obținut la o clasă concretă de elevi și încercați să determinați profilurile de inteligență ale elevilor.
  - În ce măsură cunoașteți profilurile de inteligență ale elevilor din clasa la care sunteți diriginte? Cum credeți că se poate ajunge la *cunoașterea profilului de inteligență* de care dispune un elev sau altul?
  - Caracterizați clasa de elevi la care sunteți diriginte din perspectiva *profilurilor de inteligență*. Grupați elevii pe aceste profiluri pentru o abordare mai diferențiată.
  - Prin ce metode credeți că ar putea să identifice învățătorul sau profesorul ce tip anume de inteligență mai dezvoltată are un elev sau altul și cum să-și adapteze activitatea la dezvoltarea stilurilor individuale de învățare?
  - Discutați cu un coleg / o colegă din aria curriculară LC despre felul cum ați putea aplica la clasă TIM în vederea individualizării activităților de predare-învățare-evaluare.

### ***De reținut!***

- Profilul de inteligență nu se descoperă și nu se stabilește prin aplicarea unui test. În acest scop sunt necesare multe observări ale comportamentelor copiilor, multe discuții individuale cu elevul concret și cu părinții acestuia, pentru a înțelege care sunt „punctele lui forte”, ce interese și activități preferate are, ce coduri de exprimare folosește și care sunt cele pe care le evită etc.
- Pentru individualizarea învățării, la fel de importantă este selecția și aplicarea de către învățător sau profesor a metodelor sau

procedeele individuale de lucru, care să se suprapună cel mai bine pe profilul de inteligență și stilul individual de învățare al fiecărui elev. Aflarea punctelor „tari” sau „slabe” ale unui elev este esențială pentru stabilirea strategiilor didactice de diferențiere și de individualizare a învățării.

### **2.3. Strategia colaborării pentru orientarea procesului de învățare spre formarea competențelor-cheie**

#### **PROVOCARE**

Psihologul american David McClelland este considerat părintele noțiunii de *competență*. Pornind de la ideea că testele de inteligență folosite pentru a stabili performanța la învățatură sau la locul de muncă al oamenilor nu aveau nici o relevanță, el a căutat o noțiune în baza căreia să se poată prezice o performanță. Astfel, a ajuns la definiția noțiunii de competență, care, în opinia sa, reprezintă *suma cunoștințelor, abilităților și atitudinilor* ce contribuie la capacitatea unei persoane de a-și îndeplini eficient sarcinile și responsabilitățile ce îi revin. Conform acestuia, competența poate fi vizualizată cel mai bine sub forma *unui iceberg*, în care cunoștințele și deprinderile personale se situează în partea vizibilă a ghețarului, în timp ce factorii legați de motivație, trăsături personale și valori reprezintă porțiunea mai mare, dar scufundată, adică invizibilă.

#### **REFLECȚIE**

1. Ce reprezintă pentru dvs. o competență? Cum înțelegeți comparația competenței cu *un iceberg*? Dvs. cu ce ați putea compara competența?
2. Ce părere aveți despre ideea formării de competențe-cheie prin învățământul de bază? Ce credeți că se urmărește prin această reorientare a învățării?
3. Care dintre competențele formate prin disciplinele școlare le apreciați drept rezultate relevante ale procesului educațional actual?
4. Credeți că orientarea învățării școlare spre formarea de competențe-cheie poate conduce la o creștere a relevanței procesului de învățământ? Argumentați-vă răspunsul.

5. Ce criterii și indicatori de performanță credeți că stau la baza evaluării eficienței școlare?

**Problema nr. 3: În condițiile când se produce o schimbare de paradigmă în proiectarea și realizarea procesului de învățământ, cum ar trebui profesorii să traducă în fapt această schimbare, pentru ca să se ajungă realmente la eficientizarea învățării și la rezultate școlare de nivel superior celor anterioare?**

### **EXPLORARE**

Schimbarea de paradigmă care s-a produs actualmente la nivel de proces educațional – centrarea pe formarea de competențe – are în vedere, în primul rând, eficientizarea activităților de predare-învățare și creșterea relevanței rezultatelor învățării pentru elev și societate, prin focusarea acestora pe formarea strategică de competențe-cheie și integrarea realmente a evaluării în procesul educațional.

De aceea se discută foarte mult despre *eficiența învățării* și creșterea nivelului de inteligență al elevilor, dar și despre relevanța rezultatelor școlare obținute prin învățare, acestea fiind considerate două elemente de bază, la care, de obicei, se raportează oricine atunci când analizează eficacitatea procesului de învățământ.

**Eficiența școlară** este un indicator general ce consemnează raportul existent între obiectivele pedagogice stabilite la nivelul procesului de învățământ și rezultatele concrete obținute în spațiul și timpul școlar, în contextul folosirii anumitor resurse umane, materiale, financiare și informaționale angajate în activitatea permanentă de formare-dezvoltare a personalității la sfârșitul procesului [18]. În acest sens, achiziționarea de către elevi a competențelor-cheie, între care *competența de comunicare* (în limba maternă, într-o limbă străină), *a învăța să înveți* ș.a. reprezintă un indicator de bază al eficienței procesului de învățământ.

Pentru aprecierea eficienței procesului de învățare se utilizează evaluarea pedagogică, prin care rezultatele învățării sunt măsurate periodic, utilizându-se în acest scop diferite *forme, instrumente și acțiuni de evaluare* (examene, evaluări semestriale / tematice, concursuri ș.a.), cum ar fi: **standardele de performanță** stabilite pe discipline de învățământ, **crite-**

**riile de reușită** pentru fiecare standard, **indicatorii** și **descriptorii** de performanță, în baza cărora se apreciază succesul școlar.

**Succesul școlar** vizează formarea la elevi, în concordanță cu cerințele programelor școlare, a unor *structuri cognitive complexe* (sisteme de cunoștințe, priceperi, capacități, atitudini, trăsături de voință și de caracter, de aceea conceptul trebuie abordat din perspectiva înregistrării de către elev a unui randament școlar mereu superior. Succesul școlar este dependent de interacțiunea a numeroși **factori interni** (motivația, potențialul intelectual, particularități psihoindividuale și de vârstă etc.) și **factori externi** ai învățării (experiențele de învățare, mediul școlar, metodele și procedeele de instruire etc.) [46].

De aceea componentele de bază prin care se realizează procesul de învățământ sunt: **predarea, învățarea și evaluarea**, iar eficiența procesului este dată de *interacțiunea* dinamică între aceste trei componente, evaluarea având rolul de măsurare-apreciere și evidențiere a nivelului de performanțe obținute, la un moment dat, fiind urmată de *luarea unei decizii* privind eficiența actului de predare-învățare și soluțiile de perfecționare a acestuia.

Cu alte cuvinte, a evalua înseamnă a determina eficiența predării-învățării sau măsura în care finalitățile programului de instruire (competențele) au fost atinse, precum și a strategiilor / metodelor de predare-învățare aplicate în acest proces. Vom reda această concluzie în formula:

**Eficiența procesului = strategii eficiente de predare-învățare + evaluarea succesului școlar**

Așadar, eficiența procesului de predare-învățare și performanțele elevului depind în mare măsură de strategiile pe care cadrele didactice trebuie să le selecteze cu mult discernământ, prin raportare directă la o competență anume, pentru care trebuie să creeze situații de învățare în cadrul fiecărei lecții, astfel încât orice situație de învățare nou creată să conducă la consolidarea, mobilizarea și transferul de cunoștințe în alte contexte de învățare, pentru a se atinge nivelul necesar de formare a competenței stabilite.

Concepută ca un mijloc de *măsurare și apreciere obiectivă* a eficienței activității didactice, evaluarea trebuie aplicată continuu în procesul de

predare-învățare, pentru a urmări nivelul de achiziționare a competențelor vizate și a înregistra, la anumite etape, nivelurile de performanțe școlare, ca efect al învățării, acestea fiind însumate în noțiunea de **randament școlar**, care definește ansamblul performanțelor școlare realizate de o anumită populație școlară, într-un timp și spațiu pedagogic determinat (an, ciclu / treaptă, disciplină de învățământ).

### VALORIFICARE

1. Reieșind din reperele de mai sus, explicați, în cuvinte proprii, ce înțelegeți prin conceptele de *eficiență școlară* și *randament școlar*.
2. Relatați despre modul cum se evaluează în școala dvs. eficiența activității pedagogice și randamentul școlar. Ce este bine și ce nu vă convine? De ce?
3. Prezentați formele și metodele de evaluare, pe care le utilizați, de obicei, în măsurarea și aprecierea performanțelor elevilor? Care vi se par mai eficiente? Argumentați.
4. Enumerați 3-4 condiții pedagogice necesare pentru realizarea unei învățări eficiente. Argumentați-vă părerea.
5. Elaborați o listă a competențelor cadrului didactic, necesare pentru realizarea activităților de evaluare cerute la locul de muncă, care să corespundă standardelor ocupationale.
6. O problemă a eficienței scăzute a procesului de învățământ actual o constituie rezultatele slabe ale elevilor atestate prin examenele naționale. Cum explicați acest fenomen? Scrieți un eseu la această temă și publicați-l pentru a suscita discuții / dezbateri.
7. Analizați standardele și indicatorii de performanță stabiliți pentru măsurarea și aprecierea competențelor școlare formate prin LLR, LS și LM. Care vi se par irelevante în raport cu nevoile de pregătire a elevilor pentru viața reală? Propuneți altele.
8. Corelați, într-un tabel comun, lista de competențe-cheie și lista de competențe disciplinare stabilite pentru disciplinele lingvistice ca necesare în formarea elevilor. Ce observații puteți face?
9. Discutați cu colegii din aria curriculară LC și stabiliți care dintre competențele-cheie nu au acoperire disciplinară și ce credeți că ar trebui de făcut pentru a asigura formarea transdisciplinară a tuturor competențelor-cheie. Prezentați ideile la care ați ajuns.

### ***De reținut!***

- Instrumentele învățării eficiente sunt capacitățile de ordin înalt – strategiile metacognitive, gândirea critică și rezolvarea de probleme, iar pentru ca învățarea să fie eficientă, aceasta trebuie să corespundă următoarelor trei caracteristici importante: a) să fie activă; b) să fie orientată către un scop; c) **să conducă** la formarea de competențe.
- Competențele școlare sunt considerate astăzi rezultate relevante ale unei învățări eficiente, deoarece ele pot fi antrenate în rezolvarea unor probleme complexe din lumea reală. Succesul în viața personală, profesională și socială este dat tocmai de capacitatea elevului de a ieși din cutia disciplinară, de a realiza conexiuni care să conducă la realizarea eficientă a unor probleme concrete.
- *Competențele-cheie* reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Toate competențele-cheie sunt interdependente și la fel de importante [10].

## **2.4. Abordarea inter- și transdisciplinară a învățării pentru formarea competențelor-cheie**

### ***PROVOCARE***

„Structurile cognitive disciplinare, bazate pe acumulare, ierarhizare și organizare structurală, încep să se dovedească inadecvate în raport cu contextele contemporane ale cunoașterii, configurate mai ales la intersecția marilor provocări ale lumii contemporane. 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 învățarea mai *plăcută* și mai *eficientă*” [14].

## REFLECȚII

1. Ce părere aveți în legătură cu ideile expuse în textul de mai sus? Ce temeri vă suscită?
2. Ce credeți că are în vedere cercetătorul L. Ciolan când susține că „structurile disciplinare” nu mai sunt adecvate contextului actual al învățării?
3. Ce credeți că ar trebui de făcut, pentru ca disciplinele de învățământ, în care este transpusă învățarea școlară, să pregătească mai bine elevii pentru viață?
4. Care ar fi, în opinia dvs., una dintre „marile provocări” cu care se confruntă omul contemporan?
5. În ce măsură credeți că școala de astăzi, prin modul actual de instruire, pregătește elevii pentru a face față acestor provocări?

**Problema nr. 4:** *Cum ar trebui reconfigurată învățarea școlară, ca să pregătească mai bine elevii pentru viață? Altfel spus, ce modalități de reorganizare a instruirii apar ca niște oportunități nevalorificate deocamdată în procesul actual de predare-învățare-evaluare?*

## EXPLORARE

În mod tradițional, învățarea școlară este organizată și se desfășoară pe discipline de învățământ. Deși modelul funcționează de mai bine de 100 de ani, iar la diferite etape ale acestui parcurs istoric au apărut și s-au dezvoltat diferite teorii și viziuni asupra eficientizării procesului de învățare (de ex., cognitivism, constructivism, pragmatism, funcționalism etc.), totuși, esența acestuia nu s-a schimbat.

**Învățarea disciplinară** reprezintă *forma tradițională* de organizare a instruirii, care se bazează pe discipline predate-învățate relativ independent unele de altele. Principalul avantaj al acestui mod de învățare este acela că oferă elevului un traseu cognitiv bine determinat de învățare a unei materii, care însă poate conduce la „paradoxul unui enciclopedism

specializat”, întrucât închide profesorul și elevul într-o tranșee pe care și-o sapă ei înșiși și care îi izolează din ce în ce mai mult de realitatea vieții [23].

