



LUIZA-NICOLETA MORARU

FORMAREA DE COMPETENȚE-CHEIE ȘI TRANSVERSALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

TREI


EDUCAȚIE
ȘI FORMARE



**EDUCAȚIE
ȘI FORMARE**

LUIZA-NICOLETA MORARU

**FORMAREA
DE COMPETENȚE-CHEIE
ȘI TRANSVERSALE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

TREI

Editori:

SILVIU DRAGOMIR
MAGDALENA MĂRCULESCU
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Design și ilustrație copertă:

FABER STUDIO (Adelina Butnaru)

Director producție:

CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:

CRENGUȚA RONTEA

Corectură:

ADINA PEDA
ANA MARIA NAVREA

Copyright © Editura Trei, 2026
pentru prezenta ediție

O.P. 16, Ghișeu 1, C.P. 0490, București
Tel.: +4 021 300 60 90; Fax: +4 0372 25 20 20
e-mail: comenzi@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN (Print): 978-606-40-3074-0

ISBN (PDF): 978-606-40-3183-9

Motto

Educația nu se mai limitează la a transmite elevilor informații; devine esențial să-i ajutăm să dezvolte o busolă de încredere și instrumentele necesare pentru a naviga pe cont propriu într-o lume din ce în ce mai complexă, volatilă și incertă. Imaginația, conștientizarea, cunoștințele, abilitățile și, cel mai important, valorile comune, maturitatea intelectuală și morală, precum și simțul responsabilității sunt elementele ce ne vor ghida în direcția transformării lumii într-un loc mai bun.

(Andreas Schleicher, 2019)

Cuprins

- 11 **Cuvânt-înainte.** Formarea competențelor în învățământul primar — sinergie de valori procesuale
- 15 **Prefață**
- 19 **Introducere**
- 23 **Capitolul I. Concepte fundamentale: competență, standarde profesionale și referențiale: analiză pedagogică, structuri, descriptori, tipologii, niveluri**
- 23 I.1. Curriculum și competențe profesionale: concepte-valori în școala din România
- 34 I.2. Nivelurile de formare a competențelor — o problemă examinată în educație
- 42 I.3. Referențialul în formarea competențelor profesional-didactice
- 44 I.4. Formarea competențelor și standardelor profesionale: operatori proiectivi-calitativi
- 52 I.5. Triada competențelor examinate: identitatea opțiunilor, o abordare sintetică
- 62 I.6. Formarea competențelor și standardelor profesionale: operatori calitativi specifici învățământului din alte țări
- 74 **Capitolul II. Cercetarea competențelor — fundamente teoretice și operaționale**
- 74 II.1. Cercetarea științifică în domeniul disciplinelor educaționale — redefiniri necesare

8	78	II.2. Valori și principii în cercetarea educațională a competențelor
	80	II.3. Curriculum școlar — model integrator al formării competențelor în învățământul primar
	89	II.4. Competențele profesionale — valori curriculare integrativ-formative
	97	II.5. Elemente de design primar al formării competențelor profesionale
	101	II.6. Cultura investigativă a competențelor integrate în conduita curriculară din învățământul primar
	102	II.7. Cadre referențiale analitice privind studiul competențelor curriculare opționale
	112	Capitolul III. Valori în designul cercetării empirice: referențiale operaționale
	112	III.1. Criterii și exigențe epistemologice ale designului științific
	114	III.2. Centralitatea investigativă a problemelor cercetate — recursuri explicite
	117	III.3. Obiectivele-cadru teoretice și operaționale ale cercetării orientate
	119	III.4. Variabilele cercetării: tipologie, organizare și validare a matricii corelațiilor
	123	III.5. Ipotezele cercetării: valori orientative în investigarea științifică a temei
	126	III.6. Eșantion, eșantionare. Caracteristici, criterii, modele
	133	III.7. Metode și instrumente de cercetare
	152	Capitolul IV. Rezultatele prelucrării datelor cercetării. Interpretări. Comentarii
	155	IV.1. Profilul de personalitate al cadrelor didactice din învățământul primar: impact asupra formării competențelor-cheie și transversale

- 159 IV.2. Rolurile cadrelor didactice din învățământul primar:
impact asupra formării competențelor școlarului mic
- 164 IV.3. Moduri specifice de evaluare a calității serviciilor
educaționale din învățământul primar: cadre didactice
și părinți ai școlărilor mici
- 174 IV.4. Analiza specificului procesului de formare
a competențelor-cheie la profesori
- 238 IV.5. Formarea gândirii reflectiv critic-constructive —
proces al inițierii didactice
- 242 IV.6. Specificul procesului de formare a competenței digitale
la școlarul mic
- 259 **Capitolul V. Programe de formare a competențelor curriculare
la profesori**
- 265 V.1. Program de inițiere în formarea competenței „citire lectorală”
- 283 V.2. Programe de inițiere în formarea competenței gândire critică
- 296 V.3. Program curricular de introducere în pedagogia digitală
- 305 V.4. Premisele proiectării unui program complex, modular,
integrat, interdisciplinar
- 313 **Concluzii, altfel exprimate**
- 324 **Bibliografie**
- 333 **Anexă**
- 335 **Despre autor**

Cuvânt-înainte

Formarea competențelor în învățământul primar — sinergie de valori procesuale

Titlul exprimă poziția metaforică a coordonatorului și analistului semnatar la întâlnirea cu esența contribuțiilor autoarei Luiza Moraru, doctor în științele educației, la studiul valorilor teoretico-metodologice și al temeiurilor științifice, experimental-empirice și ameliorativ-creative destinate formării a trei competențe profesional-didactice ale cadrelor didactice din învățământul primar.

Contribuția originală și semnificativă a lucrării examinate ia forma unor noi repertorii de idei explorative din perspectiva îmbogățirii cu noi valențe formativ-creative a substanței competențelor parțial cunoscute în primii ani de școală. Startul îl dă cea care exprimă comunicarea orală și scrisă în limba română, și ea confruntată cu provocări axiologice și un orizont curricular diferențiat constituit progresiv din învățarea unei limbi străine, alături de matematică, științe ale naturii, istorie, geografie, abilități tehnice și artistice, pregătire fizică și alte rânduiri fundamentale socio-morale.

Paradigmele lucrării ordonate teoretic-calitativ și pragmatic-axiologic definesc resursele umane, materiale și temporale favorabile formării noului mental psihopedagogic atașat competențelor profesorilor din învățământul primar.

Structura lucrării exprimă un model mental-conceptual matur, evolutiv și sistematic construit formativ, cu deschideri spre valorile documentelor europene, între care menționăm: *The European Reference Framework for Key Competences for Lifelong Learning* (2006, revizuit 2018), *European Qualifications Framework for Life Long Learning* (2017), precum și la trimiteri semnificative ale contribuțiilor unor autori precum J. Piaget sau N. Chomsky, traduși, cunoscuți și valorizați în publicațiile de specialitate din România. Modernitatea lucrării este una limpede și provocatoare, cu start într-un model paradigmatic triangular, conceptualizat formativ și operaționalizat interesant pentru curricula formativă. Contribuțiile autoarei sunt atent proiectate și susținute rațional, conțin reflectări investigativ-experiențiale și aplicative de interes creativ, bogate în fundamentări teoretice și investigativ-metodologice privind statutul competențelor integrate profilurilor personalității profesorilor din ciclul primar.

Ordinea analizelor este una naturală și logică — de la cunoscut la mai puțin cunoscut —, startul fiind realizat prin **Competența de comunicare orală și scrisă**, ca prim referențial, cea mai importantă pentru întreaga formare a personalității cadrului didactic și a elevului. Cea de-a doua se conturează inovativ conceptual-curriculară sub denumirea de **competență de gândire critică, integrată și transversală** asociată celei dintâi, iar prin conținutul interdisciplinar, numită astăzi competența STEAM, sinteză de cunoaștere științifică, tehnologică, inginerie, arte și matematică. Inovativ educațional o găsim definită sub semnificația hermeneutică filosofică a cuvintelor lui Werner Heisenberg (2008), iar ca sinteză constructivă, comentariul ne spune astfel: „Dacă pătrunzi în domenii cu adevărat noi, se poate întâmpla să fie nevoie nu numai de prelucrarea unor conținuturi noi, ci ca însăși structura gândirii să se schimbe pentru

ca noile domenii să poată fi înțelese“. Este cazul tocmai al acestei noi competențe, dificil de operaționalizat, datorită fluxului inovativ cognitiv al caracterului transferabil, critic și constructiv-creativ al noii abordări de conținut. Oferta interesantă este dată, spre exemplu, de programul *Kialo*, program de intervenție prin utilizarea anchetei conduse de critică, un program formativ bazat pe conduite atitudinal-critice și de gândire reflectivă, de formare-dezvoltare a conduitei argumentativ raționale.

Cea de-a treia competență examinată este de **inițiere în abc-ul educației digitale**. Definită și ca literație digitală, această competență reprezintă unul din segmentele curriculare relativ noi, programate și susținute de noi a intra în curând în curriculumul școlilor primare din România.

Lucrarea motivează eforturile inovative ale integrării standardelor construcției pedagogice prin calitatea prelucrării, interpretării și transferul argumentelor de susținere a noului mediu informațional tehnologic, strategic adaptate și dublând învățarea didactică.

Rezultatele cercetărilor sunt focalizate pe examinarea competențelor cadrelor didactice, pe satisfacerea semnificativă a introducerii bazelor tehnologiei digitale, inclusiv a metodologiei ludice, dezvoltând o **didactică experimental-informațională** adaptată vârștelor, nivelului de complexitate al literației simbolice, al spectrului strategiilor inovative de formare modernă a competențelor profesorilor din ciclul primar. Listăm aici progresele în alfabetizare, în algoritmica jocurilor și aplicațiilor specifice, cu teme în logica disciplinei Tehnologia informației. Vor fi necesare, în viitor, întemeieri epistemologice, psihologice și pedagogice digital-instrumentale a ceea ce N. Chomsky numea simplu „module generative“.

Contribuțiile lucrării care iau forma valorilor adăugate au statut de: analize ale culturii percepției actorilor educației; construcțiile pedagogice devin modele de asigurare a rezilienței profesorilor la multiplele interogații și răspunsuri; reflecțiile au utilitate în construcția priorităților de formare, perfecționare și autoperfecționare asociate gestiunii inteligente a culturii abordărilor dialectice de tip: proces-produs, eficiență-eficacitate, cost-beneficiu, standarde teoretice-control tehnologic, schimbare-transformare, triangulația programe-strategii-feedback.

Studiul elaborărilor sintetic-evaluative din finalul lucrării ne arată o dinamică interesantă a practicilor de asigurare a corelativității competențelor, întărind evaluările prin utile recomandări formativ-didactice eficiente privitoare la motivațiile specifice transferului intra și interdisciplinar, precum și constituirii unui stil academic de formare inovativă ș.a.

Stilul lucrării este coerent, atent controlat, științific nuanțat, cu note de expresivitate și originalitate. Bibliografia este reprezentativă la nivelul specialiștilor din România, Europa, din țări recunoscute prin asigurarea culturii competențelor profesional-didactice. Paradigmele lucrării răspund la întrebarea: cum vor fi satisfăcute cerințele unei calificări profesionale ridicate a cadrelor didactice implicate în educația tinerelor generații de elevi prin formarea competențelor științifice-culturale? Modelul ales este unul dominant constructivist, factorial orientat spre soluționarea multor probleme calitative generate de calitatea unor schimbări în profilul competențelor definite în și de curriculumul claselor primare.

București

Ianuarie 2026,

Prof. univ. emerit dr. Ioan Neacșu

Prefață

Lucrarea de față reunește reflecții teoretice, analize empirice și propuneri aplicative centrate pe un subiect fundamental pentru școala contemporană: formarea competențelor-cheie și transversale în învățământul primar. Cercetarea care stă la baza volumului a fost inițiată în cadrul studiilor doctorale și s-a dezvoltat treptat într-un demers mai amplu, orientat spre identificarea mecanismelor prin care educația timpurie poate contribui la dezvoltarea integrală a copilului și la formarea profesorului ca facilitator al competențelor esențiale pentru viață.

Importanța acestei teme derivă din nevoia de a regândi rolul școlii într-un context social și educațional marcat de transformări profunde. Într-o lume în care cunoașterea se reînnoiește constant, învățarea nu mai poate fi redusă la transmiterea de informații, ci devine un proces de formare a capacităților de a gândi critic, de a comunica eficient și de a utiliza resursele digitale într-un mod responsabil. Aceste dimensiuni, reunite sub conceptul de competențe-cheie și transversale, definesc astăzi standardele unei educații relevante și incluzive.

Demersul cercetării s-a sprijinit pe convingerea că profesorul din învățământul primar are un rol determinant în acest proces. Modul în care el proiectează activitățile de învățare, încurajează reflecția și stimulează curiozitatea elevilor influențează decisiv formarea competențelor de bază și a celor care traversează toate

16 domeniile de cunoaștere. În acest sens, lucrarea își propune să ofere o perspectivă integratoare asupra educației competențiale, îmbinând analiza conceptuală cu cercetarea aplicată și cu prezentarea unor programe de formare concretă pentru cadrele didactice.

Volumul valorifică rezultatele unei cercetări derulate pe o perioadă de mai mulți ani, în cadrul căreia au fost implicați profesori, părinți și elevi. Contribuțiile lor au fost esențiale în conturarea unei imagini reale asupra modului în care competențele se formează și se manifestă în practica educațională cotidiană. Datele obținute au permis formularea unor concluzii privind profilul profesorului formator de competențe, relația dintre competențele-cheie și transversale și dinamica evaluării calității educației în ciclul primar.

Lucrarea a beneficiat de îndrumarea științifică a domnului profesor universitar doctor Ioan Neacșu, căruia îi adresez recunoștință pentru exigența profesională, rigoarea metodologică și susținerea constantă. Mulțumiri se îndreaptă, de asemenea, către colegii, cercetătorii și cadrele didactice care au sprijinit acest parcurs prin dialoguri, sugestii și încurajări, contribuind la maturizarea demersului științific. Nu pot omite sprijinul familiei mele, care a fost o prezență discretă, dar neîntreruptă, în tot acest proces, oferindu-mi echilibrul și energia necesare pentru a duce proiectul la bun sfârșit.

Această carte se adresează deopotrivă practicienilor din educație, formatorilor, studenților, dar și celor interesați de modernizarea învățământului românesc. Ea propune o lectură reflexivă asupra competențelor ca element definitoriu al formării umane și ca punct de întâlnire între curriculum, pedagogie și etică

profesională. În același timp, volumul își dorește să fie o invitație la dialog despre sensul educației și despre responsabilitatea pe care fiecare cadru didactic o are în conturarea viitorului copiilor.

Lucrarea este dedicată tuturor celor care cred în puterea educației de a forma conștiințe, de a dezvolta potențialul fiecărui copil și de a transforma societatea prin cunoaștere și empatie.

Introducere

Formarea competențelor-cheie și transversale în învățământul primar reprezintă o dimensiune centrală a educației contemporane, având la bază nevoia de a pregăti elevii pentru provocările unei lumi aflate într-o continuă schimbare.

În contextul unei societăți dinamice, în care cerințele pieței muncii devin din ce în ce mai complexe, iar transformările tehnologice și sociale sunt rapide și profunde, educația trebuie să își asume un rol proactiv în dezvoltarea unor competențe fundamentale.

Conform Recomandărilor Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2018), educația trebuie să promoveze un set de competențe care să permită cetățenilor să facă față schimbărilor economice, sociale și culturale și să devină cetățeni activi și responsabili. Astfel, în acord cu aceste recomandări europene, formarea competențelor-cheie în învățământul primar include dezvoltarea unor abilități esențiale, precum cele lingvistice, matematice, digitale, dar și competențe personale, sociale și de învățare. Acestea sunt vitale pentru a asigura că elevii nu doar dobândesc cunoștințe de bază, dar dezvoltă și capacitățile necesare pentru a naviga și a contribui activ într-o societate interdependentă și globalizată.