În schimb, *învățarea bazată pe soluționarea de probleme* este considerată astăzi procedura regală a unei educații funcționale, ce asigură formarea competențelor pentru viață, întrucât corespunde cel mai bine demersurilor naturale pe care le efectuează individual în situațiile de învățare spontană, de aceea cunoașterea procedurilor de învățare spontană este o condiție esențială pentru punerea la punct a unor strategii didactice eficiente [38].

**Învățarea interdisciplinară** este o formă de articulare a conținuturilor *învățării*, care pune accent pe legăturile dintre două sau chiar trei domenii de conținut în vederea soluționării unor probleme. Această abordare nu mai examinează în mod separat diferitele domenii ale cunoașterii, ci extrage din fiecare instrumentele și datele explicative capabile să conducă la rezolvarea unei sau altei probleme. Astfel, abordarea interdisciplinară favorizează transferul cunoștințelor de la o disciplină la alta și permite aplicarea acestora în contexte și situații noi de învățare, oferind, totodată, și o bază mai bună pentru dezvoltarea competențelor-cheie.

**Învățarea transdisciplinară** reprezintă forma cea mai integrată a *învățării* școlare și are în vedere întrepătrunderea mai multor discipline de învățământ, fiind centrată nu pe materii, ci pe teme sau subiecte de interes major, care fac posibilă străpungerea, trecerea „dincolo” de aceste materii și situarea procesului de învățare chiar deasupra lor. În această abordare, disciplinele de învățământ devin furnizoare de situații și experiențe de învățare, iar rezultatele învățării se concretizează în *proiecte de cercetare*, care pornesc de la interesele cognitive ale elevilor, învățarea fiind axată pe formarea unor competențe necesare soluționării unor probleme importante pentru elevi și pentru societate.

Așadar, spre deosebire de învățarea disciplinară, abordările inter- și transdisciplinare apar ca niște oportunități nevalorificate încă în procesul de predare-învățare-evaluare, care însă pot suscita interesul elevului pentru soluționarea unor probleme și determina implicarea în apărarea unor valori intelectuale înalte (ocrotirea mediului ambiant, buna înțelegere între oameni, lupta pentru pace etc.), ele dezvoltă reflecția meta-

cognitivă, posedă multe atuuri motivaționale și oferă condiții favorabile pentru formarea unor competențe-cheie.

Abordările inter- și transdisciplinare au în vedere articularea sau chiar fuziunea unor obiective educaționale și conținuturi disciplinare în structuri didactice *integrate* (limbă și literatură, istorie și geografie, biologie și chimie, fizică și matematică etc.) care se poate realiza prin:

- combinarea unor obiecte de studiu;
- stabilirea relațiilor între concepte, fenomene și procese din domenii diferite;
- corelarea temelor supuse învățării cu situațiile din viața cotidiană;
- crearea unor unități tematice în curriculum;
- centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- gruparea elevilor pe cercuri de interes [14].

Atât interdisciplinaritatea cât și transdisciplinaritatea sunt privite 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 metode sau strategii, cum ar fi: a) *strategia proiectului*; b) *strategia centrului de interes*; c) *strategia investigațională sau a cercetărilor interdisciplinare* ș.a. Aceste metode oferă posibilitatea de realizare a unor activități de învățare integrată, care permite 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.

## VALORIFICARE

1. Plecând de la cele trei moduri de abordare a învățării evidențiate în textul de mai sus, discutați cu colegii și găsiți un răspuns argumentat la întrebarea: de ce totuși învățarea disciplinară este dominantă și astăzi la nivelul practicii educaționale?
2. Care dintre abordările evidențiate mai sus credeți că stă la baza curriculumului actual de limba și literatura română? Dar a celui de limbi străine? Argumentați-vă părerea.

3. Prezențați succint ideile de bază ale modelului comunicativ de învățare a limbilor, referindu-vă și la eficiența acestuia în raport cu competențele necesare de format-evaluat prin disciplinele lingvistice.
4. Ce schimbări credeți că ar trebui să se producă acum la nivel de arie curriculară, pentru ca învățarea limbilor să devină mai eficientă, iar rezultatele școlare mai relevante în raport cu așteptările elevilor, părinților, societății?
5. Expunți-vă viziunea proprie privind posibilitățile de formare a competențelor-cheie printr-o abordare inter- sau transdisciplinară a învățării. Judecați astfel: *În calitatea mea de profesor / profesoară de LLR / LS / LM, prin disciplina pe care o predau, pot să dezvolt și următoarele competențe-cheie... De exemplu, ...*
6. Utilizați graficul T pentru a formula în două rubrici separate avantajele și dezavantajele învățării monodisciplinare și interdisciplinare în raport cu formarea de competențe-cheie.
7. Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor lingvistice și literare poate fi *sincronă*, adică realizată în același timp, și *asincronă*, adică în timpuri diferite. Pentru care tip de abordare ați opta? De ce?
8. Plecând de la problemele lumii contemporane, elaborați împreună cu colegii din aria curriculară LC un grupaj de teme, pe care ați putea să le abordați în formarea transdisciplinară a unei competențe-cheie concrete. Discutați despre modul cum ați putea realiza una dintre aceste teme.
9. Realizați un proiect școlar privind organizarea și desfășurarea unei zile (pentru gimnaziu) sau săptămâni (pentru liceu) de învățare transdisciplinară.

### ***De reținut!***

- *Competențele-cheie* reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii, astfel încât să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Toate competențele-cheie sunt interdependente și la fel de importante.
- *Competența-cheie* este un produs al învățării inter-/transdiscipli-

nare, care se formează și dezvoltă, mai ales, în contexte de predare-învățare inter-/transdisciplinară și se concretizează în produse școlare de tip proiect, cercetare sau portofoliu. Accentul se pune, în fiecare caz, pe gândirea critică, creativitate, inițiativă, rezolvarea problemelor, luarea deciziilor și gestionarea constructivă a ideilor, iar cuvântul *cheie* alăturat noțiunii de competență desemnează cheia care deschide noi orizonturi în învățarea postșcolară și autodezvoltarea permanentă.

- *Rezolvarea de probleme* este considerată cea mai importantă forță motrice a învățării integrate, centrată pe formarea de competențe, datorită relevanței sale practice. Problemele cu care ne confruntăm în viața personală, socială sau profesională nu sunt, de regulă, cantonate în cadrele unei discipline școlare, ci au un caracter integrat, iar rezolvarea lor impune corelații rapide și semnificative, sinergie și acțiune contextualizată.

### ***Exemple de bune practici privind învățarea inter- și transdisciplinară***

În multe țări se practică învățarea integrată a disciplinelor școlare, bazată pe inter-și transdisciplinaritate, atât în școala generală, în care se urmărește fundamentarea integrată a studiului disciplinelor particulare, cât și în clasele terminale, pentru construirea unei înțelegeri integrate și unitare a realității.

În Franța, de exemplu, disciplinele *istorie* și *geografie* se studiază în manieră integrată de mai mult timp, ceea ce le permite elevilor să înțeleagă mai bine fenomenele și evenimentele propuse spre învățare. La finalizarea școlii obligatorii, se practică evaluarea integrată a competențelor formate elevilor pe diverse paliere: stăpânirea limbii franceze, comunicarea într-o limbă străină, utilizarea cunoștințelor din diverse domenii științifice ș.a., în care soluționarea de probleme este pusă pe primul plan.

La fel, în Finlanda, la nivel de școală generală, se practică integrarea disciplinelor în „module transcurriculare”, care reliefează teme de actualitate, cum ar fi: *educația pentru integrare internațională*, *noile tehnologii* sau *educația pentru calitatea mediului natural de viață*. Astfel, până în clasa a IV-a, elevii însușesc noțiuni din biologie, geografie, chimie, fizică

și educație pentru sănătate în cadrul unei singure discipline integrate, numită „Enviromenal and Natural Studies”. De asemenea, în clasele a V-a și a VI-a, elevii din Finlanda studiază integrat biologia și geografia, aceste două discipline fiind separate în planul de învățământ doar în ultimii doi ani de gimnaziu.

În Republica Moldova se studiază integrat disciplinele Științe (clasele a II-a – a V-a) și *Limba și literatura română*. Pentru aria curriculară *Limbă și Comunicare*, prezintă interes aplicarea metodologiei CLIL, care a devenit, în ultimii 20 de ani, nu numai o modalitate eficientă de învățare funcțională a limbilor nematerne, dar și o sursă de practici și strategii inovative, prin studiul într-o limbă țintă a conținutului unei materii non-lingvistice, fapt ce îi determină pe profesori să își schimbe abordarea didactică, axându-se pe lucrul în echipă.

## **2.5. Demersuri inter- și transdisciplinare de formare a competenței-cheie comunicarea în limba română**

### **PROVOCARE**

Instituția de învățământ constituie locul unde se învață comunicarea; unde se deprinde și se perfecționează comunicarea; unde se elaborează (creează) comunicare; unde se educă (cultivă) comunicarea. Aici, comunicarea are semnificația unei valori umane și sociale, motiv pentru care educarea comunicării constituie un scop în sine, un obiectiv major al învățământului, la care toate disciplinele trebuie să-și aducă propria contribuție [cf. 12].

### **REFLECȚII**

1. Exprimați-vă acordul sau dezacordul în legătură cu sensul afirmației de mai sus. Aduceți argumente.
2. Cum apreciați schimbarea de accent dinspre pedagogia obiectivelor spre pedagogia competențelor? În ce constă diferența?
3. Ce părere aveți despre noua abordare educațională – instruirea în bază de competențe? În ce scop credeți că este promovată?

4. Care sunt, în opinia dvs., competențele-cheie posibil de format și dezvoltat prin disciplinele incluse în aria curriculară Limbă și Comunicare?
5. Vedeți vreo neconcordanță între predarea-învățarea disciplinară și cerința de formare a competențelor-cheie?

**Problema nr. 5: În ce măsură credeți că cerința de formare a competențelor-cheie prin disciplinele de învățământ schimbă modul de organizare a învățării? Cum am putea reconfigura procesul de învățare, astfel încât profesorii formați disciplinar să poată preda inter- și chiar transdisciplinar, pentru ca să asigure formarea de competențe-cheie?**

### EXPLORARE

**Paradigma instruirii în bază de competențe**, care stă astăzi la baza curriculumului școlar și a procesului de învățământ, vizează, în primul rând, creșterea gradului de relevanță a învățării și are în vedere eficiențizarea activităților de predare-învățare-evaluare, prin centrarea acestora pe formarea-dezvoltarea competențelor-cheie necesare elevilor în viață.

În această paradigmă, **competența școlară** trebuie înțeleasă ca *un sistem integrat de cunoștințe, capacități/ abilități și atitudini/ valori dobândite/ formate prin învățare*, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații de viață. Vom rezuma această definiție a competenței școlare prin formula:

**Competența școlară = cunoștințe + capacități + atitudini mobilizate în contexte reale de învățare**

În sistemul de învățământ general din R. Moldova se operează cu următoarele tipuri de competențe:

- ✓ **competențe disciplinare**, care sunt *generale* și *specifice*, ele se formează printr-o anumită disciplină de învățământ;
- ✓ **competențe-cheie**, care au caracter transdisciplinar/ transversal, deci trebuie formate prin toate disciplinele de învățământ.

Toate competențele-cheie sunt considerate în mod egal importante pentru a putea accede la o viață împlinită/ de succes, întrucât acestea se aplică într-o varietate de contexte și într-o varietate de combinații, se interconectează, iar elemente componente ale unora sprijină dezvoltarea

tarea elementelor altor competențe. De exemplu: formarea competenței-cheie *comunicarea în limba română*, care este specifică Limbii și literaturii române, este dezvoltată și în cadrul altor discipline școlare, după cum *rezolvarea de probleme*, specifică matematicii, fizicii, chimiei poate fi dezvoltată și prin disciplinele umanistice.

**Aria curriculară** are un rol important atât în formarea competențelor disciplinare, cât și în formarea-dezvoltarea anumitor competențe-cheie. Aceasta reprezintă o grupare a disciplinelor de studiu, care au în comun obiective și finalități, concepte și metodologii de predare-învățare-evaluare, fiind gândită tocmai pentru o organizare mai eficientă a conținuturilor învățării și pentru a oferi posibilități reale de articulare a obiectivelor și conținuturilor învățării, dar și de realizare a conexiunilor interdisciplinare în scopul formării de competențe-cheie.

Astfel, aria curriculară *Limbă și Comunicare* întrunește toate disciplinele lingvistice studiate în școală: limba și literatura română ca limbă maternă, limba și literatura română ca limbă de stat, limbile minorităților etnice (limba rusă, limba ucraineană, limba găgăuză, limba bulgară ș.a.), limbile străine (limba franceză, limba engleză, limba italiană, limba spaniolă, limba germană). În responsabilitatea acestei arii este pusă formarea-dezvoltarea a cel puțin 4 competențe-cheie: *a învăța să înveți, comunicarea în limba maternă, comunicarea într-o limbă străină și sensibilizarea pentru alte culturi*.

**Competența comunicarea în limba maternă**, care figurează prima în lista de competențe-cheie, vizează „abilitatea de a exprima și a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în forma orală, cât și în cea scrisă (prin activități de ascultare, vorbire, citire și scriere), precum și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber” [27]. Statuarea acestei competențe pe prima poziție în lista competențelor-cheie subliniază importanța strategică acordată învățării limbii materne, avându-se în vedere, totodată, **tripla** ei contribuție la formarea competenței de învățare:

- ca instrument pentru construirea cunoașterii în plan individual (*a învăța pentru a ști*);



- ca instrument pentru organizarea propriei gândiri (în scop de a spune ceva);
- ca instrument pentru rezolvarea de conflicte și pentru împărtășirea unor valori comune (*a trăi împreună cu ceilalți*) [29].

**Competența de comunicare în limba străină** vizează abilitatea elevului de a utiliza în mod efektiv și adecvat o altă limbă pentru comunicare. În linii mari, este vorba despre aceleași abilități de vorbire menționate în cazul competenței de comunicare în limba maternă (ascultarea și înțelegerea, exprimarea și interpretarea conceptelor, ideilor, sentimentelor, informațiilor și opiniilor), atât oral cât și în scris, într-un registru adecvat de contexte culturale și societate în funcție de nevoi și interese.

Disciplina de bază prin care se formează competența de comunicare în limba română este *Limba și literatura română*, iar învățarea limbilor materne (ucraineană, rusă, bulgară, găgăuză) și a limbilor străine (franceză, engleză, germană etc.) are drept scop formarea competențelor de comunicare în limbile respective. Drept rezultate școlare, prin activitățile de predare-învățare-evaluare proiectate în acest sens, se așteaptă formarea următoarelor comportamente verbale ale elevului:

- ✓ exprimarea de opinii, idei, sentimente, argumente, contraargumente într-o varietate de contexte, formulând o diversitate de mesaje și texte în limba maternă;
- ✓ argumentarea unor idei, concepte, opinii, sentimente în diverse situații de vorbire, contexte sociale și culturale, inclusiv de mediere și transfer;
- ✓ participarea la interacțiuni verbale prin adaptarea limbajului la diverse contexte sociale și culturale, inclusiv de dialog intercultural în limbi străine;
- ✓ manifestarea interesului pentru respectarea adevărului și pentru utilizarea corectă a limbii într-o varietate de contexte ș.a. [22].

Atât competența de comunicare în limba română/ maternă cât și competența de comunicare în limba străină au un statut dublu: de competență disciplinară și de competență-cheie. Prin urmare, ambele competențe trebuie să beneficieze de un sprijin inter-/ transdisciplinar din partea tuturor cadrelor didactice, dar, în primul rând, al profesorilor de limbi.

Așadar, aria curriculară *Limbă și Comunicare* apare ca o fereastră de oportunitate pentru o reală conlucrare în procesul comun de formare-evaluare a comportamentelor respective, iar *învățătorii și profesorii încadrați în această arie*, pot și trebuie să colaboreze și să *se sprijine reciproc în activitatea* de formare inter- și transdisciplinară a competenței-cheie de comunicare, care are o structură atât de complexă, integrând mai multe competențe specifice:

- Competența de realizare a unor contacte comunicative constructive (oral și în scris);
- Competența de a percepe și asimila noi unități de vocabular, idei, strategii de comunicare;
- 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. [29].

În concluzie, o competență-cheie, cum este și competența de comunicare, este legată direct cu ideea de abordare inter-/ transdisciplinară, reprezentând mai degrabă ținta unor activități pedagogice *integrate* de predare-învățare-evaluare, care trebuie organizate în comun și direcționate spre același scop strategic. Or, pentru disciplinele cuprinse în aria curriculară *Limbă și Comunicare*, formarea competenței de comunicare (în limba maternă, limba a doua, limba străină) reprezintă un scop comun, pentru care se învață o limbă sau alta, totodată, aceste discipline urmăresc obiective comune, aplică aceleași metode și tehnici de predare-învățare, evaluează în același mod performanțele comunicative ale elevilor.

### **VALORIFICARE**

1. Desenați „arborele genealogic” al disciplinei pe care o predați, prin care să vizualizați următoarele componente: a) *rădăcinile* – fundamentele domeniului; b) *tulpina* – teoriile și conceptele de bază; c) *ramurile principale* – conținuturile de bază; d) *frunzele* – competențele de format. Evidențiați scopul disciplinei.

2. Puneți pe două coloane lista de competențe-cheie și lista de competențe disciplinare formate prin aria curriculară Limbă și Comunicare. Ce deducții puteți face?
3. Ce competențe-cheie credeți că ar putea fi abordate în cheie inter- sau transdisciplinară prin aria curriculară Limbă și Comunicare? Exemplificați.
4. Stabiliți o listă a conținuturilor lingvistice valorificate în comun prin disciplinele din aria curriculară Limbă și Comunicare. Porniți de la analiza conținuturilor învățării propuse pentru o clasă concretă.
5. Formulați 3 – 4 avantaje ale abordării interdisciplinare în activitatea pedagogică de formare a competenței de comunicare.
6. Cum credeți că ar putea fi abordată transdisciplinar competența-cheie: comunicarea în limba română? Este nevoie de un ghid? Cine credeți că ar trebui să-l elaboreze?
7. Dați exemple de o temă sau o unitate de învățare pe care ați putea să o abordați interdisciplinar sau transdisciplinar. Cu cine dintre colegi ați dori să colaborați?
8. Pornind de la o situație concretă de viață, pe care ați identificat-o drept necesară de abordat la o clasă, propuneți o temă de lecție pe care să o realizați în cheie transdisciplinară. Care ar fi disciplinele de legătură?
9. Dacă aveți o idee de proiect, ce s-ar înscrie în tematica propusă de programul *Intelligent Energy Europe*, colaborați cu colegii de limbi străine și cu elevii, pentru a formula o propunere de proiect în acest scop.

Cu titlu de recomandare, prezentăm un exemplu de abordare interdisciplinară a competenței de comunicare, mai exact, a unei componente ale acesteia – *descrierea unui obiect*, care, în curriculumul gimnazial de limba română este vizată în clasa a VII-a, prin tema *Descrierea unei localități*. Evident, bazele formării competenței de descriere se vor pune la lecția de limba română, în clasa respectivă, profesorul utilizând în acest scop modele de descriere oferite de manualul școlar, ghidul metodologic, alte surse didactice, accentuând care sunt elementele unei descrieri, insistând pe deosebirea între o descriere artistică și o descriere științifică etc.

În același timp, la dezvoltarea competenței respective pot contribui și profesorii de la alte discipline de învățământ, care vor propune alte contexte de învățare pentru realizarea unei descrieri. Bunăoară: a) *istorie* –

descrierea istorică a unei localități (sat, oraș); b) *geografie* – caracterizarea aceleiași localități din punct de vedere geografic; c) *limba străină* – prezentarea printr-o revistă orală a localității în fața unor elevi /turiști străini; d) *educație civică* – argumentarea unui proiect de amenajare a localității etc.

Pentru clasele de liceu, sugerăm, în tabelul de mai jos, câteva exemple de strategii didactice proiectate în context interdisciplinar, pornind de la teme cu referire la problematica limbii române în spațiul R. Moldova, care, pentru mai multă eficiență, pot fi abordate în manieră integrată, combinând două discipline (de ex., LLR + oricare altă materie nonlingvistică), având convingerea că o astfel de abordare interdisciplinară poate conduce la conștientizarea de către elevi a existenței unor probleme reale de ordin nu doar lingvistic, identitar, ci și cultural și politic, care să-i determine să se implice în rezolvarea acestor probleme.

**Tabelul 4. Contexte pentru proiectarea strategiilor didactice interdisciplinare**

<b>Strategii didactice interdisciplinare</b>	<b>Teme pentru activități de integrare</b>	<b>Mod de organizare / metode</b>
LLR + Istorie	<i>Problemele limbii române în R. Moldova. Excurs istoric</i>	Cercetare interdisciplinară. Studiu de caz
Geografie + LLR	<i>Ecologia aerului, ecologia pământului și ecologia limbii române</i>	Sesiune de referate. Prezentare orală
LLR + Chimie	<i>Cum putem opri poluarea aerului, a limbii române? Identificarea și analizarea factorilor poluanți</i>	Clubul de Dezbateri. Discuția argumentată
LLR + Matematică	<i>Identitatea lingvistică a moldovenilor: o simplă analiză a rezultatelor recensământului din 2014</i>	Centrul de interes. Proiect de cercetare interdisciplinară.
LLR + Educație civică	<i>Limba română – limba care ne unește</i>	Conferință tematică. Revistă orală

Prin aceste exemple, sugerăm cadrelor didactice de limba română posibilități de realizare a interdisciplinarității chiar în condițiile când

procesul educațional este proiectat și se realizează monodisciplinar. În acest scop este necesară doar dorința de cooperare și de integrare tematică în strategii eficiente de predare-învățare-evaluare a unor conținuturi specifice mai mult educației lingvistice. Pentru asemenea scopuri, la nivel de liceu se recomandă organizarea, la sfârșit de semestru, a unor zile sau chiar a unei săptămâni, de tipul „Școala altfel” sau „Învățăm fără manuale”, în cadrul cărora elevii să fie organizați în ateliere de lucru sau pe diferite centre de interes, identificate din timp, în care să se ia în dezbatere *problematici extinse importante* de contexte autentice de învățare, menite să asigure formarea eficientă a competențelor comunicative, așa cum recomandă *Cadrul de referință* [10].

Cât privește abordarea transdisciplinară a formării competenței de *comunicare corectă* în limba română, aceasta poate fi reactivată prin utilizarea celui mai puternic instrument pedagogic pe care îl deține fiecare profesor, indiferent de materia pe care o predă – *comunicarea didactică*, realizată însă obligatoriu într-un limbaj literar, exemplar, cadrul didactic trebuind să fie conștient de faptul că atunci când predă, el, în fapt, realizează „o educație continuă a comunicării prin limbaj” (T. Slama-Cazacu).

În acest scop, orice cadru didactic trebuie să țină cont de cerințele față de el stipulate în Standardele de competență profesională și să respecte cerințele binecunoscute ale procesului de comunicare educațională: *corectitudinea exprimării, claritatea mesajului, viteza de vorbire, vocea, poziția corpului* etc. De asemenea, aceleași criterii / cerințe trebuie avute și atunci când sunt apreciate comunicările făcute de elevi la orice lecție, nu doar la cea de română.

### ***De reținut!***

- Aria curriculară este o platformă comună de dezvoltare a competențelor-cheie. Conexiunea disciplinară și dialogul între cadrele didactice se înscriu în perspectiva interdisciplinară de proiectare și organizare a procesului educațional, aceste conexiuni pot fi realizate prin identificarea obiectivelor și metodologiilor comune, elaborarea în echipă a proiectelor de lecții.
- Activitatea de formare-evaluare inter-/transdisciplinară a oricărei competențe-cheie, implicit și a competenței de comunicare (în

limba maternă / în limba străină) nu poate fi realizată doar de un singur pedagog, fiind rezultatul unei pedagogii colaborative.

În loc de concluzii. Reconfigurarea procesului de învățare spre activitatea de formare pedagogică a competențelor-cheie vine în întâmpinarea cerinței de raționalizare și de eficientizare a procesului actual de predare-învățare, avându-se în vedere necesitatea centrării acțiunii educative pe elev și pe nevoile sale de formare-dezvoltare, pentru o mai bună pregătire a acestuia de a accede în viața de adult, care este asociată astăzi cu ideea de competențe-cheie.

Astfel, educația devine parte a pregătirii individului pentru integrarea în societate, printr-o instruire mai pragmatică, mai funcțională, din acest motiv competențele-cheie sunt declarate finalitățile de bază ale procesului actual de învățare, ele fiind percepute ca o consecință însumată a tuturor cunoștințelor, capacităților și atitudinilor formate prin activitățile de predare-învățare proiectate în acest scop.

Reorientarea procesului de învățare spre formarea de competențe-cheie constituie astăzi o cale de evoluție inconturabilă, iar reorganizarea acestuia în contexte de predare-învățare inter- și transdisciplinară poate conduce la achiziționarea, prin procesul de învățământ, pe lângă competențe disciplinare, și a unui sistem de competențe-cheie / transdisciplinare, necesare pentru a pregăti mai bine elevii de rezolvarea unor probleme cu care ei se pot confrunta în viața reală.

### III. REPERE METODOLOGICE PRIVIND ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI STRĂINE DIN PERSPECTIVA PARADIGMEI INTERACȚIONALE

#### 3.1. Tendințe în reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine

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 [43, p. 8].