Competențele-cheie, conform cadrului european, includ opt domenii majore: competențele în limba maternă și în limbi

20 străine, competențele matematice și în domeniul științei și tehnologiei, competențele digitale, competențele de a învăța să înveți, competențele sociale și civice, simțul inițiativei și antreprenoriatul, sensibilizarea și exprimarea culturală. Învățământul primar reprezintă prima etapă esențială în dezvoltarea acestor competențe, oferind elevilor o bază solidă pentru formarea ulterioară. Prin urmare, formarea acestor competențe este esențială nu doar pentru succesul școlar imediat, ci și pentru integrarea eficientă a elevilor în viața profesională și socială pe termen lung. Competențele digitale, o altă prioritate a Recomandărilor Europene, sunt fundamentale în contextul unei economii digitale în creștere. De la învățarea de bază a utilizării tehnologiei la dezvoltarea unei gândiri critice în utilizarea informațiilor și datelor, competențele digitale oferă elevilor instrumentele necesare pentru a înțelege și a se adapta la transformările rapide din lumea digitală. Rezultatele studiului internațional (noiembrie 2024) privind competențele digitale și alfabetizarea informațională — ICILS Romania 2023 — ne oferă o multitudine de informații privind competențele digitale atât ale elevilor, cât și ale profesorilor. Elevii demonstrează competențe de bază în utilizarea TIC, dar au dificultăți în ceea ce privește abilitățile de gândire computațională și rezolvarea de probleme complexe. Majoritatea profesorilor posedă competențe digitale de bază, dar întâmpină dificultăți în utilizarea tehnologiilor avansate, de aceea cursurile de formare sunt extrem de utile (https://edu.ro/comunicat_presa_108_2024_rezultate_studiu_ICILS).

Educația trebuie să fie centrată pe dezvoltarea unui set larg de competențe, care să asigure succesul atât pe plan personal, cât și profesional. Prin integrarea acestor competențe în curriculumul școlar, sistemele de educație vor putea forma generații capabile să navigheze cu succes într-o lume globalizată și digitalizată,

promovând în același timp valori sociale precum incluziunea, respectul și angajamentul civic. Aceasta nu doar că va contribui la succesul individual al elevilor, dar va sprijini și dezvoltarea unei societăți coezive, inovative și sustenabile pe termen lung.

Lucrarea de față își propune să exploreze și să analizeze în profunzime modul în care competențele-cheie și transversale sunt formate în învățământul primar. Motivația pentru acest studiu provine din necesitatea de a răspunde la întrebările fundamentale legate de eficacitatea strategiilor educaționale actuale și de a identifica modalități optime de îmbunătățire a acestora. Într-o lume caracterizată de globalizare și progres tehnologic rapid, sistemele educaționale trebuie să se adapteze pentru a echipa elevii cu abilitățile necesare pentru succesul pe termen lung. Prin urmare, cercetarea în domeniul competențelor-cheie și transversale devine imperativă pentru îmbunătățirea practicilor educaționale și pentru asigurarea unei educații de calitate pentru toți elevii.

În cadrul politicilor educaționale europene și internaționale, competențele-cheie și transversale au fost recunoscute ca fiind esențiale pentru învățarea pe tot parcursul vieții și pentru adaptarea la schimbările rapide din mediul economic și social. Prin urmare, cercetarea de față se aliniază cu aceste priorități și își propune să ofere o contribuție semnificativă la domeniul educației prin analiza detaliată a metodelor și programelor utilizate în formarea acestor competențe în învățământul primar. De asemenea, contribuie la înțelegerea modului în care aceste competențe pot fi integrate eficient în curriculumul învățământului primar și să ofere soluții practice pentru îmbunătățirea predării și învățării.

În concluzie, formarea competențelor-cheie și transversale în învățământul primar este esențială pentru pregătirea elevilor, pentru provocările viitorului.

- 22 Lucrarea este organizată în cinci capitole principale, fiecare abordând aspecte esențiale ale temei:
- **Capitolul I** se concentrează pe conceptele fundamentale, oferind o analiză a competențelor, standardelor profesionale și referențialelor pedagogice.
 - **Capitolul II** explorează fundamentele teoretice ale cercetării competențelor, analizând diverse teorii educaționale și modele de învățare.
 - **Capitolul III** examinează valorile și principiile care ghidează designul cercetării empirice în domeniul competențelor.
 - **Capitolul IV** prezintă și interpretează rezultatele cercetării, oferind comentarii asupra impactului cadrelor didactice și al părinților asupra formării competențelor la elevi.
 - **Capitolul V** prezintă produsul cercetării, un program de formare pentru cadrele didactice, cu accent pe formarea competenței „citire lectorală”, competenței gândire critică, introducerea în pedagogia digitală, precum și premisele proiectării unui program complex, modular, integrat, interdisciplinar.

Concepte fundamentale:
competență, standarde
profesionale și referențiale:
analiză pedagogică, structuri,
descriptori, tipologii, niveluri

I.1. Curriculum și competențe profesionale: concepte-valori în școala din România

Școala, educația și învățământul sunt sursele, vectorii și mediile de realizare a reformei și progresului social și uman, a economiei cunoașterii umane, a ceea ce numim epistemologie creată și diseminată pe scară largă beneficiarilor elevi și tineri ai României actuale. Afirmată de și prin conduitele valorice ale profesiilor didactice, paradigma competențelor profesionale se constituie drept catalizatorul construcțiilor curriculare încorporate în personalitatea cetățenilor educați ai unei națiuni civilizate și avansate cultural. Raționalitatea instrumentală creată educativ în școală prin ceea ce numim competențe de nivel înalt decide calitatea resurselor umane, logica și psihologia practică și experiențială asigurate în școli, în cadrul curriculumului activităților formale și nonformale. Există numeroase eforturi ale cercetărilor domeniului de a sintetiza și prezenta sensurile originale ale conceptului integrator de competență. Multe dintre ele sunt construcții create

24 de autori consacrați, încărcate de multiple valențe, de abordări derivate mai ales din conținuturile disciplinare sau interdisciplinare, și mai puțin din sensurile teoretice acordate unei taxonomii aflate astăzi într-o continuă și apreciabilă extensiune. Nu discutăm aici despre autoritatea epistemică a autorilor. Sintezele propuse au valoare exemplificatoare cu rol specific de înțelegere a ariilor de profesionalizare didactică pe diferitele axe ale variabilelor curriculare.

Asociind istoric cunoașterea și competențele rezultate, E. Coșeriu scria: „Cunoașterea și competențele aveau în epoca medievală o valoare obiectivă. Centrul interesului nu era contribuția personală la transmiterea cunoașterii, ci ceea ce se avea în vedere și se reprezenta în mod obiectiv”. (Coșeriu, 2011, p. 58)

Acceptând că se întâmpină unele reale dificultăți în definirea competenței, acceptăm cu minime rezerve existența mai multor alternative viabile de descriere a noțiunii. Astfel, competența satisface, în general, valorile definind minimal polisemantismul elementelor/caracteristicilor funcționale ale termenului în viziunea științelor educației.

Astfel, competența (abreviată în text C) este în mod esențial principiul organizator al finalităților și valorilor curriculare formate de actorii educației în școală. Continuând exercițiul explicațiilor, vom defini printr-o varietate de semnificații și sensuri competența (C) ca fiind:

- o capacitate manifestată de o persoană educată sau o combinatorică între elemente vocaționale și cele formate/antrenate cu scop acțional/transformațional, într-un anumit context, cu dimensiuni spațio-temporale;

- o formă sintetic-acțională eficientă a potențialităților/ virtualităților demonstrate autonom de un subiect integrat în câmpul educației;
- o certitudine cu fond potențial, un indicator care asigură constatarea și judecarea validității variabilelor constitutive, reflectate în anumite funcții comportamentale, individuale sau sociale;
- un proces dinamic ce permite construirea unui produs relativ finit, urmare a unei solicitări concrete de a realiza acel produs într-un timp definit (Le Boerf, 1994);
- o abilitate umană relativ cristalizată care facilitează unui subiect/grup de subiecți umani rezolvarea unei clase de probleme identificate, cu rezultate pozitive integrate într-un program determinat (Meirieu, 1998);
- capacitatea operațională a unui subiect uman materializată concret într-un câmp determinat de operații aplicate pe un anumit conținut sau pe o clasă de situații compatibile (Ch. Hadji, 1992);
- fie o abilitate educativă-tehnică, umană în esență (*savoir faire technique*), fie un aspect mai general, nonspecific, fie unul specific practicii într-un domeniu definit;
- capacitatea umană de a rezolva probleme noi prin maniere actualizate, pe fondul unor proceduri acționale similare sau prin automatisme executive;
- o abilitate umană bazată pe asimilări progresive de cunoștințe relevante și experiențe circumscrise unor categorii de situații problematice rezolvabile atât uman, cât și cu ajutorul inteligenței artificiale;
- un proces de selecție, combinare și utilizare adecvată a unui ansamblu integrat și dinamic de cunoștințe, abilități, valori și

- relații utilizat în rezolvarea unei categorii de situații-problemă în condiții de eficiență și eficacitate (Potolea, 2019);
- o dimensiune valoric-operațională a personalității umane dobândite, având statut de calitate finalizată a unui proces de formare (Șoitu, 2001);
 - un ansamblu stabil de cunoștințe și priceperi, de comportamente-tip, de standarde sau tipuri de judecată care se pot pune în practică fără sau cu o nouă ameliorare a învățării;
 - un ansamblu de cunoștințe, priceperi și acțiuni științifice ale umanului instruit și care îi permite exercitarea convenabilă a unui rol, a unei funcții sau a unei activități (D'Hainaut, 1988);
 - o combinație sau un ansamblu de resurse, coordonate armonios între ele, ce permite unui subiect uman înțelegerea și rezolvarea unei situații-problemă în maniere pertinente științific (Johnnaert, 2010);
 - un sistem de cunoștințe conceptualizate și proceduri organizate sub forma unor scheme/modele operaționale care permit mobilizarea pentru observarea și rezolvarea unei familii de situații-problemă prin acțiuni cu rezultate eficiente, pertinente;
 - știința de acțiune complex pe bază de modele și combinarea de resurse interne și externe în abordarea și rezolvarea unor situații. (Tardiff, 2006)

Reforma curriculară prezentă în actuala strategie de dezvoltare a învățământului și a școlii din România pune un accent relevant pe ceea ce numim a învăța să gândești creativ și a învăța să înveți. Centrate pe două nuclee fundamentale, cogniție și metacogniție, acestea sunt, în fond, ansambluri relativ coerente de subsisteme

ale unui sistem social coerent, structurat pe capacități și abilități constitutive. Dintre acestea, printr-un efort creativ substanțial, experta acestui domeniu, Anca Popovici Borzea, le sintetiza după cum urmează:

- capacitatea de a integra contexte de învățare formală și non-formală, cunoștințe declarative, procedurale și conceptuale, abilități de prelucrare, procesare și utilizare a cunoștințelor;
- capacitatea de a accesa, selecta și evalua informații inclusiv din cadrul unor medii virtuale;
- abilitatea de a dezvolta și aplica diferite forme de înțelegere (cognitivă, emoțională, socială etc.) complementare celei tradițional-academice, care presupune procese de tip cognitiv;
- capacitatea de a desfășura procese de învățare eficientă, atât individuale, cât și în echipă;
- abilitatea de a crea, transfera și extrapola cunoștințe;
- abilitatea de a gestiona situații ambigue, probleme impre-
dictibile și contexte greu de definit;
- abilitatea de a urma rute profesionale multiple, selectând și proiectând modalități relevante de educație și de formare. (Borzea, 2017, pp. 54–55)

Competența, în calitate de componentă necesară a capitalului productiv al activității oricărui actor al educației, văzut ca dezvoltator al stocului educațional, se impune ca principal factor al realității calitative a pătrunderii inteligente și prezentării curriculumului. Mai concret, competențele didactice devin esențialul vector al metodologiei predării, învățării și evaluării, al producerii valorilor adăugate culturii și civilizației, nucleul central al promovării creativității în școală. Socialmente formate prin educație formală, nonformală, uneori și informală, competențele formate/

28 antrenate în și prin educație, școală, practică socială a muncii au puternice conexiuni cu ceea ce psihologia organizațională numește pe piața muncii, și nu numai, *planificare, recrutare, selecție, motivație și activitate performantă*.

Multiplele planuri și fațete ale semnificațiilor și sensurilor competenței sunt fie create prin efectul diferitelor forme și conținuturi curriculare sau activități formale sau nonformale, fie rod al apariției unor autori care prețuiesc variațiile punctelor de vedere și convergența necesară consensurilor de concepție.

Istoric examinând, introducerea noțiunii de competență în discursurile psihopedagogice îl dă drept pionier și părinte al acestui concept, devenit astăzi nucleu paradigmatic, pe psihologul american David McClelland, prin anii 1960. Articolul semnificativ era intitulat „Testing For Competence Rather than Intelligence”. Semnificația originalității punctului de vedere al autorului citat constă în aceea că testele de inteligență folosite pentru a oferi predictibilitate performanței la locul de muncă nu mai aveau o mare relevanță. Faptul este atestat îndeosebi de cercetările moderne cu privire la reducerea IQ în evoluția explicativă a dezvoltării ultimelor două generații. Este esența efectului Flynn cu privire la controversatul coeficient de IQ — în creștere sau în descreștere? — lansat de economistul neozeelandez James Flynn. Finalul opiniei, rezultat al unor cercetări la nivelul unor țări: IQ se află în scădere la nivelul populațiilor de tineri în această etapă de secol al XXI-lea. Așadar, ne confruntăm cu întrebarea și răspunsul în jurul cărora situăm creșterea rolului conceptului de competență formată educațional compensând limitele IQ.

În sinteză, s-au conturat progresiv și într-o perspectivă mult mai adecvată caracteristicile conceptului de competență, mai apropiat concepției lui McClelland, care o considera drept „suma calitativă a

cunoștințelor, abilităților și atitudinilor care contribuie la formarea capacității unei persoane de a realiza eficient standardele alocate și prestabilite anterior prin proiectul sarcinilor, responsabilităților și performanțelor postului” (vezi PHOENIX, *Recruitment Management System*, <https://phoenixats.ro/>). David McClelland a discutat conceptul de competență în lucrarea sa intitulată *Testing for Competence Rather than for "Intelligence"*, publicată, în 1973, în revista *American Psychologist*. În această lucrare, McClelland propune o abordare a evaluării competențelor bazată pe abilități, cunoștințe și atitudini, subliniind importanța acestora pentru realizarea eficientă a standardelor de performanță, unde se discută despre evaluarea competențelor în loc de inteligență pură în contexte profesionale.

O variantă apropiată, dar cu alte accente psihologice, este cea atașată variabilelor de conținut a propunerii de înlocuire sau completare a atitudinilor cu *categoria aptitudinilor*, apropiind competența și de *valorile puternic personalizate*. Comentariul critic, relativ prudent, dar corect, este simplificat de prezența ideii explicative potrivit căreia într-o măsură esențială aptitudinea este ceva înnăscut și, ca urmare, nu poate fi doar genetică, ci, cât mai ales, antrenată sau dezvoltată — deci semnificativ formată/educată (vezi aptitudinea ca o competență muzicală).

Ne menținem opinia împărtășită și de profesorul I. Neacșu (2015), în esență optimistă pedagogic, potrivit căreia competențele pot fi identificate, proiectate și dezvoltate în și prin educație sistematică alături de experiențe semnificative în domeniul de referință curriculară și antrenament conștient, sistematic pe termen lung, individual.

Cartografierea competențelor formate în școală prin educația formală sistematică se realizează prin studierea comportamentelor și conduitelor subiecților cu performanțe recunoscute și

30 validate de profesioniști, precum și printr-o continuă formare, antrenare, mobilizare, transfer și extrapolare în beneficiul cauzei educației. Mai mult, formarea constructivă a competențelor presupune acțiuni complexe, gândite, organizate, prezentate și evaluate printr-o operaționalitate specifică de: selecție, adaptare, dezvoltare cognitivă și socio-emoțională, explorare disciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară, integrare orizontală, verticală și transversală, paralelă, complementară (Ciolan, 2008).

În literatura de specialitate se vorbește explicit și de nivelul/gradualitatea structurilor interdisciplinare, potrivit tipurilor următoare de competențe:

- *aplicative*, generate de transferul de metode și conținuturi concrete;
- *epistemologice*, cu examinarea atentă a întâlnirii cu metode și conținuturi provenite din alte arii disciplinare;
- *hibride*, rezultat al apariției de noi câmpuri combinate, cu identitate și relativ autonome.

În acest plan, controlul întâlnirii mai multor discipline ia forma competențelor interdisciplinare, cu diferențieri la nivelul conținutului și al direcției pe care o iau interacțiunile (Legendre, 1993; Borzea, 2017, p. 71) de tipul următor:

- *centripete*, cu efect focalizat prin apariția unui nou conținut cu un statut identitar tematic al competenței;
- *centrifuge*, cu efect de generare a extensiei achizițiilor învățării, analizate mai mult din perspectiva capacităților subiectului de a construi noi nuclee de competențe complementare;
- *integrate*, cu efect de fuziune relativ iradiantă între competențe sub aspectul instrumentalității și al efectului comportamental holist.