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 trei tendințe ca necesare de luat în considerare pentru reconfigurarea în scop de eficientizare a procesului de predare-învățare:

- Intensificarea procesului de învățare a limbilor străine, printr-o abordare *comunicativ-funcțională*;
- 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.

Cadrul european comun de referință pentru limbi (CERCL) reprezintă o nouă etapă în reflectarea asupra acestui proces de intensificare și extindere a învățării unei limbi străine, în care, într-o perspectivă acțio-

nală, cursantul și utilizatorul unei limbi, ca actori sociali, au de îndeplinit sarcini (care nu sunt doar lingvistice) în anumite circumstanțe și mediu, în interiorul unui domeniu de acțiune deosebit. Specialiștii recunosc în abordarea acțională teoria acțiunii de comunicare.

Astfel, putem afirma că perspectiva acțională vine să ia locul abordării comunicative bazată pe metoda interacțiunii. Acesteia i-ar corespunde perspectiva interculturală, iar abordării interacționale îi va corespunde perspectiva co-culturală bazată pe acțiunea în comun. Așadar, conceptul de limbă utilizată în scopul de a interacționa îl depășește pe cel al limbii utilizate în scopul de a comunica. Conținuturile și activitățile sale țin de contextul de utilizare, de domeniu (personal, public, profesional sau educativ...). Aceasta permite a defini situații, teme (casă, mediu...) și, deci, sarcini comunicative fondate pe secvențe discursive orale sau scrise din perspectivă integrată. Concepția de învățare definește ca sarcină orice țintă interacțională, pe care autorul și-o reprezintă ca pe una ce trebuie să ajungă la un rezultat anumit, în funcție de o problemă ce trebuie rezolvată, de o obligație ce trebuie îndeplinită. Utilizatorul folosește în scopul realizării acestei sarcini mai multe activități lingvistice [9].

Conform abordării învățării în bază de competențe, conceptul de competența școlară este definit ca „un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități, atitudini adecvate contextului de care fiecare individ are nevoie pentru dezvoltarea sa personală, pentru cetățenie activă, pentru incluziune socială și angajare în câmpul muncii” [15], iar competența de comunicare într-o limbă străină este prezentată ca una generală și complexă, complexitatea ei fiind specificată în următoarea structură: **competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri/inter) culturală.**

Curriculumul disciplinar de limbi străine pentru învățământul general recomandă formarea-dezvoltarea graduală, etapizată a competenței de comunicare în limba străină, evidențiind nivelurile necesare de atins, pentru fiecare componentă a acesteia pe toate treptele de învățământ, după cum urmează:



**Tabelul 5. Competențe specifice formate prin disciplina Limba străină**

<b>Competența specifică</b>	<b>Învățământ primar</b>	<b>Învățământ gimnazial</b>	<b>Învățământ liceal</b>
<b>Competența lingvistică</b>	Discriminarea elementelor lingvistice prin formulare de mesaje simple, scurte și corecte, manifestând curiozitate pentru valorizarea limbii ca sistem.	Aplicarea normelor lingvistice în formularea de mesaje simple și corecte, valorificând limba ca sistem.	Utilizarea resurselor lingvistice formale în realizarea actelor comunicative, manifestând flexibilitate și autocontrol.
<b>Competența sociolingvistică</b>	Utilizarea elementelor lingvistice, demonstrând creativitate pentru funcționarea limbii în cadrul unui contact social.	Utilizarea structurilor lingvistice, demonstrând funcționalitatea limbii în cadrul unui contact social.	Actualizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare, valorificând dimensiunea socială a limbii.
<b>Competența pragmatică</b>	Adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale/familiare, dovedind corectitudine și coerență în structurarea mesajului.	Utilizarea structurilor lingvistice în cadrul unor contexte familiare și prezibile, demonstrând coerență și precizie în comunicare.	Integrarea resurselor lingvistice în contexte cotidiene și imprevizibile, demonstrând precizie și fluentă discursive.
<b>Competența (pluri/inter) culturală</b>	Aprecierea elementelor specifice culturii limbilor străine studiate, exprimând interes și respect pentru valorile altei culturi.	Aproprierea elementelor specifice culturii limbilor țintă, manifestând deschidere și motivație pentru dialog intercultural.	Integrarea trăsăturilor specifice culturii limbilor țintă în contexte de comunicare interculturală, exprimând empatie/ toleranță și acceptare a diversității culturale.

Noile formulări ale celor patru competențe specifice: competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică și competența (pluri/inter) culturală au ca scop centrarea procesului de predare pe aspectul comunicativ al învățării și pe abordarea interacțională a limbii în vederea extinderii formării competențelor de comunicare în limba străină asupra altor competențe și a cultivării atitudinilor respective în formarea personalității adolescentului.

Astfel structurate, competențele reflectă deplasarea accentului de pe procesul de predare pe procesul de învățare, reliefează predominanța rezultatelor în fața ofertelor, reiterează importanța învățământului formativ-dezvoltativ în fața celui informativ-reproductiv. Conținuturile lingvistice au fost descongestionate și transformate în realități funcționabile, care promovează autonomia în învățare, sensibilizarea pentru alte culturi, spiritul de creativitate, ingeniozitatea elevilor, acestea fiind corelate cu particularitățile de dezvoltare intelectuală, psihologică și de vârstă ale elevilor [35].

La fel, ghidul metodologic de implementare a curriculumului de limbi străine recomandă cadrelor didactice intensificarea, extinderea și aprofundarea învățării limbilor străine, evidențiind beneficiul acordat de sprijinul altor discipline școlare, în primul rând, al limbilor materne, în formarea competenței de comunicare. Această abordare curriculară face trimitere la conceptul de **interdisciplinaritate** – o modalitate de cooperare între discipline înrudite, care însă este o formă mai puțin dezvoltată în cadrul ariei Limbă și Comunicare, dar care este centrată pe formarea de competențe transversale, cu o durabilitate mai mare în timp.

Prin urmare, în activitatea de proiectare a conținuturilor curriculare, cadrul didactic poate să-și elaboreze în prealabil diverse modele de învățare interdisciplinară, cum ar fi: *investigații individuale sau în grupuri mici, expoziții, proiecte individuale sau în grupe mici, experiențe exploratorii etc.*, prin intermediul cărora se pot forma și dezvolta competențe inter-/transdisciplinare la elevi.

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.

Prin aceste experiențe de învățare participăm la realizarea idealului educațional, ce „constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independența de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate” [45].

Considerăm că, pentru eficientizarea procesului de predare-învățare a limbilor, în general, și a limbii străine, în particular, de un real folos pentru cadrele didactice este cunoașterea și valorificarea metodologică a prevederilor și recomandărilor *Cadrului european comun de referință pentru limbi* (CERCL), care oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi moderne, a documentelor de referință, a conținutului examenelor și criteriilor de examinare, a manualelor etc. Cadrul descrie în mod exhaustiv ce trebuie să învețe elevii care studiază o limbă străină, pentru a o utiliza în scopuri comunicative; el enumeră, de asemenea, cunoștințele și deprinderile pe care acestea trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic eficace.

Referitor la formarea și dezvoltarea transdisciplinară a competențelor, inclusiv a competenței de comunicare într-o limbă străină, actualmente sunt dezbătute diverse modalități de integrare disciplinară. Integrarea curriculară presupune relaționarea cunoștințelor dobândite pentru o înțelegere corectă profundă a fenomenelor, conceptelor și proceselor întâlnite, coordonarea, imbinarea, reunirea noțiunilor separate în discipline, într-un tot întreg, așa cum se întâlnesc în natură, în viață.

Abordarea curriculumului pe principii și din perspectiva integrată este un aspect foarte important, deoarece creează posibilități elevului să exploreze, în mod global, mai multe domenii de cunoaștere, subordonate unor aspecte particulare ale realității înconjurătoare, asigurându-i

achiziția unor concepte și legități fundamentale de cunoaștere a realității. Astfel, abordarea integrată a conținuturilor învățării ar permite:

- ✓ Considerarea necesităților copiilor în vederea asigurării pregătirii pentru viață și a integrării în societate;
- ✓ Abordarea unor subiecte de interes pentru aceștia în cadrul unor teme-proiecte sugerate de curriculum;
- ✓ Implicarea activă a elevului ca organizator al propriei învățări/cunoașteri;
- ✓ Relaționarea cu experiențele și evenimentele curente și semnificative din viața elevului.

**Transdisciplinaritatea** este o altă modalitate de abordare a învățării, care vizează întrepătrunderea mai multor discipline, sub forma integrării curriculare, cu posibilitatea constituirii, în timp, a unei discipline noi sau a unui nou domeniu al cunoașterii, prin ceea ce se numește fuziune, reprezintă faza cea mai radicală a integrării.

Tradițional, în sistemul național de învățământ, predomină abordarea monodisciplinară, cu unele influențe pluridisciplinare și chiar transdisciplinare în cazul unor discipline la decizia școlii. Organizarea informației este unilaterală, corectă, riguroasă, dar nu pune accent pe elementele transferabile. De aceea, Basarab Nicolescu, în lucrările sale, susține că „disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt săgeți ale aceluiași arc, și anume arcul cunoașterii” [7, p. 167], care „urmărește punerea în funcțiune a unei inteligențe lărgite, care reflectă triada: inteligența analitică, inteligența emotivă, inteligența corpului” [6, p. 232].

Așadar, învățământul trebuie să aibă ca scop nu doar formarea unor absolvenți bine informați, ci și formarea de persoane cu resurse adaptative la solicitările sociale și psihologice ale vieții, cu un sistem axiologic ferm conturat. În fapt, scopul ultim al educației este pregătirea pentru viață a elevului. În acest sens, este vitală conceperea școlii ca o instituție socială cu funcții multiple, aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure cadrul optim pentru starea sa de bine, pentru diminuarea și prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetățeni responsabili ai societății civile.

În aceste condiții, ce ar trebui să știi și cum ar trebui să faci astfel încât să fii un bun dascăl? Cum să predai o limbă străină astfel încât să ajungi la mintea și la sufletul copilului?

Răspunsul este pe cât de simplu, pe atât de complex: comutând accentul de pe latura informativă a procesului educativ pe cea formativă, atât de deficitară până nu demult și focalizându-ne pe aspectele cognitive ale elevului, urmărind pregătirea lui secvențială și integrată pe discipline școlare, armonizând cunoștințele și latura cognitivă a persoanei cu cea afectivă, atitudinală și comportamentală. În felul acesta vom reuși să tratăm elevul ca pe o persoană reală, implicată activ în propriul său proces de formare și dezvoltare.

În același timp, provocările sociale și abordările didactice evocate au determinat promovarea unui nou „model de formare a profesorilor de limbi străine pentru învățământul general. Acest model are la bază abordarea interacțională a învățării limbilor străine, fiind construit pe strategii de *comunicare strategică*, orientate spre însușirea aspectelor funcționale ale limbii, evaluabile la nivelul raporturilor dintre *competența lingvistică generală* și de *comunicare* (în diferite limbi) și *performanțele* concrete ale elevului, observabile și măsurabile prin „descriptori corespunzători”.

Din perspectiva abordării interacționale, modelul didactic promovat de actualul curriculum de limbi străine 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 *educator lingvistic* 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.

Așadar, abordarea interacțională, considerată a fi una dintre modalitățile noi de predarea inter/transdisciplinară a limbilor străine, se bazează

pe crearea de noi *situații de învățare* care necesită utilizarea unor strategii de învățare activă, nu doar cu caracter disciplinar, ci și inter- și chiar transdisciplinar, strategii de auto-învățare și învățare concentrată asupra celui care învață. Importanța acestei abordări este determinată de creșterea eficienței învățării, deoarece oferă copiilor/elevilor toate mijloacele de comunicare și interacțiune între ele, fie în perechi sau în grupuri mici.

Profesorii care predau inter- și transdisciplinar o limbă străină necesită o pregătire psihopedagogică excelentă, un nivel ridicat de inteligență și spontaneitate, disponibilitatea de a concepe programe care să includă teme cu caracter transdisciplinar. Abordarea transdisciplinară pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu reprezintă un domeniu închis, prin urmare este necesară exploatarea și punerea în evidență a legăturilor dintre variatele discipline.

O cunoaștere reală și complexă, însoțită de formarea unei viziuni integratoare despre viață și lume este posibilă numai dacă elevii pot să coreleze inter- și transdisciplinar informațiile obținute atât din lecțiile predate, cât și din activitățile de educație nonformală și informală la care participă aceștia. Un profesor bun este capabil să-i facă pe elevi să conștientizeze necesitatea acestor conexiuni și să înțeleagă semnificația învățării, utilizând stiluri de predare adecvate.

Așadar, dacă prin abordarea „monodisciplinară” a învățării se formează în mod deosebit competențe specifice unui anumit domeniu de predare-învățare, atunci prin abordările de tip inter- și transdisciplinar se formează competențe integratoare și durabile prin însăși transferabilitatea lor [56]. Ele sunt clasificate astfel:

- *competențe generale-metodologice* – de observare, de experimentare, de reprezentare grafică, de interpretare a datelor sau a unui text;
- *competențe metacognitive* – de estimare a gradului de dificultate a sarcinii de lucru, de planificare strategică, de prognozare și evaluare a rezultatelor, de monitorizare comportamentală a efectelor învățării;
- *atitudine pozitivă, motivantă* – realism, interes pentru învățare, toleranță pentru informații contradictorii, atitudine pozitivă față de performanțele personale;

- *abilitați pragmatice* – inițiativa personală, capacitate de concentrare, orientarea acțiunilor spre rezolvarea sarcinii, deprinderi de muncă.

Ce va ști să facă elevul în urma învățării unei limbi străine din perspectivă inter/transdisciplinară?

Conținuturile organizate inter- și transdisciplinar se vor axa în procesul educațional nu pe disciplină, ci pe demersurile intelectuale, afective și psihomotorii ale elevului. Organizarea conținuturilor în manieră transdisciplinară se bazează în procesul de predare – învățare – evaluare a limbilor străine pe conduitele mentale ale elevului din perspectiva unei integrări efective, realizată de-a lungul tuturor etapelor procesului educațional (proiectare, desfășurare, evaluare). Metodele active de predare a limbilor străine în abordarea transdisciplinară din perspectiva paradigmei acționale transformă elevul din obiect în subiect al învățării, îl fac pe elev coparticipant la propria sa educație și asigură elevului posibilitatea de a se manifesta ca individ, dar și ca membru în echipă [41].

**Tabelul 6. Învățarea monodisciplinară vs. învățarea transdisciplinară**

Ce va ști să facă elevul în urma învățării monodisciplinare?	Ce va ști să facă elevul în urma învățării transdisciplinare?
Elevul va fi capabil: - 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	Elevul va fi capabil: - să interpreteze - să analizeze - să formuleze - să exprime opinii personale - să utilizeze informația în scopul rezolvării unei probleme date - să identifice și soluționeze probleme

Disciplina școlară *Limba străină* este o disciplină universală, de aceea multe subiecte nu pot fi închise în granițele monodisciplinarității și, pentru a găsi soluțiile, ele trebuie abordate numai din perspectivă transdisciplinară. Conținuturile de cultură, recomandate de curriculumul la Limba străină, prin dimensiunile lor pot și trebuie să fie învățate transdis-

ciplinar. În acest context, se realizează fuziuni între disciplinele școlare la nivel de cunoștințe, valori, atitudini, teme, probleme, competențe.

În continuare, propunem câteva modalități posibile de integrare a învățării unei limbi străine cu alte discipline:

- *Limba străină – Istoria.* Utilizarea textelor de referință străine utilizate ca documente sursă și studiate dintr-un unghi istoric și lingvistic; citirea textelor literare considerate ca documente istorice sau mai general studiul istoriei în literatura străină.
- *Două limbi străine.* Citirea, analiza textelor în ambele limbi; Compararea a doi autori ai aceleiași perioade. De exemplu: Effi Briest de Theodor Fontane și Madame Bovary de Flaubert și să analizeze astfel romanul realist. Ar fi posibil de restricționat analizând, de exemplu, doar unele personaje.
- *Limba străină – arte plastice.* Studiarea operelor în original ale autorilor străini; comentarea operelor de artă.

Abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor de cultură în cadrul lecțiilor de *Limba străină* din perspectiva abordării interacționale 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.

Orice activitate didactică organizată în cadrul lecțiilor de limba străină, din perspectiva abordării interacționale în formarea competenței de comunicare în limbi străine are misiunea de a forma și a dezvolta „competențe culturale, interculturale (de a recepta și de a crea valori): competențe de a se orienta în valorile culturii naționale și ale culturilor altor etnii în scopul aplicării lor creative și autorealizării personale; competențe de toleranță în receptarea valorilor interculturale”, care prin natura lor sunt transdisciplinare.



Competențele lingvistice, sociolingvistice, pragmatice și (inter/pluri) culturale vor fi valorificate prin intermediul unor abordări tematice interacționale care vor contribui la formarea personalității elevilor cu spirit de inițiativă, capabili de autodezvoltare și care vor demonstra independența de opinie și acțiune, responsabilitate, deschidere pentru dialogul intercultural în contextul valorilor naționale și internaționale.

### 3.2. Metode interactive de învățare pentru formarea inter- și transdisciplinară a competenței de comunicare în limba străină

*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.

**Metodele** sunt instrumente de lucru atât ale profesorului, cât și ale elevilor. Ele au o sferă de cuprindere a tuturor componentelor procesului didactic, cu implicații atât asupra predării, cât și a învățării și evaluării. Orice metodă didactică include în structura sa un număr de operații ordonate într-o anumită succesiune logică. Aceste operații, care apar ca tehnici mai limitate de acțiune, ca simple detalii sau componente ale unei metode, sunt numite frecvent *procedee*. În ultimă instanță, o metodă apare ca un ansamblu organizat de procedee, care se pot succeda sau relua în funcție de o situație nouă.

Astfel, **metoda didactică** apare ca un plan de acțiune conceput

pentru inițierea și derularea situațiilor de învățare. Alegerea metodei de instruire se face în funcție de două categorii de factori:

a) *factori obiectivi* (natura finalităților; logica internă a științei; mecanismele învățării etc.)

b) *factori subiectivi* (contextul uman și didactic în care se aplică metoda; personalitatea profesorului; psihologia elevului /a clasei), stilurile de învățare ale elevilor, etc [43, p. 23].

Actualul curriculum la Limba străină accentuează factorii și condițiile favorabile fiecărui elev pentru a-și dezvolta competențele vizate într-un ritm individual, a transfera capacitățile lingvistice dobândite în diverse domenii, inclusiv în viața cotidiană și în domeniul determinat de aria curriculară, pentru a-și continua studiile în învățământul superior și/sau pentru inserția socială/profesională [21].

În continuare vom prezenta succint un instrumentar variat de metode și procedee didactice, care pot fi utilizate în predarea-învățarea interactivă a limbilor străine în învățământul general, pentru a-i permite cadrului didactic să dezvolte cele patru competențe specifice ce se integrează în competența de comunicare: *lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și pluri(inter) culturală* din perspectiva formării profilului unui absolvent capabil a socializa cât mai eficient într-o limbă străină în era tehnologiilor informaționale moderne la nivel global.

Implementarea acestora va contribui la o mai bună înzestrare a cadrelor didactice de la disciplina Limba străină cu abilitățile și competențele necesare pentru o predare modernă, actualizată, bazată pe abordarea interacțională în conformitate cu nevoile de dezvoltare academică și profesională din era digitală. Cu precizarea că fiecare metodă are avantajele și dezavantajele ei și, în final, majoritatea profesorilor folosesc o combinație din mai multe metode, luând ce e mai bun de la fiecare dintre ele.

**Metoda comunicativă** este mai degrabă un mod de *abordare a învățării unei limbi* decât o metodă. Metoda este fundamentată pe principiul comunicativ al predării-învățării unei limbi, iar principalul obiectiv urmărit prin această metodă este fluența vorbirii elevilor. Ea pune accent pe comunicarea „reală” [30, p. 85] și dezvoltă toate cele patru dimensiuni ale predării-învățării limbii studiate: capacitatea de exprimare orală, capa-

citarea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă.

În cadrul metodei date, însușirea gramaticii este predată-învățată prin activități practice, iar limba maternă a elevilor nu este folosită. Tehnicile folosite sunt: discuții, dezbateri, jocuri de rol, activități comunicative scrise, dramatizări etc.

Principalul avantaj al metodei comunicative este acela că ea se axează pe *toate* competențele lingvistice nu doar pe gramatică. De asemenea, ea este antrenantă, în sensul că oferă elevilor un limbaj funcțional, viu, pe care îl poate lega de nevoile sale directe (la piață, la restaurant, la gară etc), contextul fiind, de asemenea, foarte important. Știm cu toții că un cuvânt lipsit de context este mai greu de ținut minte.

În acest caz procesul de predare este centrat pe elev și pe interacțiune (profesor-elevi, elevi între ei), asta însemnând că toți elevii sunt, atât receptori de mesaj, cât, mai ales, emițători de mesaje orale, iar activitățile au un scop precis pe termen scurt, pe care elevii îl înțeleg, cum ar fi descoperirea unei reguli, exprimarea unei dorințe, o cerere etc., ceea ce face lucrurile mai interesante și mai motivante.

În loc de memorarea unor reguli gramaticale și a unui vocabular izolat, se prezintă o limbă contextualizată și se pune accent pe dezvoltarea abilităților lingvistice din toate ariile prin diferite activități precum discuții, dezbateri, jocuri de rol, activități de comunicare scrise, chiar și teatru. Profesorul devine mai degrabă un facilitator și un manager al activității de învățare, dar și un partener al elevilor.

Așadar, putem observa că folosirea metodei comunicative are foarte multe beneficii pentru elevi. De asemenea, dacă profesorul este o persoană activă și creativă, cu siguranță va găsi această metodă mult mai potrivită pentru a-și utiliza competențele.

Întrucât profesorul devine *facilitator* în procesul de învățare, expunerile lungi din partea profesorului sunt inexistente, deci lecția este mai puțin solicitantă din acest punct de vedere. Dezavantajul pentru profesor este că ea necesită un timp mult mai îndelungat de pregătire a lecțiilor. Alegerea materialelor devine crucială și, nu de puține ori, se întâmplă ca acestea să trebuiască create efectiv de către profesor, ceea ce înseamnă că

pregătirea lecției poate lua la fel de mult, sau chiar mai mult decât lecția în sine.

De asemenea, întrucât lecțiile se bazează mult pe comunicare și pe învățarea noțiunilor de gramatică prin mici explicații punctuale, se pot crea situații de confuzie, sau de dezorganizare și de aceea profesorul trebuie să urmeze proiectul didactic al lecției, chiar dacă lucrurile, de multe ori, deviază de la ceea ce s-a proiectat, iar acest lucru nu este mereu ușor de făcut.

Pe de altă parte, unul dintre dezavantajele pentru elevi este acela că această metodă nu este foarte structurată, iar explicațiile pot chiar lipsi. De aceea există riscul ca unii elevi să deprindă eronat anumite elemente de limbă, pe care ulterior va fi mai greu să le schimbe. Întrucât aceasta este o metodă bazată foarte mult pe comunicarea orală, cei mai timizi s-ar putea să nu se simtă în largul lor și să le fie greu să facă anumite activități.

Un alt dezavantaj (dar totodată un avantaj) poate fi acela că metoda comunicativă folosește mai mult enunțuri „gata-făcute”, așa numitele „frazе uzuale”. Pe de-o parte, acesta poate fi privit ca un dezavantaj prin faptul că limitează, într-o oarecare măsură, limbajul. Știind doar respectiva frază, elevul o va folosi ca atare, fără a putea face variațiuni pe temă. Pe de altă parte este mai ușor să îți minte o frază decât să înveți mai multe reguli de gramatică și mai multe cuvinte individuale pe care apoi să le pui cap la cap pentru a crea respectiva propoziție. Aici probabil că depinde mult și de tipul de personalitate cu care avem de-a face [34, p. 27-32].

Finalmente, abordarea comunicativă a dat naștere unor practici și demersuri de predare-învățare diverse și eterogene pentru a asigura formarea competenței de comunicare, a accentua limba în dimensiunea sa socială și culturală, pentru a înțelege discursul într-o perspectivă globală și pentru a privilegia sensul.

**Metoda directă.** Inventatorul metodei este C. Berlitz. Principalul obiectiv al acesteia este acela de a învăța elevii să comunice într-o limbă străină. Nu este admisă traducerea, profesorul folosindu-se de lumea reală, imagini, pantomimă pentru a sugera sensul. Limba maternă nu este folosită deloc. Gramatica este predată inductiv.

Elevii exersează vocabularul în context. Toate cele patru dimensiuni

ale predării limbii sunt dezvoltate: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă.

Tehnicile folosite sunt: conversația, citirea cu voce tare, exerciții, compuneri, repetiții. Rolul profesorului este acela de a fi partener al elevului. Interacțiunea are loc între profesor și elevi, dar și între elevi. Auto-evaluarea este des folosită.

Nu există evaluare formală; aceasta se face sub forma unui interviu și a redactării unui text scris.

**Metoda calea tăcerii.** Este o metodă introdusă de C. Gattengo, principiul de bază atestând faptul că predarea trebuie subordonată învățării.

Elevii au un rol activ, fiind responsabili de propria lor învățare. Aceștia exersează mult, principalele domenii pe care se pune accent fiind pronunția și gramatica.

Toate cele patru dimensiuni ale predării limbii sunt dezvoltate: capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului oral, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă.

Limba nativă este folosită doar atunci când este necesar. Rolul profesorului este acela de a ajuta elevii. Profesorul este tăcut, dar foarte activ; vorbește doar pentru a da anumite sugestii. Există interacțiune între elevi. Greșelile sunt considerate ca fiind normale; elevii sunt încurajați să se autocorecteze. Se pune accentul pe evaluarea continuă.