Din punctul de vedere al complexității competențelor rezultative ale formării/învățării și intersectării conținuturilor și metodologiei procedurale, putem supune analizelor o serie de criterii examinatoare/evaluative ale eficacității educaționale a formelor deja amintite. Astfel, sunt invocate particularități ale constituirii structurilor de conținut ale competențelor profesionale date de următoarea configurație de elemente aleatorii narativ prezentate de Borza, precum:

- nucleul organizatoric al conținuturilor competenței;
- maniera de abordare a cunoașterii oferite de competențe;
- rolurile jucate de concepte, abilități, atitudini, corelativ competențelor;
- valoarea diferențiată a rolurilor jucate de cadrul didactic în formarea competențelor — organizatoric, facilitator, expert în prezentare, proiectant, combinator, evaluator integrativ etc., centrate pe sinele elevului, pe grup;
- strategii dominante formative, proceduri standard, conexiune, direcție, interogații și răspunsuri combinate, prin înțelegere și operatori;
- nivelurile integrării radicale crescute, moderate, reduse;
- planificarea, cu design, standarde, aliniere întâmplătoare sau haotică, evaluare tradițională, cu alternative, integrativă, creativ-inovativă etc.;
- formare/instruire prin predare constructivă, interogativă, experiențială, declarativă, diferențiată, personalizată, fragmentată, conectată în rețea, metafore secvențiale, ramificate, inversive;
- efecte: integrative, corelative, similare, interiorizare, cooperare, sintetice, cu corespondențe directe sau indirecte, holistice, analitice, ciclice;

- mecanisme de mediere: cantitative, calitative, sintetice, analitice, motivaționale, experimentale, inductive, reductive, transductive (Borza, 2017, p. 74).

Important de precizat în contextul analizat este și măsura în care conținutul setului de competențe ale profesorului influențează calitatea conținutului valoric și operațional al efectelor competențelor formate la elevi.

Un studiu interesant, elaborat de expertul american J.M. Cooper (1999), elaborează un tablou interesant și operațional al relațiilor pe care aria competențelor profesorului le are cu deciziile acestuia, în special cu procesul decizional prezent în educația elevilor. Redăm un astfel de model ilustrativ corelațional (Figura 1):

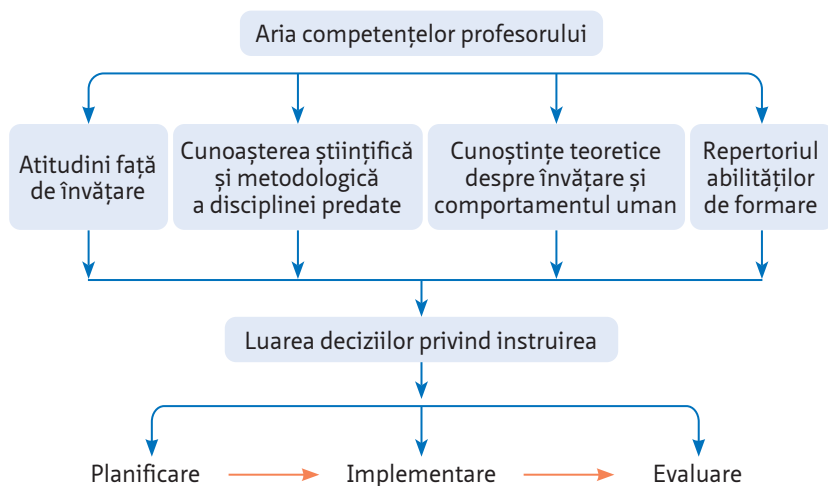


Figura 1. Relațiile între competențele profesorului și deciziile în instruire
 Notă. Relațiile între competențele profesorului și deciziile în instruire
 (Sursa: J.M. Cooper, *Teacher is a Decision Maker*, 1999).

Rezultă de aici că într-o mare măsură există probabilitatea ca profesorul, manager executiv al aplicării și dirijării competențelor sale spre a forma la elevi competențe similare, are nevoie, pentru atingerea cu succes a intențiilor sale, explicit de competențe de calitate privind: abilități precum luarea deciziilor, coaching, informarea și dezvoltarea echipelor interactive ale elevilor, comunicare empatică, ascultarea activă a acțiunii de satisfacere a standardelor operaționale ale competenței aflate în rezolvarea solicitării.

În activitatea de evaluare și de asigurare a calității și coerenței proceselor de analiză a potențialului de progres și performanță al elevilor, uneori și a propriei munci de instruire-formare, apare frecvent o întrebare firească: cum ne dăm seama dacă un profesor are pregătirea necesară, iar elevul își mobilizează optim potențialul cognitiv și motivațional în atingerea obiectivului/obiectivelor stabilite?

Studiile de specialitate în domeniu (vezi „Recruitment Management System“) cantonează analiza competenței corelată cu dimensiunea capacității profesorilor și a elevilor de a lua cele mai bune decizii. Am putea să examinăm capacitatea actorilor educației de a decide din perspectiva:

- abilității crescute de analiză a tuturor dimensiunilor și implicațiilor problemei de soluționat;
- capacității de identificare a cauzelor profunde pe care le implică problema dată spre rezolvare și consecințele pe care le generează deciziile luate din afara comunității;
- abilitatea de a învăța să iei decizii, de a avea opțiuni și a le pune în practică;
- înțelegerea, fie și parțială, a impactului, eventual și a riscurilor, pe care decizia luată le-ar putea avea asupra celorlalți

- pe termen scurt, mediu și lung, apelând la un control eficient al acestora și de a manifesta atitudini/poziții corecte;
- a avea relații adecvate și rapide în comunitatea decidentă, dacă apar și se identifică situații critice, cu evaluarea riscurilor pe termen scurt, mediu sau lung;
 - bună înțelegere a consecințelor pe care le poate produce o decizie asupra altor aspecte ale funcționalității în timp a organizației respective.

Spre exemplu, putem să ne confruntăm cu riscul de a alege o decizie privind statutul unei competențe în producerea unui rezultat așteptat, greșind în identificarea competenței de bază sau a celei transversale, evaluate într-un context redus ca amplitudine.

I.2. Nivelurile de formare a competențelor — o problemă examinată în educație

Desigur, în analiza formării competențelor prin educație apar frecvent întrebări, nu toate primind cele mai potrivite răspunsuri.

Una dintre întrebări este: Care sunt nivelurile în formarea unei competențe, dacă procedăm și la ierarhizarea importanței nivelurilor/etapelor de școlarizare, parcurgerea programei de studiu/formare destinate să acopere un anume conținut pe baza căruia am putea rezolva situații-problemă sau probleme ale domeniului de referință? De aici și contribuțiile noastre în a ne apropia de principalele aspecte utile ale unor răspunsuri cu validitate crescută. Sub o formă enunțiativă conturăm câteva niveluri specifice posibilelor răspunsuri:

- a. **cel mai înalt nivel** al unei competențe examinate este capacitatea subiectului de a face/a produce ceva fără a depune

un efort peste puterile subiectului într-un context temporal, spațial și motivațional rezonabil, mărirind astfel probabilitatea de a realiza transferuri adecvate printr-o pregătire optimală;

- b. **al doilea nivel** al stăpânirii unei competențe implică prezența anumitor caracteristici cu identitate în zona personalității profesorului formator, dintre care subliniem: creativitate, indici ridicați de determinare, integritate moral-acțională, tenacitate, rezistență și reziliență, echilibrul socio-emoțional, nivel de autocontrol mare, capacități moderate de autoevaluare critică;
- c. **al treilea nivel** se situează în sfera a ceea ce numim prezența *componentelor operaționale interpersonale*, cu impact indirect, de tipul: carismă, comunicare empatică, implicare personală, respect și delegare parțială, solicitări ce angajează subcompetențe de nivel mai scăzut performanțial, temporal și executiv.

Un corolar al evaluării nivelurilor de competență probat/dovezit de un actor al educaționalului constă în unirea lui *ce se cere* cu *de ce se cere*, examinată din perspectiva îndeplinirii competente a unei sarcini sau rezolvarea unei probleme.

Continuând exercițiul explicațiilor, nivelul de competențe ar putea fi demonstrat tocmai de capacitatea unui subiect de a îndeplini o sarcină cu o excelentă înțelegere și finalizare a sarcinilor profesionale. Completând ideea lămuririi nivelului de competență, am putea adăuga ideea de recunoaștere a diferențelor între conceptele de: competențe de bază, capabilitate potențială, realizare efectivă, vizibilă, nivel realizare, acreditare, certificare, recunoaștere și acreditare instituțională.

Problema de diferențiat în analiza calitativă ce ține de subiectul competent este reprezentată și de gradul de implicare al conștiinței conștiente de valoarea competenței. Aceasta cunoaște următoarele stadii de referință evaluativă, mai exact drumul de la minimala conștientizare la maxima conștientizare, realizat prin probe ce validează automatizarea anumitor componente versus euristica altora.

Asfel, putem vorbi de nivelurile (auto)conștientizării stăpânirii unei competențe:

- a. incompetența (inconștientă sau ignorată de subiect);
- b. incompetența conștientă (conștientizare solicitată de situația-problemă);
- c. competența conștientă (învățată și conștientizată în realizarea sarcinii);
- d. competența postvoluntară (probată explicativ ca eficiență după rezolvare, transfer, dincolo de conștiință, nivel numit măiestrie).

Exemplul cel mai la îndemână l-ar putea constitui domeniul competențelor muzicale ale unui pianist, prin proba capacității de a cânta excelent la pian. Subiectului i se pot atribui calificative pentru această competență, dovedite prin valori/caracteristici, precum:

- ◆ abilitate operațională cognitivă, optimă inteligență muzicală și motrică, prin rezultate evidente;
- ◆ abilitate vocațională specifică, dovedită/probată în concursuri;
- ◆ capacitate excelentă de a cânta și la alte instrumente asociate;
- ◆ puternica expresivitate a competenței probată în competiții de înaltă competitivitate artistică — este artist/maestru în domeniul respectiv.

Un alt exemplu l-ar putea constitui competențele sportive atinse în domeniul gimnasticii sportive și dansului artistic, explicate ca efect al învățării/formării prin antrenament și rezultate de excepție, efect al unui imens număr de exerciții în cadrul unui proiect de formare, dezvoltare și perfecționare asistată și probată în competiții de anvergură într-un timp aflat sub control și monitorizare specializată.

Contextul cognitiv-aplicativ al reușitei, spun experții domeniilor, devine explicativ prin simbioza și sinergia a cel puțin cinci tipuri de cunoștințe-valori:

1. conceptuale;
2. factice;
3. procedurale;
4. acționale;
5. metacognitive și motivaționale.

La nivel de clarificare conceptuală, în literatura de specialitate întâlnim variate criterii de grupare, respectiv categorii de competențe. Între acestea sunt de reținut:

- *competența-proces sau de proces*, vizând implementarea proceselor bazate pe cunoștințe, proceduri, programe, proiecte;
- *competențe-produs*, vizând calitatea rezultatului/produsului final al proceselor planificate și modelate prin educație;
- *competența-valoare adăugată*, prin componentele tehnice, inovative, vizând calitatea funcțională a unității între *cunoștințe-abilități-atitudini-motivații* optime, care satisfac un anumit rol/anumite roluri.

Un exemplu l-ar putea constitui aici competențele manageriale și de leadership, implicate în, prin și pentru ceea ce numim

- 38 proiecte de planificare, organizare, mobilizare/motivare, utilizare, evaluare și transfer de resurse. Alături, am mai putea introduce și unități de competențe privind:
- comunicarea;
 - lucrul în echipă;
 - acțiuni pregătitoare, simulări, decizii;
 - administrarea și gestionarea resurselor;
 - apel la concepții și experiențe interculturale și multicultural.

Conexă competențelor manageriale se găsește și categoria celor atașate, cum spuneam, conceptului de lider, între care sunt menționate:

- capacitatea de a conduce;
- capacitatea de a te autodezvolta în domeniu;
- capacitatea de a obține rezultate mai bune, cu efect comparativ.

Un rol aparte în zona self-managementului îl au competențele exersate într-o instituție, precum și cele care au în vedere resursele umane, grupate potrivit unor criterii evaluative în: nivelul de experiență, vârsta, creativitatea, antreprenoriatul, vechimea în activitatea specifică locului de muncă ș.a. Aici, cunoaștem și utilizăm termeni pentru definirea subiecților care satisfac nivelurile experiențiale în:

- novice în pregătire;
- intermediar/mediu în pregătire;
- expert de nivel mediu în pregătire;
- expert, cu nivel înalt de pregătire.

Nivelul stilurilor diferențiatore ale expertizei privind competențele demonstrate în carieră este dependent de prezența sau coprezența următoarelor calități procesuale:

- a. gândire critică, reflexiv-constructivă, rezolvatoare de probleme;
- b. comunicare empatică, orală sau scrisă, cu stil academic;
- c. lucrul în echipă, bazat pe cooperare apreciată drept competitivă;
- d. cunoaștere și abilități aplicate în și din domeniul competenței IAC (Instruirea asistată de calculator);
- e. conducere managerială efectivă a grupurilor de lucru, personalizată după caz (ex. cazul diriginților sau profesorului la clasa de elevi în primar);
- f. profesionalism științific și didactic;
- g. etos (moralitate) în specificul muncii profesionale în învățământ.

La nivelul conținuturilor a ceea ce numim *competențe de bază*, cu ușoare modificări/extensii lingvistice ale celor descrise la nivel european, sesizăm conexiuni și identități manageriale, exprimate în funcții consacrate, precum cele de:

- monitorizare/supraveghere a activităților și conduitelor colective și individuale;
- rezolvare amiabilă a conflictelor și cu tact a situațiilor-problemă nou apărute;
- acțiuni educative cu inteligență socio-emoțională;
- comunicare cu stil empatic persuasiv;
- gestiune a progreselor exprimate prin rezultate/performance;

- dialog deschis, stimulativ conversațional, cu sensibilă deschidere la experiență;
- delegare a responsabilităților de rol/de conducere colectivă sau la nivel de subsidiaritate (nivelurile de jos ale unei organizări ierarhice).

În contextul educației moderne, dezvoltarea competențelor necesare pentru viitor devine o prioritate fundamentală. Documentul „OECD Learning Compass 2030” subliniază importanța unei educații care să pregătească elevii pentru provocările unui viitor incert și în continuă schimbare. Acesta introduce un cadru holistic de învățare centrat pe competențe care transcend cunoștințele academice tradiționale, punând accent pe abilități cognitive, socio-emoționale și valori etice.

Aceste direcții sunt extrem de relevante pentru ciclul primar, care reprezintă fundația formării competențelor de bază ale elevilor. „OECD Learning Compass 2030” sugerează că educația nu trebuie să fie doar despre ceea ce elevii știu, ci și despre cum aplică aceste cunoștințe în mod eficient în situații reale. Această viziune se aliniază cu obiectivele educației primare, care urmărește nu doar acumularea de cunoștințe, ci și dezvoltarea abilităților de gândire critică, colaborare și reziliență.

Un alt aspect important evidențiat de „OECD Learning Compass” este necesitatea de a forma elevi care să fie responsabili pentru propriul proces de învățare. Aceasta implică dezvoltarea capacității de autoreflexie și autoreglare, abilități esențiale care pot fi cultivate încă din ciclul primar.

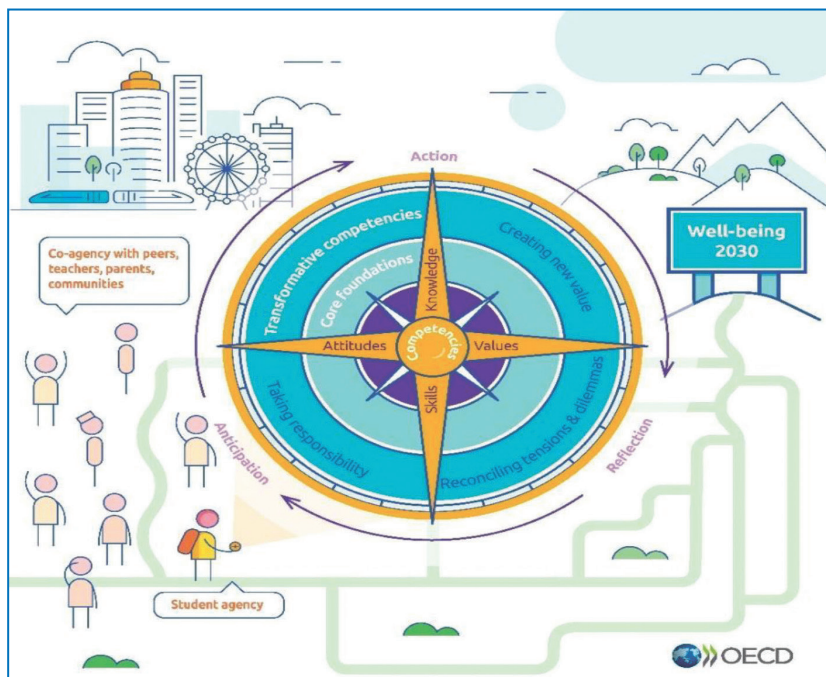


Figura 2. Competențele necesare pentru viitor — „OECD Learning Compass 2030”
 Notă. „OECD Learning Compass 2030” (Sursa: „OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030”, 2019).

Formularea enunțurilor, a propozițiilor corelative competențelor exprimă statutul relațiilor/raporturilor de: coordonare prin juxtapunere, prin topică, prin subordonare sau prin juxtapunere. Exemple de logică pot fi de tipul:

1. în timp ce a, b, ..., are loc ceva care...;
2. se întâmplă m, n... numai când c, d...;
3. între a, b ... există un minim consens.

Verificarea se realizează dacă:

- a. este adevărată relația sau raportul între enunțurile formulate;
- b. se depune efort în învățarea/formarea pentru realizarea conexiunii relației/raportului care aduce beneficii instituției/organizației, subiecților;
- c. se exersează rezolvarea abilităților incluse în competențele aplicate la situațiile reale de învățare productivă;
- d. există anumite situații de învățare/de cunoaștere prin explorare, prin interacțiune, participare și diversificarea orientărilor obiectivelor;
- e. obiectivele formulate conțin expresii verbale de tipul: înțelege, respectă, valorifică, evaluează, aplică frecvent, conștientizează, motivează, dovedește;
- f. identificăm și anumite metode care exprimă conținutul competenței, de tipul: respectă, recunoaște, conștientizează, explică, acceptă, cunoaște, adaptează, integrează etc.

I.3. Referențialul în formarea competențelor profesional-didactice

Referențialul este un alt concept esențial în analiza formării profilului de competențe al profesorului. În literatura franceză de specialitate, referențialul servește drept reper esențial pentru formarea și evaluarea competențelor cadrelor didactice. În contextul activităților curriculare, *referențialul competențelor este unul central*, stă la baza oricărui proces de învățare/formare și, asociat, al celui de evaluare personalizată, concept aflat în cercetare și dezvoltare calitativă. În esență, acesta reprezintă „un ansamblu de elemente conexe în cadrul unui sistem și având statut de reper” (Manolescu, 2022, p. 150).

Sintetic și simplificat examinate, caracteristicile esențiale ale unui referențial integrat competențelor funcționale în și pentru mediul educației se compun dintr-un ansamblu de elemente care funcționează ca un sistem relativ funcțional, cu statut de reper, ale cărui valențe sunt dominant explicativ-calitative.

Pătruns în *lumea profesională* a instituțiilor educaționale, conceptul de referențial în „competență” provine din lumea profesiilor avansate tehnologic, științific și axiologic, solicitante ale unui set de competențe acreditate prin formare supervizată. El devine un instrument de descriere și normare a capacităților pe care trebuie să le stăpânească un absolvent în realizarea sarcinilor curriculare, de o manieră operațională, pragmatic, aplicat personalizat, prin competențe de ordin profesional-didactic, cum este cazul în meseria de profesor.

Recunoaștem că referențialul încorporat în aria competențelor didactice are un statut polisemantic, *încărcat de semnificații, cu unele ambiguități, chiar conflicte în înțelegere și aplicare*. Registrele semantice, științifice și metodologice atașate activităților din educație sunt relaționate, cu două accepțiuni majore:

1. *Referențialul ca sistem de referință axiologic împlinit și cu rol de fundamentare științifică a asigurării autorității științifice și profesionale a profesorului*. Privit astfel, referențialul reprezintă o strategie care oferă o perspectivă de identificare, analiză și interpretare a proceselor și produselor învățării, asociindu-și o raportare la o concepție și la un sistem de valori.
2. *Referențialul ca dimensiune normativă și activ-operațională a formării competențelor profesionale de calitate, devenind progresiv și conținutul unui document oficial, cu rol (auto)reglator și de instrument strategic în formare*.

Cu alte cuvinte, avem de-a face cu *două dimensiuni: una generală*, care ține de concepție, de viziune, de modul de abordare a problematicii curriculei luate în discuție, și alta *situațională*, care ține de context, de concretizare/particularizare a concepției/viziunii într-un context dat. În această accepțiune, referențialul reprezintă efectul de instrumentare a mijloacelor formării inițiale.

I.4. Formarea competențelor și standardelor profesionale: operatori proiectivi-calitativi

Recunoașterea statutului de profesor într-un domeniu curricular și situarea acestuia pe un anumit nivel de formator implică cel puțin trei elemente referențiale:

- a. asigurarea parcurgerii și absolvirii calitative a programelor de formare inițială și continuă;
- b. respectarea principiului responsabilității în satisfacerea calității programelor școlare;
- c. raportarea constantă la condițiile de validitate a standardelor profesionale. (Potolea, Toma, 2013)

Elaborarea standardelor profesionale ale formării și evoluției în carieră a personalului didactic a devenit un proces complex cu statut de imperativ prezent în documentele legislative și politicile publice școlare, în argumentele experților domeniului și, nu în ultimă instanță, în practica școlii.

Pe acest temei exprimăm opinia potrivit căreia profesionalizarea și profesionalismul în cariera de cadru didactic sunt intrinsec corelate cu standardele și competențele profesionale, integrate valorilor consacrate de obiectivele proiectului „Restructurarea sistemului de formare continuă a personalului din învățământul

preuniversitar prin generalizarea sistemului de credite profesionale transferabile” (POSDRU, 2016).

Referindu-ne la *Metodologia definirii standardelor profesionale privind evoluția în cariera didactică* vom apela la unele interpretări metodologice ale prevederilor documentelor oficiale (CNCIS), care ne propun un model de definire și descriere a standardelor asociate formării și manifestării competențelor profesional-didactice ale profesorilor în România. Temeiul utilizării îl constituie valorizarea indicatorilor prezenți în sursele de descriere și articulate coerent într-un format sintetic, vizibil în construcția tabelului de mai jos:

Tabelul 1. Sinteza de scriere a unităților de competență — descriptori clasici

	Cunoștințe/ valori	Abilități			Atitudini
Competența/ Structura	Cunoaștere, înțelegere și utilizarea limbajului specific, inclusiv explicare și interpretare	Aplicare, transfer, rezolvare de probleme	Reflecție critică și constructivă	Creativitate și inovare	Autonomie și responsabilitate
...

Analiza competențelor din perspectiva modelului de mai sus propus de CNCIS, validat și confirmat oficial prin Ordinul nr. 5703/2011 al ministrului educației, privind implementarea Cadrelui național al calificărilor din învățământul superior, beneficiază de o recunoaștere europeană, urmare a parcurgerii procedurilor europene de autocertificare.

Specificarea competențelor a constat practic în identificarea operațiilor cognitive de bază, în special a capacităților, menționate mai jos:

- a. capacitatea de a detecta, de a identifica etc.;
- b. capacitatea de a selecta;
- c. capacitatea de a analiza și sintetiza date, informații sau relații;
- d. capacitatea de a învăța, de a acționa sau evalua/judeca;
- e. capacitatea de a argumenta etc.

În România, „Sistemul de competențe la care se atașează standardele profesionale ale evoluției în cariera didactică se raportează la specificul spectrului cerințelor învățământului preuniversitar românesc, la categoriile și nivelurile de competență cu care se operează în Cadrul European al Calificărilor” (EQF).

Sistemul de competențe definitorii pentru evoluția în cariera didactică examinat în prezentul standard este articulat cu prevederile Legii învățământului preuniversitar nr. 198/2023 și cu elaborarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului didactic. Sistemul de standarde elaborat respectă prevederile legale din România, potrivit cărora „Profilul profesional al unui cadru didactic include ansamblul de competențe necesare pentru realizarea activității didactice. Profilul cadrului didactic este adaptat pe etape ale carierei și pe niveluri de învățământ și determină setul de standarde de calitate pentru programele de formare inițială și setul de standarde profesionale pentru funcțiile didactice” (art. 166, alin. 1). De asemenea, la art. 167 se menționează principalele roluri ale cadrului didactic, acestea constituind unul dintre reperele elaborării profilului profesional: „a) planificator și organizator al procesului de predare-învățare-evaluare;

b) facilitator al învățării; c) conector între toți beneficiarii procesului de educație, direcți sau indirecti; d) dezvoltator de resurse educaționale și instrumente de evaluare curentă; e) suport pentru elevi, prin consiliere și mentorat; f) promotor al inovației în educație” (Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023).

Referențiale speciale ne oferă recent Ordinul nr. 7386/20.11.2024 al ministrului educației pentru aprobarea Profilului și standardelor profesionale ale cadrului didactic din învățământul preuniversitar, pe etape de carieră și pe niveluri de învățământ. Aici se stabilește profilul profesional și standardele profesionale pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, organizate pe niveluri de învățământ, pe 7 domenii de competențe și pe etape de carieră. Standardele reflectă competențele esențiale, incluzând cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru a asigura o educație de calitate, ghidează evoluția profesională a cadrelor didactice în funcție de principiul învățării pe tot parcursul vieții (https://www.edu.ro/profil_standarde_profesionale_cadru_didactic).

Progresia în carieră se bazează pe conceptul de învățare pe tot parcursul vieții, fiind monitorizată și validată conform unor standarde profesionale, care atestă dezvoltarea competențelor, adaptarea la noi roluri profesionale și eficiența activităților desfășurate.

Ne vom propune o exemplificare a unui model de analiză precum Franța, iar simplificând configurația datelor și identitatea analizei de conținut ajungem la formatul din Tabelul 2.

Tabelul 2. Un model de analiză structural-analitică a standardelor profesional-didactice

Țara practicantă a metodologiei standardelor	Unitatea de competență definită	Elementele unității de competență	Condiții de realizare/aplicare
România			
Altă țară/alte țări			

Rezultatele analizei competențelor asociate sau incluse, reflectând standardele profesionale pentru cadrele didactice din România pe unități de competență și pe elemente componente, conduc la evidența următoarelor categorii de informații utile; cele 9 unități de competență și enunțurile constitutive care se regăsesc în documente din România sunt examinate mai jos:

Unitatea de competență nr. 1. Proiectarea unității de competență

Enunțurile operaționale constitutive sunt următoarele:

-
- Analiza nevoilor de formare a cursanților și a contextului favorizant
 - Proiectarea unității de învățare și a modulului didactic adecvat
 - Proiectarea lecției/unității de învățare reflectat într-un document scris
 - Proiectarea documentelor și mijloacelor suport/de sprijin complementare curriculei proiectate
-

Structura competenței (cunoștințe, abilități, atitudini)	Descriptori ai competențelor profesionale	Niveluri de calificare
--	---	------------------------

Unitatea de competență nr. 2. Conducerea și monitorizarea procesului de învățare

Enunțurile operaționale constitutive sunt următoarele:

- Dezvoltarea și valorificarea canalelor comunicării educaționale
- Organizarea și conducerea activității didactice
- Monitorizarea procesului de instruire formală
- Reconsiderarea/revizuirea, după caz, a proiectului inițial, în funcție de dinamica situației de instruire/predare

Unitatea de competență nr. 3. Proiectarea activităților educaționale de predare.

Enunțurile operaționale constitutive sunt:

- Elementele prezente în documentul metodologic-operațional sunt următoarele: Proiectarea structurilor de conținut și a instrumentelor de evaluare
- Administrarea instrumentelor de instruire, analiză și interpretare a datelor culese și luarea deciziei privind calitatea conduitei de predare și de autoevaluare a strategiilor utilizate
- Informarea și comunicarea interpretată a rezultatelor examinate
- Revizuirea/optimizarea procesului de evaluare a calității proceselor de predare

50 **Unitatea de competență nr. 4. Integrarea și utilizarea specială a TIC**
Enunțurile operaționale constitutive sunt următoarele:

Proiectarea activităților școlare și extrașcolare care presupun utilizarea resurselor TIC

Utilizarea resurselor TIC pentru facilitarea procesului educațional în învățământul gimnazial sau liceal

Adaptarea și optimizarea procesului educațional prin integrarea TIC în activitățile de învățare și evaluare

Evaluarea eficacității și eficienței utilizării TIC în procesul educațional din învățământul gimnazial și liceal

Unitatea de competență nr. 5. Cunoașterea, consilierea și tratarea diferențiată

Enunțurile operaționale constitutive sunt următoarele:

Planificarea activităților de cunoaștere, de consiliere și de tratare diferențiată a elevilor

Utilizarea unor modele, metode, tehnici adecvate de cunoaștere, consiliere și tratare diferențiată

Valorificarea datelor obținute prin aplicarea de modele, metode, tehnici și instrumente de cunoaștere, consiliere și tratare diferențiată a elevilor

Evaluarea efectelor activităților de cunoaștere, consiliere și tratare diferențiată a elevilor

Aplicarea de strategii adecvate de consiliere a familiei, în probleme specifice conduitei elevilor

Gestionarea eficientă a proceselor de integrare școlară a elevilor, de relaționare la nivelul clasei, a organizației școlare și a modelului utilizat privind orientarea în carieră.

Unitatea de competență nr. 6. Managementul clasei de elevi

Elementele operaționale constitutive sunt următoarele:

Amenajarea ambientului clasei de elevi

Proiectarea activității clasei și organizarea grupului de elevi

Organizarea și conducerea socială a grupului școlar

Rezolvarea conflictelor dintre elevi și a crizelor educaționale

Unitatea de competență nr. 7. Dezvoltarea instituției școlare și a parteneriatului în comunitate

Elementele constitutive sunt definite astfel:

Comunicarea și relaționarea cu membrii organizației școlare

Gestionarea lucrului în echipă

Participarea la elaborarea și implementarea proiectelor de dezvoltare instituțională

Implicarea în activitatea specifică a sistemului de asigurare a calității în organizația școlară

Comunicarea eficientă cu familia/tutorele sau cu alte organizații/ONG-uri

Unitatea de competență nr. 8. Managementul carierei și al dezvoltării personale

Elementele constitutive sunt:

Proiectarea propriului traseu de formare profesională și dezvoltare în carieră

Participarea la programele și activitățile specifice de formare

Asigurarea unui caracter flexibil propriei evoluții în carieră prin reajustarea și reconsiderarea proiectului inițial

Elementele constitutive sunt definite mai jos:

Proiectarea cercetării

Realizarea cercetării

CONCLUZII PRELIMINARE

Dintre cele 36 de elemente de enunțuri constitutiv-analitice ale celor 9 unități de competență profesional-educaționale, unele au valențe de competențe-cheie/de bază în sens profesional (1–6), altele sunt transversale (7–9). Toate sunt însă importante și pot opera cu statut de criterii evaluative ale calității și progresului în misiunile valorice ale carierei didactice.

I.5. Triada competențelor examinate: identitatea opțiunilor, o abordare sintetică

I.5.1. Competența comunicare orală și scrisă în limba română/maternă

Noile metodologii profesional-didactice definesc competența de comunicare nu în sensul restrictiv al statutului autonom, ci integrat în curricula școlară, sau sintetic exprimat prin sintagma Curriculum Național. Există două viziuni constructiv-analitice mai cunoscute în literatura pedagogică din România. Pentru prima viziune există două abordări: cu cinci dimensiuni — pentagonală (Potolea, Toma 2010, Neacșu 2010) — și cu trei dimensiuni — modelul triangular (Negreț, 2008).

Ambele viziuni sunt comprehensive, explicative și operante pedagogic, longitudinal și transversal. Asemenea viziuni pot fi sintetizate astfel:

- „flexibilitate dinamică și permisivitate de acțiune prin modulare curriculară;
- prioritate acordată unității predării și învățării prin experiențe cognitive pozitive, transferabile;
- integrarea conținuturilor învățării într-un tot unitar și uneori cu nuanțe interdisciplinare;
- îmbunătățirea percepției și imaginii integratoare privind lumea reală, esențiale fiind maniera holistică, acuratețea contextelor și coprezența comunității de învățare;
- adecvarea și structurarea progresivă a curriculei adaptate nivelului de pregătire și stilurilor de gândire ale elevilor“ (Neacșu, Damian, 2021, p. 19–21).

I.5.2. Competența digitală: o abordare generativă ca model transversal

Educația digitală (în text acronimul ED) are astăzi statutul recunoscut de paradigmă specială, devenită parte a curriculumului în învățământul gimnazial și liceal — în curând va fi introdusă și în învățământul primar —, care provoacă și trezește nu puține motivații și griji pentru toți actorii educației formale și nonformale — instituții, decidenți, experți curriculari, profesori, elevi, părinți, comunități umane. Prin valorile adăugate, prin standardele de accelerare a introducerii în ariile curriculare cât mai timpurii ale școlii și vârstelor, ED este în esența ei un rezultat al introducerii noilor tehnologii de comunicare în proiectele

54 complexe, procesele și activitățile de comunicare eficientă în predarea, învățarea și evaluarea realizate în școală.