**Sugestopedia.** Inventatorul metodei este G. Lozanov. Aceasta constă în aplicarea studiului sugestiei în pedagogie, dezvoltată cu scopul de a ajuta elevii să depășească barierele învățării. Principalul obiectiv este de a accelera procesul învățării folosind puterile mentale.

Elevii stau cât de confortabil posibil (scaune moi, muzică, o atmosferă plăcută). Ei primesc noi nume și noi ocupații, de-a lungul lecției creându-și chiar noi biografii. Sunt două stadii ale lecției: una receptivă și una activă.

Elevii participă la diferite activități: citesc, interpretează dialoguri, exersează diverse jocuri, dramatizări. Elementele pe care se pune accent sunt: vocabularul, capacitatea de exprimare orală, capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă. Gramatica nu este

considerată ca fiind foarte importantă. Limba maternă a elevilor este folosită dacă e necesar. Greșelile nu sunt corectate imediat, accentul fiind pus pe fluentă.

Nu există teste formale, fiind evaluată performanța elevilor în clasă.

**Învățarea limbii în comunitate.** Metoda provine din consilierea în domeniul învățării, dezvoltată de C. A. Curran, care vede profesorii drept consilieri lingvistici. Principalele obiective sunt învățarea limbii într-un mod comunicativ și învățarea despre propria învățare.

Se pune accentul pe comunicare, dezvoltarea pronunției, a capacității de receptare a mesajului oral, capacității de receptare a mesajului scris, precum și pe discutarea unor elemente de gramatică.

Limba nativă a elevilor este folosită pentru ca aceștia să se simtă în siguranță. Interacțiunea are loc atât între profesor și elevi, cât și între elevi. Rolul profesorului este asemănător cu acela al unui consilier care sprijină elevii și îi încurajează. Greșelile sunt corectate de către profesor. Evaluarea constă într-un test oral sau scris la finalul lecției.

**Metoda răspunsului fizic total.** Este introdusă de J. Asher. Metoda acordă o foarte mare importanță dezvoltării capacității de receptare a mesajului oral. Unul din cele mai importante obiective este ca elevii să se bucure de experiența învățării.

Metoda are ca scop reducerea stresului în învățarea unei limbi străine. Partea inițială a lecției constă în modelare, profesorul dând comenzi, realizând acțiuni împreună cu elevii. În a doua fază a lecției studenții demonstrează că au înțeles comenzile. În etapa inițială profesorul vorbește și elevii răspund nonverbal; mai târziu rolurile se schimbă.

Limba maternă este folosită doar la început, profesorul fiind coordonatorul elevilor, elevii fiind imitatorii acestuia. Elevii vorbesc atunci când simt că sunt pregătiți. Profesorul este tolerant cu greșelile elevilor.

Evaluarea constă în verificarea înțelegerii prin realizarea unor activități.

**Procedeu Philips 6 – 6** presupune împărțirea clasei în grupe de 6 persoane care lucrează împreună 6 minute. **Etape:**

1. constituirea grupelor și desemnarea conducătorului;
2. anunțarea temei și dezbateră ei în grupuri de 6 elevi;
3. prezentarea de către fiecare conducător a concluziilor grupului;

4. discutarea în plen a temei, prin dezbateră concluziilor;
5. formularea soluției optime, motivarea excluderii celorlalte variante.

**Avantaje:**

1. dă posibilitate elevilor să se exprime, să participe;
2. implică toți membrii clasei în identificarea soluției optime;
3. favorizează exersarea negocierii, precum și a altor forme de comunicare;

**Metoda bulgărelui de zăpadă** – activitate independentă, împletită cu cea în echipă

**Etape:**

1. expunerea problemei;
2. elevii lucrează individual timp de 5 minute;
3. elevii se reunesc în echipe pentru a discuta / argumenta puncte de vedere;
4. posibilele soluții se dezbate în plenul clasei;
5. prin consens se alege soluția optimă și se formulează concluzii;

**Avantaje:**

1. motivează elevii să participe, să își expună părerile;
2. stimulează încrederea în sine;
3. stimulează motivația pentru învățare;

**Metoda dramatizării** – se bazează pe utilizarea mijloacelor și procedurilor artei dramatice.

Elevii sunt puși să interpreteze roluri ale unor personaje autentice sau din viața reală: implicat, apărător – suținător, acuzator. Elevii încearcă să exprime stările, trăirile, sentimentele personajelor interpretate. Se comentează mai puțin jocul de rol și mai ales se comentează sentimentele trăite de elev în momentul jucării rolului respectiv.

**Avantaje:**

1. stimulează receptarea corectă a mesajelor;
2. stimulează sensibilizarea elevilor față de conținutul mesajului;
3. formează competențe transferabile;
4. ajută elevul să discearnă între teorie și practică, între cognitiv și interacțional la nivelul competențelor.

**Învățarea prin cooperare** – Elevii, grupați în echipe de lucru, primesc o întrebare la care trebuie să dea răspunsul corect, complex. Se folosește un set de întrebări ajutătoare. După expirarea timpului de dezbatere în grup, li elevilor se cere să prezinte în plen rezultatele discuțiilor din grup.

***Etape:***

1. enunțarea temei;
2. constituirea grupurilor de lucru;
3. elaborarea și distribuirea întrebărilor ajutătoare;
4. desfășurarea activității;
5. prezentarea răspunsurilor în plen;
6. comentarii, completări, explicații clarificatoare.

***Avantaje:***

1. stimulează lucrul în echipă: asumare de roluri, cooperare, ascultare activă, negociere;
2. este bine primit de către elevii cu stil de învățare predominant auditiv;
3. se educă/dezvoltă spiritul de cooperare, acordare de sprijin, altruismul.

**Dezbaterea** – prezentarea de argumente pro și contra în legătură cu o idee. Elevii vor adera la grupul pro și grupul contra. În unele școli a fost preluată această idee din sistemul de educație american și dezvoltată la cercurile de dezbatere.

***Avantaje:***

1. dezvoltă capacitatea de comunicare, argumentare;
2. se creează cadrul securizat pentru exprimarea de opinii;
3. permite etalarea cunoștințelor – motivare, recunoaștere, respect față de propria persoană.

**Jocul de rol** – participanții ocupă poziții diferite față de cea din viața reală sub aspectul personalității, motivației, rolului sau mediului din care provine. Această metodă permite elevilor să ia act de alte perspective asupra realității unei situații.



### **Avantaje:**

- permite exprimarea complexă, cunoștințe – comportamente – atitudini.

**Brainstorming** – se folosește în rezolvarea de probleme. Se emit mai multe idei, într-o atmosferă stimulativă; se promovează ideea că orice persoană poate da soluții pentru rezolvarea unor probleme. Cu cât numărul de propuneri este mai mare, cu atât șansa de abordare cu șanse mari de soluționare a unei probleme, este mai mare.

### **Avantaje:**

1. promovează participarea activă, directă;
2. asigură asumarea responsabilității de participant activ;
3. dezvoltă ascultarea activă – ca tip de comunicare.

**Metoda proiectului** – se folosește în soluționarea/ îmbunătățirea unei situații reale. Se prezintă strategiile de remediere, resursele necesare – umane, de timp, materiale, informaționale.

### **Etape:**

1. identificarea problemei și a rezultatului final dorit;
2. stabilirea modalităților de realizare.

### **Avantaje:**

1. formează/dezvoltă competențele specifice muncii în echipă;
2. promovează beneficiile muncii în echipă;
3. permite exprimarea creativității, personalității membrilor;
4. formează deprinderi de planificare și monitorizare a activităților planificate.

**Imageria mentală** – solicită elevilor să își imagineze anumite situații, focalizându-și atenția pe dorințele și aspirațiile proprii.

### **Avantaje:**

1. dezvoltă creativitatea;
2. permite exprimarea/ cunoașterea aspirațiilor elevului;
3. context de autoevaluare pentru profesor [43, p. 27-32].

**Metoda traducerii.** Așa cum se poate ușor înțelege, această metodă presupune învățarea unei limbi străine prin predarea structurilor gramaticale, care apoi se fixează prin exerciții de gramatică și vocabular și prin traducerea de texte. Această metodă era, și încă este, considerată de mulți

ca fiind simplă și eficientă. Deși multe voci se pronunță complet împotriva acestei metode, are și ea avantaje și pentru că este foarte ușor de aplicat mulți dintre profesori o preferă. Însă este evident că ea nu poate fi aplicată pe tot parcursul unei lecții și în niciun caz nu ar trebui să fie preponderentă.

Avantajul acestei metode este că face ca lucrurile să fie clare și foarte structurate. Ceea ce poate ajuta atât profesorul, cât și elevii, mai ales dacă sunt firi logice.

Ea se pretează cel mai bine pentru începători: este mai eficientă decât alte metode de predare mai ales din perspectiva timpului, fiind mai rapidă. În sensul că, prin traducerea efectivă a cuvintelor de către profesor elevilor, se economisește timp.

Un alt avantaj al metodei clasice este că ora de curs are o anumită structură, informația este prezentată într-o anumită ordine, stabilită de profesor și există foarte puține schimbări de situație. Deci, profesorul poate oferi anumite explicații așa cum consideră că este necesar, când consideră că este necesar, ceea ce face ca lecția să nu devieze de la tema/subiectul propus.

În final, prin studiul gramaticii, profesorul va oferi cursanților reguli și structuri pe care aceștia să le folosească ulterior, pe care să le aplice după cum doresc. Ceea ce le oferă versatilitate.

Probleme intervin însă când ne uităm la dezavantajele pentru elevi: ei vor avea multe cunoștințe teoretice, dar această metodă se bazează în primul rând pe *înțelegerea* mesajului și foarte puțin, spre deloc, pe *producerea* de mesaje în limba țintă. Ceea ce e un rezultat normal, din moment ce elevii nu sunt încurajați să comunice în limba țintă.

Un alt dezavantaj este acela că, la nivel de vocabular procesul este un pic forțat. În mod normal, în limba maternă, un copil învață cuvinte noi prin experimentare, prin asociere cu viața reală, el vede mingea înainte de a ști cum se numește. Metoda clasică nu încurajează învățarea experimentală. Nu se folosesc imagini sau asocieri pentru a acumula noțiuni noi de vocabular, ceea ce poate îngreuna procesul de învățare.

În final, unul dintre cele mai mari dezavantaje ale metodei traducerii este faptul că aceasta nu este ancorată în realitate. Ea se bazează mai ales pe traducerea unor texte literare, nu pe recrearea în spațiul clasei a unor

situații de viață. Ceea ce face ca textele să fie complet „nefolositoare” din cauza faptului că ele nu se pot aplica în viața de zi cu zi.

**Metoda audio-linguală.** S-a dezvoltat în SUA în timpul celui de-al doilea război mondial. Principalul obiectiv este acela ca elevii să învețe să folosească limba într-un mod comunicativ, în mod automat. Vocabularul și gramatica sunt prezentate sub forma unor dialoguri care sunt învățate prin repetiție și imitație. Gramatica este predată în mod inductiv. Exercițiile care dezvoltă capacitatea de receptare a mesajului scris și capacitatea de exprimare scrisă sunt bazate pe activitățile comunicative. Tehnicile folosite sunt: dialoguri, jocuri de rol, repetiții, exerciții de gramatică și vocabular. Limba maternă este folosită.

Profesorul este cel care controlează elevii și cel care le oferă modelul de limbaj, elevii fiind imitatori ai acestui model. Există interacțiune între profesor și elevi, dar și între elevi. Erorile elevilor nu sunt considerate esențiale. Evaluarea este orală.

**Prezentare, Practică, Producere.** Aceasta este varianta britanică a metodei audio-linguale și se constituie din trei etape. În prima etapă profesorul introduce elementele de limbaj ce trebuie asimilate. Elevii exersează folosind tehnici de reproducere și repetiție. A treia etapă se referă la folosirea limbajului prezentat și asimilat într-un mod original și autentic de către elevi. La fel ca și în cazul metodei audio-linguale vocabularul și gramatica sunt predate inductiv. Comunicarea primează, limba maternă nefiind folosită. Modelul este profesorul, acesta fiind cel care coordonează activitatea. Pentru că este o metodă bazată pe comunicare și evaluarea se face tot în acest fel.

În concluzie, 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.

### 3.3. Activități de învățare interactivă pentru formarea competenței de comunicare în limba străină

Învățarea limbilor străine presupune parcurgerea și însușirea a numeroase teme legate de gramatică, pronunție, vocabular, citire, scriere, care adesea pot deveni obositoare, monotone și pot demotiva elevii. Dacă însă aceste activități îmbracă forma unor jocuri sau activități creative, învățarea devine mai ușoară, mai plăcută și chiar mai eficientă.