Profesia de cadru didactic se confruntă astăzi cu schimbări rapide, necesitând un set de competențe din ce în ce mai operațional, transferabil și relativ solicitant al unei asistențe înalt calificată, în special dovedită de prezența dispozitivelor digitale de natură tehnică, semieuristică și simbolică cu valoare documentară. La nivelul stăpânirii competențelor, este necesar să se identifice atât nevoile, cât și progresele lor de formare, pe fondul asigurării unei instruiți de calitate specifică nivelului de școlarizare. Analizând și grupând aceste date, vom examina dezvoltarea problemei, pornind și de la informațiile unui cunoscut *Raport-cadru european comun pentru valorile competenței digitale a educatorilor (DigCompEdu)*.

Comisia Europeană a elaborat *Cadrul european al competenței digitale a educatorilor. DigCompEdu* (Redecker, 2017) oferă un model de referință detaliat și practic pentru promovarea sistematică a competențelor digitale, devenind astfel un cadru semnificativ științific, cu rol esențial în ghidarea politicilor publice educaționale, cu adaptări ce pot pune în aplicare programele de formare. Mai mult, acesta oferă un limbaj de specialitate și o abordare comună, contribuind la formarea generală și profesională, în contexte de învățare formale și nonformale.

DigCompEdu este un cadru de referință creat pentru formarea competențelor digitale pe baze științifice, ajutând și la definirea politicilor publice de tip curricular la nivel de calitate și eficiență așteptate în domeniul inovativ al *E-learning*, aplicarea tehnologiilor bazate pe computer pentru a îmbunătăți predarea și învățarea. (Waterhouse, 2003)

Cadrul *DigCompEdu* își propune să identifice, să descrie, să analizeze și să evalueze aceste abilități digitale specifice profesorilor, extrem de util și elevilor, propunând un set util care cuprinde un număr de 22 abilități elementare, organizate în 6 domenii esențiale, după cum urmează:

Domeniul 1 — utilizează tehnologiile digitale.

Domeniul 2 — asigură utilizarea eficientă și responsabilă.

Domeniul 3 — gestionează și orchestrează utilizarea tehnologiilor digitale.

Domeniul 4 — utilizarea strategiilor digitale în evaluare.

Domeniul 5 — vizează tehnologiile digitale pentru strategiile de predare și învățare.

Domeniul 6 — facilitează dobândirea competenței digitale.

Există preocuparea limpede ca în următorii ani școlari să se introducă în curricula formală „Educația digitală pentru învățământ primar” ca disciplină cu o programă-cadru, precum și a dispozitivelor tehnologice, manualelor școlare și mijloacelor-suport necesare realizării sistematice a predării (*e-teaching*), învățării (*e-learning*) și evaluării (*e-evaluation*). Oficial, dispunem de varianta publicată în Monitorul Oficial la data de 22.10.2024 a Ordinului nr. 6466/30.08.2024, emis de Ministerul Educației, care reglementează Cadrul de competențe digitale pentru elevii din învățământul preuniversitar din România. (https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2024/OM_6466_2024.pdf)

I.5.3 Competența gândire reflectiv-critică și constructiv-creativă — un proiect curricular formativ inovativ în programele educaționale

Acțiunile educaționale de natură dominant evaluativ-axiologică și pragmatică se înscriu în procesele de formare/dezvoltare a competențelor profesorilor circumscrise didactic utilizării gândirii reflectiv-critice și constructiv-creative (în text, utilizăm abrevierea CGRCC). Din rațiuni de sinteză ideatică, prezentăm succint câteva idei neierarhizate, văzute drept priorități metodologice. Astfel, sunt de reținut:

1. Competența examinată reprezintă o construcție paradigmatică, recunoscută științific, academic și operațional pedagogic, dominante fiind referirile la subiecți angajați constant la „dimensiuni cognitive, la procese ale gândirii operaționale, când au de rezolvat o problemă, un test care cere a accesa cunoștințele specifice domeniului de evaluat (*knowing*), a aplica acele cunoștințe (*applying*) și a raționa pe baza acestor cunoștințe (*reasoning*)”. (I.A. Dumitru, 2000, p. 11)
2. Referitor la formele de cunoaștere a procesualității gândirii reflectiv-critice, avem în vedere, simplificând lucrurile, cel puțin trei operații propuse de o expertă a domeniului, Daniela Dumitru (2013, p. 12), sub forma: „a analiza performanțele cognitive, de raționare, a utiliza abilitățile de gândire, de a trage concluzii, de a turna informațiile în matriță argumentativă”. Examinarea are în vedere fie o disciplină, cum este filosofia (istoric ne putem referi la Socrate, Platon, Aristotel, D’Aquino, Bacon, Descartes, Kant), literatura critică (Voltaire, Diderot), psihologia (Piaget, Freud), pedagogia (Dewey, Glaser), teoria testelor (Millman),

istoria, biologia ș.a., fie un obiectiv-nucleu prezent în mai multe discipline sau în proiecte științifice și de cercetare critică (vezi *Delphi Project*, SUA) (*Tehnica Delphi* este o tehnică de management de proiect care este folosită pentru a lua decizii complexe, bazate pe consens, care reiese din opiniile experților). Multe au tematică cu substanță și puternice valențe critice, cu limbaj ofensiv strategic, teorii cu orientare critică, procese de învățare cu o construcție și reconstrucție pedagogic-reformativă prin conținuturi interdisciplinare sau cross-curriculare.

3. În literatura de specialitate sunt elaborate modele de construcție avansată, în special în învățământul liceal și superior, iar în forme inițiatice în clasele III–IV, mai frecvent la V–VIII. Repere evidente pot fi identificate în derularea principalelor componente ale procesualității învățării de calitate, în contextul analizelor de obiective, al analizelor privind înțelegerea și achiziția de cunoștințe, unele sinteze creative, aplicațiile de tip evaluare comparativ-critică.
4. Există, de asemenea, abordări reușite privind valorile elementelor procedurale și modelelor de raționament axiologic definite de caracteristici precum: aplicativitate a criticii constructive la domeniile cu erori și abateri de la prezentarea cunoașterii adevărului, a selecției falsului de adevăr, a practicării interpretării realului versus virtualul nefondat, a logicii teoriei legităților validării practicii, a diferențierii factualului de prejudecată, dintre opinie și factualitate, dintre obiectivitate și subiectivitate, dintre determinare versus condiționare, versus influențare, dintre interogații unice și răspunsuri alternative, dintre optimism și pesimism ș.a.

Din perspectiva detaliilor și a altor variabile de proces, de conținut și aport metodologie, menționăm următoarele:

- analizele privind utilizarea CGRCC vor lua în considerare scopul explicit al acțiunilor formative și contextul în care se produc acestea (vezi rolul Analizei SWOT);
- procesualitatea prezentării manifestărilor CGRCC presupune și utilizarea intensivă sau extensivă a conceptului de competență socio-culturală, pe de o parte, și, pe de alta, cartografierea diversității obiectivelor cognitiv-persuasive, între care și cele de realizare a strategiilor incluzive;
- constant semnificativă se va dovedi prezența culturii calității, în condițiile identificării punctelor tari versus puncte slabe specifice analizei mediilor educaționale de practicare – reale, simbolice sau virtuale;
- examinarea potențialelor corelații și/sau treceri între nivelul primar, cel gimnazial și liceal, al învățământului preuniversitar, prin utilizarea strategiilor de valorizare;
- considerarea ca fiind oportună a prezenței în structura unor competențe CGRCC a prezentării limitelor cauzate de studiul individual nepregătit sau neasistat, aflat sub influența unor rezultate empirice sau provenite din conduitele educate/formate anterior; avem în vedere conduite cu limite datorate unor valori neclarificate și cu fluiditate axiologică mare (vezi educația deontologică în situații de preluare necritică a unor surse incerte sau cu inspirație personală);
- examinarea atentă a unor elemente prezente în conduitele mentale nematurizate, timpurii, cu niveluri de percepție difuză sau slabă, efect al analogiilor, inferențelor neargumentate, al autoevaluărilor grăbite, nevalidante;

- prezentarea unui set de operații-abilități, precum analiza, sinteza, comparația, explicația, generalizarea, interpretarea, evaluarea, sau a unor abilități de gândire superioare (*higher order thinking skills*), cu utilizare de explicații ale unor premise și corelații parțial neînțelese, a unor disonanțe între cunoștințele teoretice și corespondențele lor practice, între datele experiențiale cu întemeiere, provenite de la alte competențe;
- referințele pot fi gândite și din perspectiva compatibilizării aspectelor culturale și interculturale, la care se pot adăuga și reflecția critică privind noile recomandări privind limbajul „corect politic”, normat de regulile respectării politicilor europene și internaționale;
- accentele cu statut de evidențe ale unor puncte slabe, manipulări etc. pot fi identificate mai ales în termenii a ceea ce reflectă ideatic noțiuni de nerespectare/încălcare a normelor aplicării privind: descentralizarea, subsidiaritatea, marketing sistemic, calitate totală în managementul educativ, responsabilitate și crearea de echilibru între teoretic și practic, învățare prin cercetare și inovare, convergență, divergență și emergență, responsabilitate în adaptare, reziliență profesională, autonomie și echilibru între așteptările comunitare și calitatea produselor individual create și asumate ca rezultate/performance.

Nu au fost întâmplătoare sugestiile lui Hargreaves și M. Fullan (1992) cu privire la întrebările și răspunsurile practicii educaționale manifestate la clasă în materia competențelor gândirii critice integrate conținuturilor și metodologiei profesionalizării didactice. Noi ne-am întreba și astăzi de ce nu examinăm și răspunsurile

60 experților cu privire la *calitatea reformelor* în domeniul competențelor educaționale corelate cu efectele *calității stilurilor predării și învățării*. Este cert că unele răspunsuri vor trebui căutate în practicile destinate cercetărilor empirice privind condiționalitățile generative de performanțe ale conduitei elevilor, profesorilor, directorilor și liderilor din educație.

O întrebare deloc complementară ar putea fi: de ce nu examinăm și ipoteza corelației între oportunitățile asociate paradigmei **predarea cu stil** și efectele acesteia asupra creșterii calității educației formale și nonformale?

Valorile conceptului central sintagmatic al creșterii unității simbiozei în triada teorie–practică–teorie, reflectate în manifestările evaluative al competenței CGRCC de ordin didactic, ce va deveni nucleu al profesionalității cadrului didactic modern, rămân a fi demonstrate.

Măsura probelor cu evidență în reușita/succesul muncii profesorilor este identificabilă în prezența:

- mecanismelor de fundamentare a proceselor care au loc la clasă, extraclasă/*outdoor* și acasă;
- conduitelor practice observabile cu evidență implicativă asupra calității reușitei școlare și sociale;
- modelarea formativă a competențelor la nivel individual, de grup și comunitate de învățare.

Contributiv pentru înțelegerea eficienței CGRCC îl reprezintă un model în care sunt prezenți câțiva piloni operaționali, precum: claritatea scopurilor, specificitatea motivației, prezența la clasă a elevilor, conectarea permanentă la grupul celor care învață continuu, direcționarea eforturilor, focalizarea pe sarcinile de bază, motivația implicativă, întrajutorarea reciprocă,

respectul aspirației la reușită, conexiunea cu grupul/comunitatea care învață, recunoașterea conduitelor integrativ-holistice, recunoașterea valorii autorității profesorilor de excelență ș.a.

Constructe pedagogice de evaluare temeinică a CGRCC vor putea deveni:

- analiza argumentelor logice utilizate în susținerea probe-
lor utilizate;
- analiza tipurilor de raționamente (analogice, inductive,
deductive, transductive) asociate cu validarea enunțurilor
din discursul educațional adecvat vârstei și culturii
asimilate;
- frecvența practicilor/judecăților de evaluare în comparație
cu judecățile constatativ-descriptive;
- relevanța deciziilor conexe opțiunilor de a utiliza strate-
gii de rezolvare a problemelor și/sau crearea/descoperirea
acestora;
- realizarea de conexiuni între gândirea reflexivă critic-con-
structivă și metacogniția superioară.

Recent se adaugă referențialele „Studiului internațional TIMSS” (*Trends in International Mathematics and Science Study*, 2023), realizat de Asociația Internațională pentru Evaluarea Performanțelor Educaționale (IEA), prin perspectiva relevantă asupra nivelului competențelor matematice, științifice și de gândire critică ale elevilor români. Acest studiu-raport, publicat în 4 decembrie 2024, analizează performanțele elevilor la clasa a IV-a și clasa a VIII-a, evidențiind atât realizările, cât și provocările sistemului educațional românesc. Rezultatele obținute de elevii români în cadrul TIMSS 2023 reflectă importanța competenței „gândirea critică” pentru matematică și științe. Performanțele

62 notabile ale elevilor de clasa a IV-a — România s-a clasat pe locul 12 la nivel internațional — subliniază eficiența abordărilor pedagogice în formarea unor abilități precum: analiza logică a problemelor, identificarea relațiilor cauzale, luarea deciziilor bazate pe date (<https://timss2023.org/results/>).

Gândirea critică, componentă esențială a competențelor secolului al XXI-lea, confirmă rolul fundamental pe care îl are în înțelegerea conceptelor complexe și în dezvoltarea autonomiei intelectuale.

I.6. Formarea competențelor și standardelor profesionale: operatori calitativi specifici învățământului din alte țări

Recunoașterea statutului de profesor într-un domeniu curricular și situarea acestuia la un statut de formator, înalt și recunoscut, implică cel puțin trei elemente referențiale:

- a. asigurarea parcurgerii și absolvirii calitative a programelor de formare inițială și continuă;
- b. respectarea principiului responsabilității în satisfacerea calității programelor și normelor deontologice școlare;
- c. raportarea constantă la condițiile de validitate a standardelor profesionale.

Elaborarea standardelor profesionale ale formării și evoluției în carieră a personalului didactic a devenit un proces complex cu statut de imperativ prezent în documentele legislative, în politicile publice școlare, în argumentele experților domeniului și, nu în ultimă instanță, în practica școlii. Pe acest temei exprimăm opinia potrivit căreia profesionalizarea și profesionalismul

în cariera de cadru didactic sunt intrinsec corelate cu standardele și competențele profesionale, integrate valorilor consacrate obiectivelor proiectului „Restructurarea sistemului de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar prin generalizarea sistemului de credite profesionale transferabile”. (POSDRU, 2016)

Referindu-ne la Metodologia definirii standardelor profesionale privind evoluția în cariera didactică, vom apela la interpretări metodologice succinte ale prevederilor documentelor oficiale (CNCIS), care ne propun un model de definire și descriere a standardelor asociate formării și manifestării competențelor profesional-didactice din România. Temeiul utilizării îl constituie valorizarea indicatorilor prezenți în sursele de descriere și articulate coerent într-un format sintetic vizibil în construcția tabelului deja prezentat.

De asemenea, vom exemplifica prin două modele de analiză (studiu de caz): Franța și Coreea de Sud. Configurația datelor sistemelor sugerează posibile structuri generic proiectate ameliorativ pentru a reflecta identitatea analizelor de conținut și pentru alte modele.

I.6.1. Franța — studiu de caz

Exemplificăm un model de analiză **studiu de caz — Franța**, configurația datelor sistemului sugerând o posibilă structură generică ameliorată de a continua identitatea analizelor de conținut și pe alte modele structurale.

Un exemplu cu o puternică notă inovativă este sistemul din Franța prezentat mai jos sub titlul: „Profil și structură de competențe, model inovativ și metodologie-cadru” (adaptare și prelucrare după un text elaborat de M. Manolescu, 2021).

Competențele personalului didactic din Franța sunt dependente de clasificarea *categoriilor de personal, care conduc expertiza pe baza identificării, analizei, aplicării și interpretării variatelor domeniilor curriculare*.

Renovarea sistemului francez de formare inițială a cadrelor didactice cere un nou referențial al formării care este pus în aplicare, începând din 2019, în cadrul Institutului Național Superior de Profesionalizare și de Educație (INSPE). Formarea articulează activitatea de învățare a cunoștințelor teoretice cu stagiile de practică observativă și de practică de predare — în anul 1 se face sub supravegherea mentorului, iar în anul al 2-lea, practica se face în alternanță, sub supravegherea mentorului alternativ și cu responsabilitatea totală a unei clase sau grupe.

Competențele profesionale vizate îndeosebi la finalul *programului de master „Profesii pentru învățământ, educație și formare”* sunt cele care sunt notificate în referențialul competențelor specialiștilor care desfășoară activități de profesorat și de educație. Practic, sunt două categorii de competențe specifice, corespunzătoare celor patru categorii de personal:

- a. *Competențele comune pentru toți profesorii și personalul de educație.*
- b. *Competențele comune pentru toți profesorii documentariști.*
- c. *Competențele profesionale specifice pentru consilierii principali de educație.*
- d. *Competențele asociate pregătirii profesorilor, care sunt de două categorii: specifice și transversale.*

I. COMPETENȚE SPECIFICE PROFESIEI DIDACTICE

Tabloul domeniilor reprezintă coordonatele studiului și competențele asociate acestuia. Astfel, vom avea:

- Domeniul „Înscrierea acțiunilor profesorului în cadrul instituțional”, iar setul competențelor asociate sunt:
 - împărtășirea și asumarea valorilor naționale;
 - înscrierea acțiunilor sale în valorile principiilor și regulamentelor din sistemul educativ;
 - conduita unui educator responsabil și potrivit principiilor etice consacrate.
- Domeniul „Înscrierea activității profesorului în standardele mediului înconjurător”, cu următorul set de competențe asociate:
 - să coopereze în cadrul unei echipe de profesori;
 - să contribuie la activitatea comunității educative;
 - să coopereze cu părinții elevilor;
 - să coopereze cu partenerii educaționali.
- Domeniul „Stăpânirea conținuturilor disciplinelor și a didacticii acestora”, cu setul competențelor asociate:
 - să stăpânească cunoștințele disciplinelor predate și a didacticii acestora;
 - să stăpânească limba franceză în cadrul propriei profesii didactice.

Conceperea și aplicarea **Proiectului didactic, cu realizarea și evaluarea procesului de predare**, este asociată cu următoarele competențe:

- să construiască și să aplice situațiile de predare-învățare, respectând diversitatea elevilor;
- să organizeze/asigure funcționarea clasei, favorizând învățarea și socializarea elevilor;

- să evalueze achizițiile elevilor;
 - să cunoască elevii și procesele lor de învățare;
 - să țină cont de diversitatea pregătirii și de personalitățile elevilor;
 - să însoțească și să consilieze elevii pe tot parcursul lor de învățare.
- Domeniul „Analiza și adaptarea practicii profesionale“
- să se angajeze într-un demers individual și colectiv de dezvoltare profesională;
 - să reflecteze asupra unor probleme profesionale în relație cu cercetarea.

II. COMPETENȚE TRANSVERSALE, CU VALOARE CRESCUTĂ DE TRANSFER INTERDISCIPLINAR, CARE CUPRIND:

- Domeniul „Comunicare orală și scrisă“, cu setul competențelor asociate:
- stăpânirea bună a limbii franceze;
 - redactarea corectă de rapoarte, sinteze, fișe de lectură etc.;
 - realizarea de expuneri/să vorbească în public;
 - argumentarea, apărarea unui punct de vedere, a unei opinii;
 - utilizarea unei limbi străine vorbite în situații cerute de profesia sa.
- Domeniul „Tratarea informației“, cu următorul set de competențe asociate:
- integrarea elementelor de cultură numerică, necesare în exercitarea profesiei sale;
 - identificarea și selectarea informațiilor din diverse surse (internet etc.).

Competențele formate și acreditate ca necesare profesorilor și personalului din educație:

Competențele comune pentru toți profesorii și personalul din educație au la bază manifestări obiectivate în conduite:

- să împărtășească valorile Republicii Franceze;
- să înscrie acțiunile lor în cadrul principiilor fundamentale ale sistemului educativ și în cadrul reglementărilor școlare;
- să cunoască elevii și procesele de învățare;
- să țină seama de diversitatea elevilor;
- să însoțească elevii pe parcursul formării lor;
- să realizeze o educație responsabilă și în acord cu principiile etice;
- să stăpânească bine limba franceză și s-o folosească în procesul comunicării;
- să cunoască o limbă străină și să o folosească în situațiile cerute de profesie;
- să coopereze în cadrul echipei profesoriale;
- să contribuie la acțiunea comunității educative în sensul larg al termenului;
- să coopereze cu părinții elevilor și cu partenerii școlii;
- să se angajeze în demersul individual și colectiv de dezvoltare profesională.

Competențe comune pentru toți profesorii de diferite specialități:

1. stăpânirea disciplinelor pe care le predau și didacticile acestora;
2. stăpânirea limbii franceze, a limbajului pedagogic folosit în activitatea școlară;

3. conceperea și proiectarea/aplicarea/animarea situațiilor de predare și de învățare ținând cont de diversitatea elevilor;
4. organizarea și asigurarea modurilor de funcționare a clasei de elevi, favorizând învățarea și socializarea elevilor;
5. evaluarea progreselor și achizițiilor elevilor.

COMPETENȚELE SPECIFICE ȘI TRANSVERSALE ALE PROFESORILOR

O *competență transversală* este înțeleasă ca o competență necesară pentru dezvoltarea integrală a profesorului, realizată prin procese de învățare necesare profesional. Competențele transversale sunt cele necesare pentru orice domeniu profesional (autorefecție și dezvoltare profesională, tehnologii ale informației și comunicării, comunicare și angajament etic etc.).

În documentele de politică și strategie educațională din Franța se identifică descrierea competențelor transversale raportate la contextul specific profesorilor din învățământul primar, gimnazial și liceal. Fiecare competență propusă aparține/se înscrie unei dimensiuni de formare a cadrelor didactice și are câteva elemente descriptive, scopul fiind acela de a o face mai ușor de înțeles.

Dimensiunile de competență propuse sunt prezentate în lista care urmează, detaliată apoi în *matricea de specificații descriptive* care o însoțește.

Competențele specifice au un conținut dat de următoarele categorii departajatoare:

- planificare (practicarea predării — sarcini inovatoare, variate și dinamice/cunoașterea conținutului pedagogic);
- managementul clasei, de grup și de caz;
- evaluare;
- incluziune/atitudine incluzivă;

- acțiune comunitară — cooperare și colaborare cu familiile, profesioniștii, școala și comunitatea.

Competențele transversale sunt specificate prin următoarele categorii:

- autorefecție și dezvoltare profesională (dezvoltare profesională);
- tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC);
- comunicare/abilități de comunicare orală și scrisă;
- angajament etic (deontologia profesională a cadrului didactic);
- conștientizarea politicilor și legilor care reglementează școala și educația.

Competențe transcurriculare: reflecție, dezvoltare și autodezvoltare personală, comunicare, TIC.

Matricea de specificații ar putea fi reprezentată, de asemenea, prin contribuția semnificativă a modelului francez. Importantă este și grafica de realizare a acestor importante operații pedagogice, construită în principal pe trei coloane, completată analitic pe aceleași coordonate tridimensionale, de forma prezentată sintetic astfel:

Coloana A: Dimensiunile — planificare, managementul clasei, evaluare, incluziune, acțiune comunitară.

Coloana B: Competențele — planificare, organizare și inovare, utilizarea de strategii de învățare, evaluarea învățării și a practicilor de predare, respectarea diversității și egalității, relații prietenoase și eficiente în comunitate.

Coloana C: Elemente descriptive (forme verbale — recunoaștere, utilizare, promovare, relaționare, organizare, ajustare, evaluare, adaptare, raportare, reglementare, implicare, participare,

70 dezvoltare, colaborare, cercetare, creare, reflecție, devenire, auto-evaluare, coevaluare, intervenție, angajament, motivație și remotivare intrinsecă sau dirijată).

Nivelurile de stăpânire a competențelor așteptate la finalul formării inițiale/ la intrarea în profesie, potrivit standardelor naționale, sunt exprimate pe o scară de la 0 la 4. Masterul didactic cere cel puțin nivelul 2 al standardelor. Astfel, *scara nivelurilor de competență cunoaște o distribuție a clasificării după cum urmează:*

- **Nivelul 0 (zero):** subiectul nu posedă rudimentele competențelor vizate — nu este capabil să definească cadrul de acțiune în care lucrează și nici nu se adaptează la condițiile specifice școlii; cunoștințele sale sunt neadecvate și insuficiente pentru a-și exercita profesia.
- **Nivelul 1:** subiectul aplică cerințele exercitării competențelor profesionale de bază cerute de profesia didactică, dar nu este capabil să desfășoare intenționat și repetat activități eficiente profesional; înțelege principiile elementare, dar are nevoie de susținere sau de consiliere pentru a preda sau pentru a ajusta comportamentul de o manieră autonomă și responsabilă.
- **Nivelul 2:** subiectul stăpânește moderat bazele competențelor vizate pentru a fi autonom, anticipează și execută activitățile învățate; relevanța acțiunilor este vizibilă în majoritatea situațiilor; are capacitatea de autoevaluare și ameliorare practică la clasă.
- **Nivelul 3:** subiectul exersează competențele vizate de o manieră eficace; operează cu decizii pertinente, le aplică eficace și le adaptează variatelor situații profesionale.
- **Nivelul 4:** subiectul demonstrează capacitatea de a mobiliza competențele profesionale de o manieră interconectată, generează un context educațional complex, face proba

ingeniozității pedagogice; evoluează cu respect pentru principiile etice.

I.6.2. Coreea de Sud — studiu de caz

Profilul calitativ al competențelor profesorilor este reprezentat de răspunsul la întrebarea: Care este nucleul competențelor unui bun profesor, în Coreea de Sud?

Competențele unui profesor bun, apreciat ca bun profesionist, au la bază criterii și standarde ridicate asociate tipului școlii și educației practice. Listarea și evidențierea lor se reflectă într-un set de valori/caracteristici, dintre care reținem ca fiind mai importantă pentru statutul și identitatea de profesor cea care, nu este foarte întâlnită în alte sisteme de formare, anume denumită sub termenul de **caracterul persoanei/competență** caracterologică.

Caracterul, definit prin valori de personalitate, de conduită relațională și modele de comportament sociomoral individual și social, vizează prioritar calități atașate, precum:

- persoană independentă, cu identitate aparte, cu dezvoltare holistică, armonioasă;
- persoană ingenuă, creativă prin aplicare de idei variate, cu manifestări spirituale, constructor de cunoștințe de bază și de abilități fundamentale;
- persoană care contribuie la dezvoltarea culturii umane, a literaturii de specialitate și a valorilor cu statut plurivalent;
- interacțiuni definitorii pentru crearea de comunități care învață și în care se trăiește în comun, în spiritul protecției și al împărtășirii valorilor spirituale comune;
- abilități de independență existențială și relativă autonomie a vieții personale;

- înaltă calificare, cu respectul celorlalți, practicant al valorilor cetățeniei reale, constructor al statului sud-coreean democratic.

Asociate acestor valori se conturează prezența unor *competențe-cheie*, pe care le sintetizăm în enunțurile:

- competențe de *self-management*, de a-și direcționa viața, de a avea identitate personală, de a avea încredere în abilități sociale de bază, de a avea o calificare necesară vieții și carierei;
- competențe de cunoaștere și procesare informațională, de a utiliza cunoștințe și abilități din diverse domenii, de a reflecta și rezolva probleme în moduri raționale.

Detaliat, sunt evidențiate șase competențe generale apreciate și drept competențe-cheie:

- competențe privind *self-managementul*;
- competențe privind cunoașterea informațională;
- competențe privind gândirea creativă (abilități de analiză și interpretare);
- competențe socio-emoționale;
- competențe de comunicare;
- competențe civice.

Acestora li se adaugă variate competențe specifice domeniului de specializare a profesorului. În Coreea de Sud se practică rotația periodică a profesorilor între școli, cu accent pe schimburile de experiență didactică, pe o raportare practică mai eficientă la nevoile școlii și ale elevilor din zona de apartenență. Sistemul de evaluare a competențelor profesorilor și inspectorilor

școlari se realizează concret (mai ales după anul 2010) nu numai de autorități, ci și de elevi și de părinți, analizându-se calitatea și relevanța proiectelor de dezvoltare profesională individualizată. Asociația Națională a Profesorilor de Științe a stabilit Standarde de pregătire a profesorilor de științe (NSTA) și a făcut sesizări cu privire la unele dificultăți ale profesorilor din învățământul primar în ceea ce privește predarea științelor.

O sinteză preliminară

Competențele specifice educației și învățământului presupun o cultură comună, dar au și diferențe specifice, în funcție de domeniul și de nivelul la care lucrează: preșcolar, primar, gimnazial și liceal.

Competențele profesorilor sunt în acord cu referențialele identificate la nivel global, definite de organisme și instituții internaționale (UNESCO, Banca Mondială, OECD etc.) și/sau naționale, după caz (universități, academii, institute etc.).

Structura competențelor se prezintă pe o paletă foarte largă; acestea acoperă tot spectrul educației formale și nonformale, incluzând: managementul clasei, gestionarea situațiilor de criză educațională, educația pentru cetățenie, educația incluzivă, multiculturalismul, etica profesională, parteneriatele educaționale, munca în echipă etc. Sunt vizate deopotrivă competențe de natură teoretică (cunoaștere și înțelegere, explicare și interpretare), precum și competențe aplicative, implicit seturi de atitudini și valori asociate profesiei didactice.

Cercetarea competențelor — fundamente teoretice și operaționale

II.1. Cercetarea științifică în domeniul disciplinelor educaționale — redefiniri necesare

Economia cunoașterii în Științele Educației este tot mai mult văzută din perspectiva dezvoltării și inovării, devenite imperative ale timpului în care ne desfășurăm profesia de educatori. Progresiv, astfel de imperative susțin crearea de active ale surselor și resurselor generative de noi progrese, de noi mișcări inovative în planul cunoașterii progresive, precum și în competițiile instituționale și de capital uman profesionist.

Studiul gândirii investigative orientate spre a proba modernitate, eficacitate și creativitate se supune frecvent analizelor de tip expert situate sub semnul unor standarde de calitate, definite conceptual prin prezența următoarelor principii teoretico-metodologice și seturi de obiective ce capătă progresiv statut operațional, esențial prin:

- „o viziune modernă și inovativă în crearea premiselor de formare și aplicare a competențelor de bază și transversale în domeniul cercetării științifice și didactice, specifice învățământului primar;

- valorizarea potențialului inovativ și motivant intrinsec pentru afirmarea profesionalizată a tinerei generații de profesori“ (Căprioară, Neacșu, 2016, p. 57);
- asimilarea, diseminarea principiilor dezvoltării sustenabile a acțiunilor strategiei UE și a României în special potrivit cărora instituțiile, organizațiile și actorii educației integrează conștient și activ responsabilitățile și preocupările sociale, ecologice și curriculare, integrate firesc în logica personalității autonome, de grup și comunitare;
- formarea competenței de a învăța/a se forma continuu de-a lungul vieții profesionale și ca viitori profesori cercetători în domeniul învățământului primar;
- pregătirea continuă a tinerelor generații de profesori pentru a se comporta creativ și a se adapta rezilient la rigorile normelor și valorilor integrării europene, fără discriminări în planul variatelor diferențieri de gen, religie, etnicitate, lingvism, apartenență de grup social-politic și proveniență, potrivit unui statut familial;
- achiziția de practici profesionale ridicate privind asigurarea prin educație de calitate, care pot reduce din deficitele instituționale și de situare în medii geografice variate, de mediu urban sau rural, favorizate sau defavorizate cultural, economic sau educațional, la care se pot adăuga multiple disonanțe socio-familiale, cum ar fi cele de marginalizare personală cauzate de un deficit mental, auditiv, de limbaj, de un risc de pășire/ abandon școlar.

Soluțiile nu sunt simple și nici rapide, cu efecte de pe o zi pe alta. Dinamica schimbărilor este puțin dependentă de contexte,

76 unele culturale, dar cel mai adesea acestea sunt expresia calității resurselor umane — profesori — și a calității metodelor utilizate și a resurselor existente, cum ar fi manualele școlare, resursele tehnologice, importante în situația educației digitale, solicitantă tehnologic, mai ales în online, sau a studiului disciplinelor precum chimia, fizica, tehnologiile informaționale ș.a.

Am lăsat la urmă unul din vectorii importanți ai calității schimbărilor, anume cel al relațiilor între actorii educației și decidenții politicilor educaționale, inclusiv prezente în procesele de cercetare-dezvoltare. Am numit aici cele două modele de acțiune:

- a. modelul *bottom-up*, realizat ca punct de pornire de la nivelul actanților (profesori și elevi) situați la nivelul vectorilor purtători de real și autentic, numit de jos în sus;
- b. modelul prin impunerea schimbărilor de sus în jos, de la decidenți spre actanți, cum ar fi cazul unui parametru al variabilei context politic, inclusiv de politică educațională la nivel național și local, numit *top-down*.