Una dintre activitățile interactive utile pentru învățarea unei limbi moderne este jocul. Jocul poate duce la asimilarea mult mai ușoară a noțiunilor, creând un mediu relaxat de învățare și contribuind la dezvoltarea imaginației, a aptitudinilor și a creativității elevilor. Jocul ca activitate didactică trebuie privit din două perspective:

- *Jocul la clasele mici – I-IV*, care ar trebui să fie predominant deoarece elevii reacționează altfel când știu că fac parte dintr-o poveste pe care o construiesc împreună, în care, cu siguranță, au rolul principal, acesta nefiind unul impus, ci unul asumat, „creat”.
- *Jocul la clasele mari – gimnaziu și liceu*. Deși par mai greu de captat în astfel de activități, elevii vor participa cu interes, deoarece se anulează barierele unei lecții „în clasă”, este altceva decât orele obișnuite, iese din tipare. În acest caz jocul didactic poate fi folosit, fie pentru a începe o discuție, pentru a „sparge gheața”, fie pentru a evidenția trăsătura competitivă a participanților, sau pentru a recapitula unele noțiuni studiate.

În continuare, propunem unele exemple de jocuri și alte activități inter- și transdisciplinare ce pot fi folosite în crearea situațiilor de învățare atât în cadrul orelor de limbi străine, dar și de către toți profesorii încadrați în aria curriculară Limbă și Comunicare, considerându-le drept cale de exersare și consolidare a cunoștințelor, precum și o modalitate de dezvoltare a creativității și imaginației elevilor.

#### A. Activități orale

Pentru „spargerea gheții” un joc de genul „întrebări pentru aflarea adevărului” ar putea înlătura barierele în comunicare, i-ar putea face chiar și pe cei mai timizi sau mai puțin pregătiți elevi să participe. Acest joc

este eficient pentru elevii de nivel mediu și avansat pentru că încurajează interactivitatea. Profesorul va alege un „voluntar” care va fi cel interogat. Colegii îi vor adresa întrebări în legătură cu ceea ce a făcut el, de exemplu, la sfârșit de săptămână, cu o zi în urmă, folosind întrebări cu răspuns limitat „Da”, „Nu”. Exemple: „Ai fost ieri la cumpărături?”, sau „Te-ai uitat ieri la televizor?”. Este important ca această activitate să se desfășoare într-un ritm alert și să nu dureze mai mult de zece minute. Profesorul va corecta eventualele greșeli de gramatică sau de pronunție ale elevilor, dar nu va interveni pe parcursul desfășurării acestei activități. O altă variantă a acestui joc didactic este „Cuvântul misterios”. Profesorul va scrie pe tablă un cuvânt legat de vocabularul predat la clasă într-o oră anterioară. Un elev va sta cu spatele la tablă și va adresa colegilor întrebări pentru a afla cuvântul. Întrebările trebuie să fie cât mai variate. Dacă elevul numește cuvântul de pe tablă, el va avea dreptul de a scrie alt cuvânt, care să fie descoperit de un alt coleg desemnat.

*Jocurile de rol.* Prin intermediul acestui joc, elevii pot intra în pielea unor personaje care trebuie să găsească diverse căi pentru a soluționa în mod original situațiile-problemă cu care se confruntă. De exemplu, ei pot deveni clienții nemulțumiți de servirea dintr-un restaurant, polițistul și șoferul care a depășit viteza, profesorul și elevul care nu și-a făcut tema, vânzătorul și clientul pretențios, jurnalistul și starul de cinema, etc. Acest tip de activități îi încurajează pe elevi să-și dea frâu liber creativității și imaginației.

*Ajungerea la un consens.* În perechi sau grupe, elevii trebuie să dezbată și să ajungă la o decizie unanimă în privința unei situații oarecum problematice. De exemplu, ei trebuie să aleagă dintr-o listă lungă de atribute, pe cele mai potrivite care ar caracteriza un prieten bun, sau să aleagă doar zece lucruri pe care să le ia cu ei într-o excursie. Această activitate implică un grad ridicat de originalitate în motivarea luării unor decizii, multă cooperare și interacțiune.

*Dezbaterile.* În grupe, elevii abordează teme controversate, aducând argumente solide în sprijinul părerilor personale. Astfel de teme pot face referire la introducerea uniformelor în școli, interzicerea fumatului în locurile publice, drepturile animalelor, clonare, violența de la televizor,

dependența de calculator, etc. Astfel, elevilor li se dă posibilitatea să-și expună opiniile, încurajați fiind să folosească limba străină.

*Zece lucruri.* Această tehnică pune accent pe ideile fiecărui elev în parte. Astfel, ei sunt rugați să noteze sub forma unei liste zece lucruri... care le plac/nu le plac, pe care le urăsc/... care îi sperie etc. Apoi, în perechi, elevii își vor explica unul altuia motivele pentru care au făcut alegerile respective. Ei au în acest fel șansa de a-și exprima punctele de vedere și a se cunoaște mai bine unii pe alții.

*O călătorie în timp.* Elevilor li se propune să facă un salt imaginar în timp, în trecut sau viitor. Ei pot să elaboreze o scurtă compunere pe această temă, însă varianta lor preferată este cea orală, spontană, întrucât elevii „spectatori” îi pot adresa călătorului întrebări legate de ceea ce vede, aude, simte în jurul lui. Nivelul de creativitate, originalitate și spontaneitate este extrem de ridicat în cadrul unei astfel de activități, iar copiii o consideră extrem de amuzantă.

*Balonul cu aer.* Fiecare elev își alege un personaj pe care îl va interpreta în cadrul jocului. Li se spune că ei se află în coșul unui balon cu aer care pierde altitudine și că, pe rând, trebuie să sară în gol pentru a salva viețile celorlalți. Votul elevilor decide care personaj trebuie să sară și care rămâne în coș. În final va supraviețui doar acela care a adus cele mai convingătoare argumente în favoarea sa.

*Ce poți face cu...?* Această tehnică cere elevilor să gândească și să enumere cât mai multe utilizări neobișnuite pentru diverse obiecte din viața de zi cu zi. Exemplu: ce poți face cu o felie de pâine?, ce poți face cu un cui?, ce poți face cu o agrafă de birou? Elevii își pun la contribuție spiritul creativ și găsesc numeroase, inedite metode de utilizare ale unor obiecte comune.

*Ce s-ar întâmpla dacă...?* La acest joc simplu sub formă de interoga-toriu, elevii vin de fiecare dată cu răspunsuri surprinzătoare și originale. Exemple: Ce s-ar întâmpla dacă toți oamenii s-ar îmbrăca la fel? Ce s-ar întâmpla dacă toate plantele ar avea culoarea roșie? Ce s-ar întâmpla dacă toate animalele ar vorbi? Exemplele pot continua la nesfârșit, la fel ca și răspunsurile originale ale elevilor.

## **B. Produse ale elevilor obținute în rezultatul activităților scrise**

*Reclama/Broșura.* În grupuri, elevii trebuie să redacteze reclama TV pentru un produs nou și revoluționar pe piață. Proiectul final va abunda în produse trăsnet, colaje nemaipomenite și sloganuri originale. Același tip de activitate se poate pune în practică pentru redactarea unei broșuri turistice.

*Basmul.* Elevii sunt grupați câte trei sau patru. Profesorul le spune că ei vor fi autorii unui basm cu început dat (de exemplu: „Era odată o fetiță sărmană care locuia împreună cu mama ei bolnavă într-o căsuță sărăcăcioasă de la marginea unei păduri”). Pe rând, fiecare elev din fiecare grupă are dreptul să scrie câte o singură propoziție, până când povestea ajunge la final. Variantele vor fi uimitoare: produsul unui veritabil proces creativ.

*Jurnalul.* Această activitate presupune ținerea unui jurnal mai neobișnuit. Elevii pot pretinde că sunt diverse personalități: un explorator, un astronaut, o prințesă, o vedetă de cinema. Ei pot consemna evenimentele majore care le marchează viața și-și pot împărtăși creațiile cu ceilalți colegi.

*Poemul numelui.* Elevii își scriu prenumele pe verticală, se gândesc la anumite însușiri care-i caracterizează și care încep cu fiecare literă din componența prenumelui. Un astfel de poem poate arăta astfel: Mysterious enough, Adorably cute, Really friendly, Interesting and kind, Always respectful.

Pentru îmbunătățirea vocabularului putem folosi un joc numit „*Trage oblonul*”. Elevii vor fi împărțiți pe echipe câte patru. Fiecare echipă va primi câte opt fișe conținând opt „ferestre”. Pe jumătate de „ferastră” este scrisă o jumătate de proverb sau expresie (Oblonul închis). Elevii vor primi și partea cealaltă pe bucățele mici de hârtie. Ei trebuie să potrivească respectivele cuvinte astfel încât „oblonul”, care cuprinde toate cuvintele proverbului, sau expresiei să fie închis. Profesorul va avea rolul de a juriza munca elevilor și de a desemna echipa câștigătoare, adică cea care va „închide” obloanele, va găsi proverbele sau expresiile enunțate în cel mai scurt timp. Această echipă va da o „pedeapsă” echipei predante.

„*Jumătate de Rebus*” funcționează astfel: Elevii lucrează în perechi. Profesorul le va propune un rebus completat parțial. Unul dintre elevi va avea o jumătate de rebus, iar celălalt a doua parte. Nu vor exista indicii

pentru aflarea cuvântului. Elevii vor formula, pe rând, propriile explicații, respectiv definiții astfel încât fiecare dintre ei să poată completa rebusul. Acest joc încurajează dezvoltarea vocabularului și exprimarea liberă, dar poate fi folosit și pentru recapitularea vocabularului la sfârșitul unei unități de învățare. Această metodă este foarte potrivită în cazul elevilor de nivel avansat, deoarece ei pot formula definiții mai ample, ajutându-se și de vocabularul acumulat.

„Povestea” – o activitate antrenantă care încurajează creativitatea elevilor și dezvoltă lucrul în echipă. Elevii vor fi împărțiți în patru grupe. Fiecare grupă va scrie pe o foaie de hârtie câte patru sau cinci cuvinte, care au sau nu legătură între ele. Fiecare foaie va merge la cealaltă grupă, adică foaia de la grupa întâi va merge la grupa a doua, cea de la a doua la a treia și așa mai departe. Fiecare echipă va trebui să alcătuiască o poveste folosind cuvintele respective, respectând regulile gramaticale, nu neapărat și pe cele logice! Se pot compune povești amuzante – creativitatea nu are limite! O altă variantă a acestui joc este scrierea unei poezii folosind cuvintele propuse. Paragrafele vor fi notate pe foi tip flip-chart și apoi vor fi prezentate colegilor de un purtător de cuvânt al fiecărei grupe. Profesorul va avea rolul de evaluator al activității elevilor, evidențiind cele mai bune idei [34, p.18-22].

Acestea sunt doar câteva exemple de activități didactice de integrare, care pot fi realizate nu doar disciplinar, ci și inter- și transdisciplinar, ele implică o mare doză de creativitate, originalitate și spontaneitate, oferă elevilor posibilitatea de a-și îmbunătăți cunoștințele și abilitatea de a vorbi o limbă străină, ei reinventându-se în fiecare caz, interacționând cu alții, transferând „achizițiile” în contexte noi. Ele sunt extrem de îndrăgite de elevi deoarece prin intermediul lor, ei își pot exprima ideile, opiniile și talentul. Astfel, învățarea încetează din a fi un simplu exercițiu de memorare și redare, ea îmbracă forma unei activități interesante, la care fiecare elev își dorește nespus de mult să ia parte.

În loc de concluzii. Inter- și transdisciplinaritatea pornește de la ideea că nici o disciplină de învățământ nu reprezintă un domeniu închis, având numeroase legături ce se suprapun. De asemenea, nicio metodă sau procedură de învățare nu poate fi considerată perfectă.



În acest sens, reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine înspre abordările de tip inter- și transdisciplinar oferă elevilor posibilitatea transferului de cunoștințe în situații noi de învățare, precum și posibilitatea înțelegerii aceluiași conținut (fenomen) privit din perspectiva diferitelor discipline și relaționărilor acestora. Astfel, elevul este pus în situația să gândească, să-și pună întrebări, să facă legături între aspectele studiate la fiecare disciplină în parte și să nu mai perceapă fenomenul studiat izolat, ci cumulând ceea ce știe despre el din punctul de vedere al diferitelor discipline, acestea completându-se și influențându-se reciproc.

Pornind de la aceste noi realități, în învățământul nostru, la nivel curricular, este necesar să se producă o reformă a conținuturilor disciplinare, bazată pe abordarea conținuturilor învățării din perspectiva interdisciplinară și transdisciplinară. Astăzi, abordările didactice inter- și transdisciplinare îi aduc pe elevi mult mai aproape de realitate, dezvoltându-le o gândire flexibilă și creatoare, în măsură să ofere soluții și să-i îndrume spre o carieră școlară și profesională la standarde europene, să-și asume roluri și responsabilități, să ia decizii pentru cei din jur, să răspundă rapid și bine la diversele provocări ale vieții.