De aici pledoaria noastră, ca om al școlii, de a introduce vectorul calitativ valoric al formării actanților/profesorilor printr-o pregătire temeinică și o abordare frecvent calitativ-reflexivă și pragmatică a proceselor de predare, învățare și evaluare sau, mai aplicat, de investigare a evaluării învățării, predării și evaluării la nivel de rezultate și valori adăugate de elevi și profesori la curriculumul oficial existent al programelor și manualelor aprobate de ministerul de profil.

Sintetizând, putem adăuga și un set bogat de valori psiho-morale, dintre care amintim: asumare personală, implicație, motivare, responsabilitate, viziune, optimism, curaj, realism, empatie, curiozitate, muncă și pregătire continuă. Completiv, adăugăm sferei

cercetării educaționale una dintre componente numită *formarea și dezvoltarea competențelor profesionale prin programe formative*. Aceasta este centrată pe proiectarea, organizarea, desfășurarea și valorizarea experiențelor conținute de cercetările acționale psihopedagogice existente și/sau nou întreprinse de noi.

Valențele metodologice raționale vor fi îmbunătățite, definind progresiv modele-ghid de practica cercetării concrete specifice tezei propuse.

Profunzimea investigațiilor noastre este o aspirație legitimă, reconstrucitivă de strategii ameliorative progresive ale rezultatelor elevilor, ale calității relațiilor între factorii prezenți în producerea realului lucrurilor.

Punctele de plecare pe care le-am sesizat în acest cadru sunt legate de:

- calitatea pregătirii profesorilor și cercetătorilor, asociați frecvent cu experții atestați în domeniul Științelor Educației;
- calitatea planurilor de cercetare bazate pe experiențe profesionale, pe instrumente de radiografiere a realităților, pe capacitatea de înțelegere corectă și interpretare fină a rezultatelor;
- utilizarea validității unora dintre paradigmele, teoriile, concepțiile în vigoare pentru domeniul cercetat. Calitatea barometrului echilibrelor este dat de calitatea variabilelor, ipotezelor, condițiilor de verificabilitate, de potențialul valențelor experiențiale ale practicienilor în domeniile predării, învățării și evaluării educaționale;
- valorificarea critică și constructivă a ultimelor date ale științelor cercetării, a reflecțiilor ce însoțesc prelucrarea proiectelor elaborate sub titlul de autor.

II.2. Valori și principii în cercetarea educațională a competențelor

În cercetarea tezei noastre, la nivelul orientărilor de bază semnalăm valoarea prezentării următoarelor repere contributive:

- prezența scopurilor vizând creșterea profesionalității cadrelor didactice din învățământul primar, aflate la confruntarea cu nevoia schimbărilor în concepție, în cunoașterea și aplicarea noilor teorii și modele metodologice și practice adecvate nivelurilor școlarității acestui nivel;
- abordarea inovativă a aspectelor curriculare, cu evidențierea/focalizarea pe o posibilă tratare a valorilor aspectelor de aplicare a noilor orientări interdisciplinare și modulare;
- tratarea separată și uneori distinctă calitativ a formării cadrelor didactice, ca resurse esențiale în promovarea calității învățământului primar în sfera competențelor pe trei arii de referință;
- studiul comunicării orale și scrise în limba maternă (limba și literatura română), devenită competență de prim ordin a misiunii școlii primare, cu reală continuitate formală la nivelul școlii gimnaziale și liceale;
- studiul competenței de formare a gândirii critice, constructive, reflectiv-creative, cu vocație transversală și valențe de transferabilitate la toate valorile curriculumului școlar;
- studiul fundamentelor educației digitale, în general, a *E-learningului* în special, cu limbaje și dispozitive tehnologice adecvate vârstei și principalelor canale de comunicare;
- implicarea discretă a elementelor/valorilor managementului, *self-managementului*, coachingului și leadershipului în

rândul actorilor din instituțiile de învățământ preuniversitar, pornind de la nivelurile de start.

79

Principiile funcționale pe baza cărora ne propunem realizarea conținuturilor cercetării noastre sunt, în esență, următoarele:

- principiul cauzalității probabiliste la nivelul factorilor care generează motivații și mișcări pozitive în dinamica instituțiilor de învățământ primar din București și alte câteva județe din țară, din care am selecționat respondenți profesori și părinți;
- principiul reflectării obiective a continuității și uneori a discontinuităților la nivelul teoriei și practicii educative specifice învățământului primar;
- principiul complementarității și corelativității datelor obținute prin metode diferite, cum ar fi observația, chestionarul și focus-grupul, cu șanse de extrapolare, multiplicare sau reducere a datelor;
- principiul interdisciplinar al abordărilor inovative/creative;
- principiul aplicării modelelor funcționale ale validării ipotezelor, cu întemeiere pe raționamente logice, axiologice și pragmatice.

Acestora li se adaugă utilizarea raționamentelor inductive, empirice, deductive, axiologice și normative, pe fundalul experiențelor manageriale ale clasei de elevi. Poate cel mai important model funcțional prezentat în lucrarea de față este cel *pragmatic-ameliorativ*. Este descris printr-un limbaj narativ și explicativ, ținând efectele ameliorative produse în comportamentele cadrelor didactice. Prezente sunt și efectele modelatoare și transformative, unele chiar de alertare cu privire la unele incertitudini

80 asupra judecăților de constatare sau evaluare specifice domeniului de tip interdisciplinar, ale calității competenței de a învăța să înveți la nivelul eșantionului mai mare de cadre didactice din învățământul primar și gimnazial.

La nivelul valorilor statistice vom sublinia frecvența judecăților rezultate din cercetări mixte calitative și cantitative, întreprinse pe o fenomenologie extinsă de procese didactice aplicative și obiectiv investigate prin cercetare calitativă, cum este cazul observației, chestionarului, focus-grupului, studiului de caz, precum și rezultatele investigațiilor statistice bazate pe indicatori cu semnificație a gradului de relevanță a corelativității factorului R.

II.3. Curriculum școlar — model integrator al formării competențelor în învățământul primar

Identificarea naturii și problematicii gradului de cunoaștere a proiectării, aplicării și integrării curriculumului școlar în învățământul primar rămâne un obiectiv relativ asigurat, dar nu în totalitate în rândul principalilor actori ai educației și în totalitatea subsistemului instituțional. De aici și necesitatea unor analize atente asupra integralității parcurgerii documentelor-cadru privind problematica enunțată a unor preocupări ale cercetării competențelor.

Avem în vedere nu numai nivelul de cunoaștere a fundamentelor curriculumului școlar actual, ci și, într-o măsură incipientă, evaluarea corectă a dinamicii nevoilor resimțite de elevi în confruntarea cu completitudinea cognitivă și pragmatică a programelor.

Într-o măsură anticipativă semnalăm și presiunea noilor realități din zona internațională asupra acestei paradigme, cu

ecou asupra intențiilor de schimbare în domeniul curricular digital al viitorului apropiat al școlii primare din România. În fond, problema nu este una doar strict cognitivă, și aceasta pentru că există documente-cadru care explicitează nucleeele cunoașterii și implicării ei motivaționale, alături de strategiile de integrare experiențială benefic formative ale curriculumului, model categoric de continuitate pe verticală între clasele învățământului primar, pe de o parte, și trecerea spre modelul organizatoric al curriculumului în învățământul gimnazial, pe de altă parte. Mai exact, avem în vedere cunoașterea și realizarea înțelegerii conexiunilor între discipline, a valențelor pe care acestea le produc la nivelul formării inițiale a competențelor alese pentru examinare în lucrarea noastră.

Am invocat ideea integrării curriculare din motive de inducere a unor efecte pozitive precum:

- creșterea viziunii globale asupra semnificațiilor componentelor curriculumului școlar — obiective, conținuturi, procese, rezultate, valori adăugate, valori temporale alocate;
- creșterea motivației pozitive a învățării la elevi;
- creșterea volumului atenției și a stabilității stărilor atenționale;
- scăderea stărilor de stres, timiditate, a oscilațiilor de dispoziție și presiune emoțională;
- promovarea cu feedback a competențelor transversale, între care menționăm rezolvarea problemelor asociate gândirii critice, comunicarea pe mai multe canale senzoriale;
- creșterea capacității de comunicare, cooperare și disponibilizare a eforturilor pentru a lucra în echipă;
- promovarea explicită a situațiilor favorabile inovării metodologice, a conduitei creative prin cognitivitate interdisciplinară;

- orientarea mai fermă spre dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, prin promovarea mai clară a *soft skill*-urilor, a multiplicării rolurilor profesorilor, a unei mai bune organizări a timpului didactic.

Practicile concrete conexe integrării curriculare vizează la nivelul pregătirii profesorilor următoarele evidențe comportamentale:

- capacitatea de proiectare și realizare de planuri de activitate didactică sau activități extracurriculare operaționalizate calitativ;
- capacitatea de opțiuni pentru a oferi programe personale destinate dezvoltării unor discipline opționale în care se vor reflecta noi experiențe profesionale, curriculare cu potențial creativ și de cercetare personală sau de grup.

Pentru completarea unor asemenea valențe am putea adăuga și creșterea interesului și a capacității profesorilor de a identifica obstacolele, pe de o parte, și eventualele contribuții la identificarea de soluții practice, remediale pentru asigurarea progreselor învățării, evitării rămânerilor în urmă la învățatură, a evitării repetenței sau părăsirii școlii din cauze școlare, pe de altă parte.

În literatura de specialitate găsim surse de inspirație bazate pe exemple de acest gen, precum studiul corelațiilor în sfera unor variabile privind:

- resursele curriculare, explicit dotarea cu resurse materiale: manuale, tutoriale, lucrări de referință, acces la platforme și documente educaționale;
- variantele de variabile selectate contextual, explicațiile date pentru producerea de conexiuni între disciplinele de studiu școlar la care se întâmpină frecvente dificultăți în învățare (de exemplu, matematica, muzica); soluția: materiale

metodologice, planuri de lecții, schimburi de experiențe între profesori cu experiențe didactice diferite, introducerea mentoratului pentru profesorii novici etc.;

- gestiunea timpului școlar util explicațiilor necesare unei învățări reușite pentru toți elevii, între care menționăm noi soluții pentru integrarea celor cu statut de incluziune, selecția de activități cu regim de remediere, meditațiile în școală, formarea de grupuri duale de învățare compensatorie;
- oferirea unui spectru mai larg al motivației învățării școlare — soluții de remediere, introducerea de strategii recuperatorii sau de remotivare, modele alternative de instruire *peer-learning*, noi activități de predare a unor discipline integrate cu efect de reziliență sau satisfacerea intereselor de cunoaștere ale elevilor;
- cercetări aplicativ-ameliorative prin programe de formare profesională continuă în domeniul noilor orientări de abordare curriculară (spre exemplu, modularitatea);
- consecința metodologică pentru cercetarea din prezenta lucrare este introducerea ipotezei privind implementarea unui curriculum specific gândirii critice în debateri, a educației digitale ș. a.

Curriculumul național predefinit în 2021, cu accente formulate oficial printr-un cadru referențial, are o triplă perspectivă care se dorește a fi o bună ofertă sustenabilă, și anume:

1. un răspuns pozitiv la provocările curriculare cu un statut relativ-transversal;
2. o reacție lucidă la schimbările profunde pe care le înregistrează contextele de revigorare a școlii românești;

3. actualizările cu misiuni relativ-transformative cerute de corelațiile înregistrate de revizuirile unor atitudini inerțiale privind curriculumul pentru ciclul primar de învățământ (din 1998).

Sesizabile sunt la nivelul învățământului primar unele componente cu statut general, care privesc:

- reflecțiile asupra actualizărilor privind dinamica promovării învățării calitative;
- lărgirea mediilor alternative de învățare (vezi apariția formelor de online și hibride);
- creșterea ofertelor de formare a competențelor-cheie și transversale asociate celor clasice;
- noile repere conceptuale și procedurale destinate asigurării funcționării ciclului de înnoire tematic-curriculară din perspectiva optimalității valorilor interdisciplinare;
- optimizări ale profilurilor de formare a profesorilor, cu accente pe examinările orientate spre: calitatea pregătirii seriilor de absolvenți prin reorganizări evaluative, manageriale, dezvoltări versus asocieri instituționale (asocieri, integrări, regrupări);
- optimizarea triadei procesuale predare-învățare-evaluare;
- redimensionarea resurselor practice destinate formării competențelor-cheie și transversale, adaptarea acestora la noile tendințe ale științelor actuale și noilor motivații sociale ale generațiilor de elevi și profesori;
- asigurarea coerenței valorilor transversale (orizontale) și longitudinale (verticale), potrivit unor noi concepții curriculare, a bunei articulări între centrarea pe elevi cu stimularea centrării alternative și pe resursa umană/profesori;

- reechilibrarea ascensiunii interrelațiilor între monodisciplinaritate și interdisciplinaritate, între abordarea integrată și cea modulară;
- promovarea valorilor modelului stării de bine a elevilor, inclusiv prin strategii personalizate, atât în contexte formale, nonformale, cât și informale, atât în medii educaționale bazate pe tehnologii clasice, cât și inovative, prin sisteme alternative de management și *self-management* operațional bine stimulat și monitorizat la clasele primare.

Analiza factorială și a contextelor actuale recomandă o atență utilizare a metodelor SWOT, STEPLE ș.a., care tind să re poziționeze agenda studiului curricular și a competențelor la scara unor noi opțiuni metodologice. Între acestea menționăm:

- interdependența fluxurilor cognitive, metacognitive și socio-emoționale cu dinamica pozitivă a transferului în proiectarea și realizarea proceselor de predare și învățare creative;
- introducerea progresivă a noilor limbaje de învățare — iconice, simbolice și statistice/probabilistice operaționale de tip digital (inteligență virtuală), cu efecte asupra îmbunătățirii procesualității și calității muncii educative, a valorificării tehnologiei informaționale, a lărgirii rețelelor sociale, a îmbogățirii vieții personale a actorilor educației;
- dezvoltarea durabilă a personalității cadrelor didactice și a elevilor, prin echilibrarea solicitărilor externe cu utilizarea energiilor motivaționale interne (cognitive, emoționale, motrice, spirituale, social-relaționale).

Asigurarea diversității canalelor de comunicare între actorii educației, prin utilizarea eficientă a învățării, integrării și

86 pregătirii elevilor în formarea de competențe necesare și utile trecerii mai ușoare la ciclul gimnazial, fără riscuri de blocaje, întreruperi și fără pierderi la nivelul calității, al ritmului rezilienței, al motivației de integrare școlară.

Este importantă promovarea unor procese explicative limpezi și eficace din punct de vedere formativ asupra inițierii și continuității în formarea competențelor de bază și transversale în contexte formale, nonformale și informale.

Evoluția educației evidențiază valoarea unei serii de documente internaționale care au orientat și continuă să orienteze aplicarea unor abordări inovative în domeniul formării competențelor. Dintre acestea pot fi menționate:

- ✓ „Raportul Delors” pentru UNESCO al Comisiei Internaționale Educația în secolul al XXI-lea (1996);
- ✓ „Programul DeSeCo” al OECD (2002);
- ✓ Cadrul European al Calificărilor — EQF (2017);
- ✓ Cadrul de Referință European pentru Limbi (2001);
- ✓ *The Future of Education and Skills 2030* (2018).

La acestea se adaugă valorificarea celor mai recente cercetări și documente din psihologia modelelor constructiviste și neoconstructiviste, noile structuri argumentative științifice ale didacticii neuroștiințelor (vezi I. Neacșu, 2019), a teoriilor asupra minții umane (*mindfulness*).

Reconstrucția curriculumului școlar are la bază orientări bazate pe descentralizare, flexibilizare la nivel conceptual, structural și funcțional, decizional, pe valorile personalizării, diferențierii și asigurării calității prin standarde cu certificare instituțională profesională.

Principalele finalități ale curriculumului național în vigoare vizează:

- crearea unei autonomii reale în învățarea școlară și individuală, văzută ca un proces deschis, creativ, adaptat provocărilor societății de azi și de mâine, adecvată standardelor economiei cunoașterii și dezvoltării durabile;
- formarea unei conștiințe de sine mature, bazată pe centre de interes comunicativ în comunitate, pe cooperare, respect și demnitate, pe responsabilitate față de valorile sociale și naționale ale tradițiilor și timpului actual;
- promovarea unei concepții sănătoase orientate spre reușită individuală și socială, spre dezvoltarea sinelui conștient de valorile proactivității și bunăstării, de rolul echității, integrității, inovării și cetățeniei active;
- preocuparea constantă cu privire la formarea, dezvoltarea și utilizarea competențelor-cheie recomandate la nivel european (2018), pe cele trei niveluri de achiziții în domeniile de dezvoltare a evoluției umanului:
 - a. nivel elementar (specific învățământului preprimar și primar);
 - b. nivel funcțional-operațional (specific învățământului secundar, gimnazial și postobligatoriu);
 - a. nivel avansat, dezvoltat la nivel universitar și post-universitar.