În aria curriculară „Limbă și comunicare“, interdisciplinaritatea este absolut obligatorie, având în vedere aplicabilitatea directă și absolut necesară în practica studierii limbilor. Abordarea inter/transdisciplinară are drept scop formarea unor personalități moderne, cu gândire critică, analitică, sistemică, cu capacități de înțelegere profundă, contribuind la crearea premiselor pentru conștientizarea vieții sociale. Importanța acestei abordări este determinată de creșterea eficienței învățării, deoarece oferă copiilor/elevilor toate mijloacele de comunicare și interacțiune între ele, fie în perechi sau în grupuri mici.

## ÎNCHEIERE

Forța motrice a secolului XXI constă în capitalul intelectual al tinerei generații, care va conduce la progresul politic, social și economic al societății. De aici rezultă că preocuparea permanentă a cadrelor didactice ar trebui să se concentreze asupra formării la tânăra generație a deprinderilor de muncă intelectuală pentru a stăpâni competențele necesare evoluției societății în acest secol. Altfel spus, sarcina școlii de astăzi este de a înzestra elevii încă de pe băncile școlii cu un sistem de competențe-cheie, care să le permită o inserție socială cât mai rapidă în vederea soluționării problemelor lumii în care trăiesc.

Învățarea școlară, organizată inter- și transdisciplinar, și centrată pe formarea de competențe-cheie necesare elevului, care tocmai are în vedere pregătirea tinerilor pentru inserția în viața socială, este văzută astăzi nu doar de teoreticieni, ci și de cei care interpretează teoriile învățării și proiectează modele de transpunere a teoriilor în practica educațională drept *o soluție* pentru eficientizarea procesului actual de învățământ, în sensul producerii unor rezultate mai relevante, dar și ca *o cale logică de evoluție* a educației în secolul XXI spre un nou tip de educație – *educația transdisciplinară*.

Acest nou tip de educație bate cu tot mai multă insistență la ușa școlii contemporane, solicitând reorganizarea procesului de învățare și coalizarea tuturor profesorilor pentru valorificarea unui model superior de învățare – învățarea creatoare, considerată a fi nivelul de vârf al piramidei învățării, care se bazează pe abordările inter- și transdisciplinare ale conținuturilor învățării, pe proiectarea în comun a unor activități integratoare de învățare, menite să suscite interacțiunea ideilor pentru dezvoltarea inteligenței cognitive, flexibilitatea gândirii, aplicarea cunoștințelor dobândite într-o manieră nouă, originală.

În acest scop, ghidul metodologic elaborat pentru cadrele didactice din aria curriculară *Limbă și Comunicare* oferă idei, concepte și strategii eficiente de abordare inter- și transdisciplinară, capabile să conducă la o reconfigurare a procesului actual de învățare și posibile de realizat chiar în condițiile realizării unui învățământ monodisciplinar, care însă, odată însușite și aplicate în practică, pot să producă o schimbare de viziune a

cadrelor didactice în ceea ce privește conceperea, proiectarea și organizarea *altfel* a activităților de predare-învățare, ca proces și produs.

Dar, pentru o veritabilă reconfigurare a procesului educațional actual înspre formarea inter-/ transdisciplinară a competențelor-cheie (comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, a învăța să înveți, competența digitală etc.), fiecare profesor, indiferent de disciplina școlară pe care o predă, trebuie să-și aducă partea sa de contribuție la instituirea acestui tip de învățare menit să conducă la atingerea acestor finalități educaționale, urmând să valorifice în procesul integrat de predare-învățare-evaluare strategiile propuse în prezentul ghid în scop de reconfigurare a procesului educațional actual.

Totuși, *prima concluzie* care se impune a fi formulată la finalul acestui ghid este: reconfigurarea procesului actual de predare-învățare-evaluare spre formarea de competențe-cheie nu poate fi realizată de un singur pedagog, oricât de competent și de erudit ca formație ar fi el, ci doar în rezultatul muncii în echipă și a realizării unor demersuri educative *colaborative*, prin activități de predare-învățare organizate în context inter- și transdisciplinar, care să permită articularea experiențelor didactice în vederea achiziționării de către elevi a competențelor-cheie necesare pentru rezolvarea problemelor de viață cotidiană.

Cea de-a *doua concluzie* vizează calitatea cadrelor didactice de a fi *profesori eficienți*, care trebuie să înțeleagă și să adere la tendințele de schimbare în educație, să încerce a-și organiza activitățile de predare-învățare și *altfel*, nu doar în context monodisciplinar, cum o fac tradițional, ci și prin strategii, metode și tehnici de abordare inter- și transdisciplinară. Or, schimbarea finalităților în educație atrage după sine și schimbarea modului de abordare a conținuturilor învățării, iar cerința curriculară de a înzestra elevii și cu un sistem de competențe-cheie, pe lângă cele disciplinare, tocmai impune necesitatea unei reconsiderări a procesului actual de predare-învățare a reorientării acestuia spre inter- și transdisciplinaritate.

În condițiile când educatorul (învățătorul sau profesorul) este considerat a fi *organizatorul schimbării și facilitatorul învățării*, considerăm că anume de la el ar trebui să înceapă schimbarea de perspectivă asupra învățării, reconfigurarea procesului de predare-învățare în sens inter- și tran-

sdisciplinar și direcționarea acestuia spre formarea de competențe-cheie oferind calea unei mai bune raționalizări a demersului educațional. În acest sens, valorificarea pedagogică a conceptului de competență-cheie invită cadrele didactice la deschiderea spre colaborare, cuvântul *cheie* alăturat noțiunii de competență fiind asociat acum cu cheia care deschide noile orizonturi ale cunoașterii și formării educaționale.

Nu în ultimul rând, cadrele didactice trebuie să țină cont și de faptul că actualmente prinde un contur tot mai accentuat tendința de a recunoaște și a acredita, pe lângă competențele formate în contextul învățământului formal, și competențele dobândite de elevi în afara școlii, pe calea învățării nonformale și informale, iar „bilanțul de competențe” și „pașaportul de învățare permanentă” sunt doar două exemple care vin să concretizeze această nouă tendință de integrare a mediilor educaționale.

Sperăm ca reperetele teoretice și sugestiile metodologice propuse de autori în acest ghid să determine *reflecția pedagogică* asupra practicii educaționale actuale și să conducă la *inovarea tehnologică* a actului de învățare, astfel încât să producă un impact pozitiv asupra demersului didactic proiectat și realizat în cadrul ariei *Limbă și Comunicare*, iar tendința de schimbare curriculară, prin reconfigurarea procesului actual de predare-învățare-evaluare spre formarea inter- și transdisciplinară a competențelor-cheie să se producă realmente la nivelul procesului de învățământ.

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Adler Al. *Cunoașterea omului. Mică bibliotecă de psihologie.* (trad. de L. Gavrilu). București: IRI, 1996.
2. Albu G. *Comunicarea interpersonală: aspecte formative și valențe psihologice.* Iași: Institutul European, 2008.
3. Albu G. *Interogație și autointerogație în educație.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016.
4. Ardelean M., Pop V. L. *Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară. Modulul 1.* In: Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul rural prin activități de mentorat. București: Editura MECTS, 2011.
5. Baggini J. *Cum gândește lumea. O istorie globală a filosofiei.* București: Editura Litera, 2021.
6. Basarab N. *Noi, particula și lumea.* Iași: Editura Polirom, 2002.
7. Basarab N. *O nouă viziune asupra lumii – transdisciplinaritatea.* Iași: Editura Polirom, 1997.
8. Beard A. *Născuți pentru a învăța. Despre capacitatea noastră incredibilă de a învăța și modul în care o putem folosi.* București: Publica, 2019.
9. *Cadre europeen commun de reference pour les langues.* Strasbourg, 2001.
10. *Cadrul de referință al curriculumului național.* Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Editura Liceum, 2017.
11. Callo T., Ghicov A. *Elemente transdisciplinare în predare.* Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Editura Știința, 2007.
12. Cerghit I., Neacșu I., Negreș-Dobridor I., Pânișoară I-O. *Prelegeri pedagogice.* Iași: Editura Polirom, 2001.
13. Chevalier J., Gheerbrant A. *Dicționar de simboluri.* București: Editura Artemis, 1995.
14. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iași: Editura Polirom, 2008.
15. *Codul Educației al Republicii Moldova, nr.152 din 17.07.2014*
16. *Comunicare în educație.* Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului din România. Modulul 3. București, 2011.
17. Crețu C. *Psihopedagogia succesului școlar.* Iași: Polirom, 1997.
18. Cristea S. *Dicționar de pedagogie.* Chișinău, Litera Educațional, 2002.
19. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie.* București: Editura Didactica Publishing House, 2015.

20. Cucos C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura Polirom, 2017.
21. *Curriculum național la limba străină pentru clasele X-XII*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2019.
22. *Curriculum Național*. Aria curriculară Limbă și comunicare. Ghid de implementare. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Editura Liceum, 2020.
23. D'Hainaut L. *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général – étude á la suite d'un colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Paris: Unesco, ED-86/WS/78, 1986.
24. Delors J. *Comoara lăuntrică*. In: Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
25. D'hainaut L. *Programe de învățămînt și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
26. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: Editura ARC, 2007.
27. Gardner H. *Inteligențele multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*. București: editura Sigma, 2006.
28. *Ghid metodologic de aplicare la clasă a curriculumului integrat inter- și transdisciplinar, pentru domeniile științific și umanist*. Proiect finanțat în cadrul Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013. MEC. România.
29. Hadîrcă M. *Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare*. Chișinău, IȘE, 2020.
30. Harmer J. *How to Teach. England*. Pearson Education, 2004.
31. Hattie J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei, 2014.
32. Institutul de Științe ale Educației. *Standardele educaționale. Standardele de eficiență a învățării la disciplinele de studiu în învățămîntul primar și secundar general*. Chișinău, 2012
33. Iucu R. B. *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom, 2008.
34. Laufer C. *Metode, procedee și tehnici moderne de predare a pronunției, vocabularului, gramaticii, discursului, literaturii și elementelor de cultură și civilizație anglo-saxonă și globală*, 2016.
35. *Limba străină. Ghid de implementare a curriculumului*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău, 2019.
36. Marcus S. *Invenție și descoperire*. București: Editura Cartea românească, 1989.

37. Mihaescu M., Dulman A., Mihai C. *Activități transdisciplinare*. Ghid pentru învățători. București: Editura Radical, 2004.
38. Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategii evaluare*. Chișinău: Editura Cartier, 2003.
39. Noica C. *Jurnal de idei*. București: Editura Humanitas, 1990.
40. Perrenoud Ph. *Metier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994.
41. Petrescu P., Pop V. *Transdisciplinaritatea – o nouă abordare a situațiilor de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
42. Petrișor M. *Știința modernă, muza neștiută a suprarealiștilor*. București: Editura Curtea Veche Publishing, 2012.
43. Pop V. *Strategii didactice în perspectivă transdisciplinară*. METS. București, 2011
44. Potolea D., Marinescu M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru învățământul Rural, 2005.
45. Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului Europei din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
46. Sălăvăstru D. *Psihologia învățării. Teorii și aplicații educaționale*. Iași: Editura Polirom, 2009.
47. Senge P. *Școli care învață*. București: Editura Trei, 2016.
48. Singer M. *Aria curriculară Limbă și comunicare. Liceu*. Ghid metodologic. București: Editura Aramis, 2002. 208 p.
49. *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Editura Liceym, 2016.
50. Stolovitch H. D., Keeps E. J. *Formarea prin transformare. Dincolo de prelegeri*. București, Editura Trei, 2017.
51. Ulrich C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

### **Surse electronice:**

52. <https://www.noi-orizontaluri.ro/profesori/scoli-comunitare/standarde/invatate-relevanta>
53. <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000708/070823e.pdf>
54. <https://mecc.gov.md/sites>
55. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>.

56. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_straina\\_curriculum\\_liceu.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straina_curriculum_liceu.pdf)
57. [http://guogagauzii.md/images/ghid\\_straina\\_liceu\\_bun.pdf](http://guogagauzii.md/images/ghid_straina_liceu_bun.pdf)
58. [http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducativ-nale/63055\\_modul\\_1\\_strategii%20trans\\_final.pdf](http://mentoratrural.pmu.ro/sites/default/files/ResurseEducativ-nale/63055_modul_1_strategii%20trans_final.pdf)
59. <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/RO/TXT/?uri=URISERV:c11090>
60. [https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/laufer-cristina\\_ghid\\_metodic\\_metode-procedee-si-tehnici-de-predare-limbii-cultu-rii-si-civilizatiei-anglo-saxone.pdf](https://manageulpsslatina.files.wordpress.com/2014/12/laufer-cristina_ghid_metodic_metode-procedee-si-tehnici-de-predare-limbii-cultu-rii-si-civilizatiei-anglo-saxone.pdf)
61. <https://alss.utgjiu.ro>
62. [http://proiecte.pmu.ro/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=47875&folderId=105570&name=DLFE-4419.pdf](http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=47875&folderId=105570&name=DLFE-4419.pdf)