Aceste niveluri înseamnă progrese evidente în competențele privind literațiile de tip lingvistic, matematic, științe, tehnologie și inginerie (STEM), competențe digitale, competențe de dezvoltare personală, socială, civică, competența *a învăța să înveți*, elemente primare de antreprenoriat, sensibilizare și expunere culturală.

Ca elemente specifice de achiziții școlare pot fi socotite: operativitatea simplă, aplicarea la/în contexte predominant concrete, cu o relativă structurare și funcționalitate, asigurate printr-un sprijin progresiv, dar semnificativ din partea profesorilor și/sau a părinților.

În final, vorbim de conștientizarea principiilor care definesc modelul profilului de formare al fiecărui ciclu de învățământ, în cazul nostru de clase primare.

Potrivit documentelor-cadru, în prezent sunt funcționale următoarele principii (vezi Monitorul Oficial nr. 151/2021, pp. 18–19):

1. Principiul selecției, relevanței și ierarhizării valorilor socio-culturale care definesc curriculumul învățământului primar;
2. Principiul centrării pe elev, cu tot ce semnifică el din perspectiva evoluției nevoilor de formare și dezvoltare;
3. Principiul calității, cu evidențe de calimetrie evaluate potrivit unor standarde;
4. Principiul corelării nivelului conținuturilor valorice cu particularitățile de vârstă și sociopsihologice ale elevilor;
5. Principiul subsidiarității, exprimând asigurarea oportunităților de evoluție a flexibilizării, potrivit dezvoltării personale în acord cu ritmul dezvoltării, cu nevoile și caracteristicile primelor dispoziții motivaționale, a intereselor primare manifestate în contexte specifice de organizare și oferte pentru învățare;
6. Principiul relevanței curriculumului cu parcursurile alternative ale stilurilor de învățare;
7. Principiul egalității de șanse, implicit al aplicării educației incluzive de calitate, implicând oferte de servicii educaționale, inclusiv de consiliere a învățării pentru copiii cu CES (vezi H. Siebert, 2001, p. 138);

8. Principiul funcționalității coerente, sistemice și corelative la nivel orizontal și pe verticală a formării elevilor, pe relația și articularea curriculumului intenționat, implementat și achiziționat, fără a neglija valorile tacite ale curriculumului ascuns.

II.4. Competențele profesionale — valori curriculare integrativ-formative

Revenind la paradigma centrală a cercetărilor din lucrarea noastră, triada competențelor în contextul Curriculumului Național al învățământului primar solicită câteva precizări cu valoare de interogații și răspunsuri necesare. Astfel, prima întrebare este: ce sunt competențele curricular-profesionale? În documentul intitulat „Recomandarea Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții” adoptată de Consiliul Uniunii Europene în 2018, se formulează afirmativ și răspunsul deschis: „Competențele sunt rezultate ale proceselor de învățare/formare, un ansamblu structurat de cunoștințe (ceea ce știm și înțelegem), abilități (cum folosim ceea ce știm) și atitudini (cum ne raportăm la propria persoană, la ceilalți și la lume)”. Această descriere detaliată este crucială pentru înțelegerea abordării europene asupra educației și formării profesionale.

Cu o notă aparte cu statut de detaliu precizat în documentul tradus în limba română „Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea curriculumului național — Cadrul de referință al curriculumului național” (Monitorul Oficial al României, partea I, nr. 151 bis/15.02.2021), se fac următoarele precizări și comentarii deschise privind: cunoștințe, abilități și atitudini.

90 Referitor la cele trei dimensiuni, întâlnim următoarele precizări funcționale:

- funcționează agregat, sub forma unor seturi învățate/formate de capacități cognitive, emoționale și fizice;
- pun în acțiune comportamente specifice, contextualizate ca sarcini și roluri;
- se conservă în timp, se contextualizează sau decontextualizează — în sensul că nu se implică acțional, nu se transferă cu eficacitate;
- principial, mai ales atitudinile orientează, motivează și potențează performanța unui subiect;
- într-un context special apare și metacogniția, ca abilitate de a reflecta asupra propriului proces de învățare, îl optimizează, îi asigură efecte valorice de element transversal;
- prin integralitate pot deveni structuri/capacități cu statut de dezvoltare personală (numite mai recent *soft skill*-uri);
- contextele de dezvoltare pot avea statut de efecte ale învățării formale, nonformale și informale, cu realizare formată/dezvoltată în mediile școlare, familiale, profesionale și comunitare;
- există și factori/abilități asociate și facilitatoare, precum rezolvarea de probleme, gândirea critică, lucrul în echipă, creativitatea, *self-management*-ul și planificarea vieții personale.

În același document referențial menționat anterior mai sunt câteva reperi importante pentru domeniul cadrelor didactice. Între acestea menționăm rolul jucat de înțelegerea semnificațiilor și sensurilor pe care le poate avea conceptul de competență, în sensul că aceasta (înțelegerea) trebuie să țină seama de:

- caracteristicile personalității celui care acționează cu statut de subiect cu potențialități personale;
- relația dinamică între dimensiunile competenței subiectului și caracteristicile profesionale solicitate de acțiunea întreprinsă (contextul, natura și dificultățile sarcinilor de lucru implicate);
- rolul jucat de atitudini în dinamica setului elementelor structurale ale competenței solicitate (rol generativ activator, motivator potențiator, facilitator);
- nivelul procesual atins de subiect în stăpânirea și aplicarea competenței ca performanță (novice, nivel mediu, exersat, excelență).

Examinarea statutului rolurilor jucate de competențe în profesionalitatea finalizată a unui subiect — cadru didactic — pentru cercetarea noastră este dependentă și de categoria competențelor discutate în analiza realizată.

Potrivit aceluiași document invocat ca referențial se vorbește de *competențe*, care pot defini profilul unui candidat sau profesionist în domeniul educației formale sau nonformale. Explicit, se au în vedere trei categorii majore prezente în documentele educației:

- *competențe-cheie* cu validitate progresivă pe măsura școlarizării în diferitele cicluri (școlare, universitare și practic profesionale);
- *competențe generale* pe ciclul școlar al profesionalității, proprii unui domeniu sau arii curriculare;
- *competențe specifice* aplicării pe o etapă/pe un segment al practicării profesiei, în funcție și de nivelul subiecților formați pe ani școlari.

Așa cum precizăm deja în capitolul I al lucrării de față, în sistemul de învățământ național se apelează la o notă de armonizare conceptuală a României cu nivelul european (CNE), unde sunt coprezente și devin funcționale competențe-cheie cunoscute de specialiști:

- competențe în sfera literațiilor de bază: comunicare orală și scrisă, interacțiuni eficiente cu lumea domeniilor de bază și cu subiecții mediilor proxime;
- competențe de multilingvism (limbi străine) — comunicare lingvistică, cu note de exprimare, înțelegere, interpretare a conținuturilor mesajelor comunicate, citite, percepute;
- competențe digitale, semnificând utilizarea practică pe niveluri stabilite, începând cu nivelul de alfabetizare digitală, limbaj și comunicare de conținuturi digitale, precum și prezența unor atitudini, stări de bine în contexte definite ca digitale în curriculumul practicat;
- competențe personale (*soft skills*) între care o poziție centrală ocupă competența de învățare (a ști să înveți), deci *self-managementul* informațional și al timpului, al înțelegerii limitelor certitudinilor, relativității valorilor socio-morale la nivelul globalizării și individualităților reale (vezi sănătatea mintală, emoțională, activism mental, motivare personală ș.a.);
- competența civismului social-cetățenesc, cu valori de responsabilitate, cu participare socială activă, benefică valorilor umanității, cu respectarea valorilor sociale, juridice, economice, a alternativelor politice, cu păstrarea motivată a stabilității și sustenabilității, a schimbărilor argumentate;
- competența antreprenorială semnificând valorificarea oportunităților mentale creative, de adaptare/reziliență la noi

contexte, la solicitarea mecanismelor gândirii determinative, de planificare și gestiune a valorilor existente și funcționale social, contextuale, personalizate adecvat;

- competența de sensibilizare și exprimare culturală și interculturală, cu semnificația de cunoaștere, înțelegere, comunicare a propriilor trăiri și emoții privind apartenența recunoscută, în forme și contexte variate.

Este importantă realizarea calitativă a misiunilor de politică educațională prezente pe agenda școlilor din România și făptuirea unui lucru bine făcut — „este necesar să stabilim curriculumul, mai exact ce competențe (cunoștințe, deprinderi, atitudini, valori) sunt necesare pentru a face față situațiilor și problemelor cu care se confruntă elevii în învățare, în funcție și de interesele furnizorilor de educație“ (Miclea, 2010, p. 10).

Riscurile realizării unui profil de curriculum calitativ și eficace sunt evaluate de câțiva indici operaționali conexați competențelor. Între aceștia sunt menționați (Jonnaert *et al.*, 2020, p. 63):

- „gradul de participare la învățare și aplicare;
- gradul de unificare a componentelor aparținând competențelor;
- gradul de univocitate a competențelor;
- gradul de coerență internă a competențelor;
- gradul de coerență externă și adaptare la context;
- gradul de adaptabilitate“.

Semantica educațională a definițiilor (Pikkarainen, 2014) cunoaște o logică multiplă de ordin științific potrivit și concepțiilor controversate ale școlii de gândire pedagogică, filosofică și logică a pragmaticii valorilor educației.

Între aceste abordări mai evidente sunt:

- abordarea centrată pe situația pedagogică;
- abordarea centrată pe obiective;
- abordarea centrată pe competențe explicite versus implicite acțional-situaționale;
- abordarea centrată pe algoritmi de lucru sau pe semialgoritmi (cu prezențe de elemente inovatoare);
- abordarea centrată pe unicitate structurală versus pe rețea de competențe formale, transferate și aplicate.

Dincolo de controverse, conceptul de competență are determinări relativ limpezi în ceea ce privește structura — cunoștințe, abilități, capacități, rezultate ale învățării utile prin aplicabilitate, prin pragmatica umană (vezi teoriile behavioriste, cognitiviste, utilitariste, performanțiale ș.a.). Firesc, există și teorii care abordează puncte de vedere de natură critică, așa cum întâlnim la Ron Barnett, în „Limit of Competences” (1994). Centrală ca abordare este aici *Teoria supracomplexității unor competențe de nivel înalt*, care introduce și elemente adiționale, *precum dispoziții și calități înnăscute*, multe recunoscute drept multidispoziționale, conturând astfel un model holistic (vezi Winterton, 2009).

În acest model se creează o separație între două axe:

- cea ocupațională versus personală;
- cea conceptuală versus operațională.

Referințele de mai sus completează modelul clasic al distincției între cele patru zone:

1. *cognitivă*, prin cunoștințe și înțelegerea acestora;
2. *funcțională*, prin conținutul psihomotor și aplicativ;
3. *socială*, prin comportamente, atitudini și abilități;

4. *personală*, prin a învăța să înveți, numită și metacompetență, cu puternice nuanțe formative pe termen lung.

Balanța echilibrată a celor patru perspective definește calitatea unei competențe aplicate într-un anumit mediu de instruire și oferă indicii semnificative pentru analiza semiotică a competenței, cum este cea cunoscută prin teoria lui A.J. Greimas (1987), cu origini în limbajul teoriei lui N. Chomsky (1965), teorie definită fundamental prin valoarea nucleului „înnăscut”.

Greimas diferențiază două niveluri de analiză a *conceptului de competență*. Primul nivel este *numit semantic*, bogat în expresii descriptive referitoare la tipurile de acțiuni în care este angajată competența, iar cel de-al doilea este *numit modal*, referitor ca expresie lingvistică de modalizare. Aceasta vizează patru tipuri de verbe modale ale lui „a fi în stare”, precum:

- a vrea și a dori;
- a vrea ceva cu realizare;
- a fi capabil să realizezi;
- a cunoaște/a te pricepe la.

Ca o consecință a înțelegerii acestor semnificații modale, putem vorbi de două ipostaze :

1. *virtualizare* (valori și norme oficiale);
2. *actualizare* (roluri sociale, intenții), realizabilă prin două forme: forma internă (endotactică), de formare individuală directă, și forma externă (exotactică), de formare socială mediată.

Expresiile de mai sus au o legătură semnificativă cu procesele de predare și învățare, valabilă în măsura în care competențele implicate și/sau asociate produc schimbări în:

- acțiunile și performanțelor subiectului/actorului/actantului;
- relația elev-învățare/studio
- relația profesor-predare;
- relația elev-elev.

Într-o concluzie educațională preliminară putem afirma că abordarea personalizată, teoretică și practică, a competențelor stabilite în documentele operaționale ale curriculumului național și pe arii curriculare sau discipline este o sarcină/necesitate asumată de noi, autorii tezei.

În acest context facem și câteva precizări utile managementului educațional la toate nivelurile acțiunilor profesionale. Astfel, invocăm:

- evitarea rupturilor între structurile teoretice și cele practice, între ținutele metodologice pragmatice și valorile pierdute prin nesuținerea contextualizării, prin neglijarea principiilor unei reforme curriculare propuse prin noile stiluri de gândire a proiectelor legislative sau în curs de reflecție/fundamentare, formulate în conținuturi juridice;
- promovarea studiului investigației prin asocierea fiecărei competențe, cu stabilirea unor conexiuni complexe cu un set de situații educative, coordonarea resurselor necesare evaluării sociale a analizelor de tip constructiv-creativ, relevarea dinamicii contextelor de profesionalizare, inclusiv a mentalului care permite predicții, analize de riscuri;

- reflectarea întregii rețele conceptuale și de resurse care structurează orice competență integrată în aria unui curriculum stabilit.

II.5. Elemente de design primar al formării competențelor profesionale

Această abordare vizează: designul inițial al formării/învățării celor trei competențe deja amintite la începutul tezei. Este important de amintit aici cursul acțiunilor curriculare din învățământul primar prin semnificațiile descrise, comentate și interpretate în condițiile interacțiunii profesorului-învățător cu disciplinele și valorile situaționale prezente la clasă, ce au valori de:

- comunicare, cu destinația predării/învățării limbii materne (orale și scrise);
- formare-învățare a competențelor digitale prin limbaj primar, prin proceduri simple de aplicații în situații practice variate;
- de formare a gândirii critice, constructiv-creative și rezolvare de probleme.

Reamintim că formarea acestor trei competențe reprezintă, în realitate, o tranzacție între interiorizarea cunoașterii și înțelegerea de către profesor a textelor și contextelor de prezentare psihopedagogică (în situații de oralitate, de citire și scriere acceptabile), de prelucrare și construcție a unei situații supuse asimilării prin adaptare și echilibrare emotivă (vezi școala piagetiană). Avem în vedere și oportunități de stăpânire a complexității dinamice și

98 viabile curricular, finalizate și acceptabile ca rezultate/finalități planificate și previzibile prin utilizări și aplicații variate, transferuri viabile ș.a.

Afirmăm că sunt posibile și explicitări noi sau reflecții personale asupra situației de învățare. În acest caz, vom vorbi despre o competență explicată și reflectată în completarea și finalizarea celor două niveluri anterioare competenței prelucrate aflate în formarea, pe de o parte, a competenței acțional-situatională încă nefinalizate, iar pe de alta, a competenței narativ exprimate neperformanțional, dar utilă înțelegerii progresive din partea elevilor.

Potrivit precizărilor de mai sus, primele două niveluri sunt necesare și utile prelucrării, rescrierii, transformării, ajustării noii distribuiri de acțiuni de predare-învățare și apariției unor noi experiențe circumstanțiale și adaptative, noi inițiative de acte/procese inteligente, numite „inteligente distribuite“.

Vom înțelege astfel măsura expresiei conform căreia *competența este dinamică, se construiește progresiv*, parcurgând cele trei faze:

1. prelucrarea unei situații bazate pe o competență definită, purtând și numele de: competență situational-acțională, ancorată încă în situații de învățare;
2. reflecția subiectului care o predă și o transferă pentru a fi învățată (exersată) și formată prin explicare/transpunere în cuvinte/termeni adecvați în interiorul și în afara situației didactice;
3. adaptarea și aplicarea competenței la o situație relativ similară celei învățate anterior, în prezența unor forme de conceptualizare, cu șanse de a fi generalizate.

Pentru o mai bună reprezentare mentală, reluăm în Figura 3 aceste etape propuse de Jonnaert *et al.* (2010, p. 101).

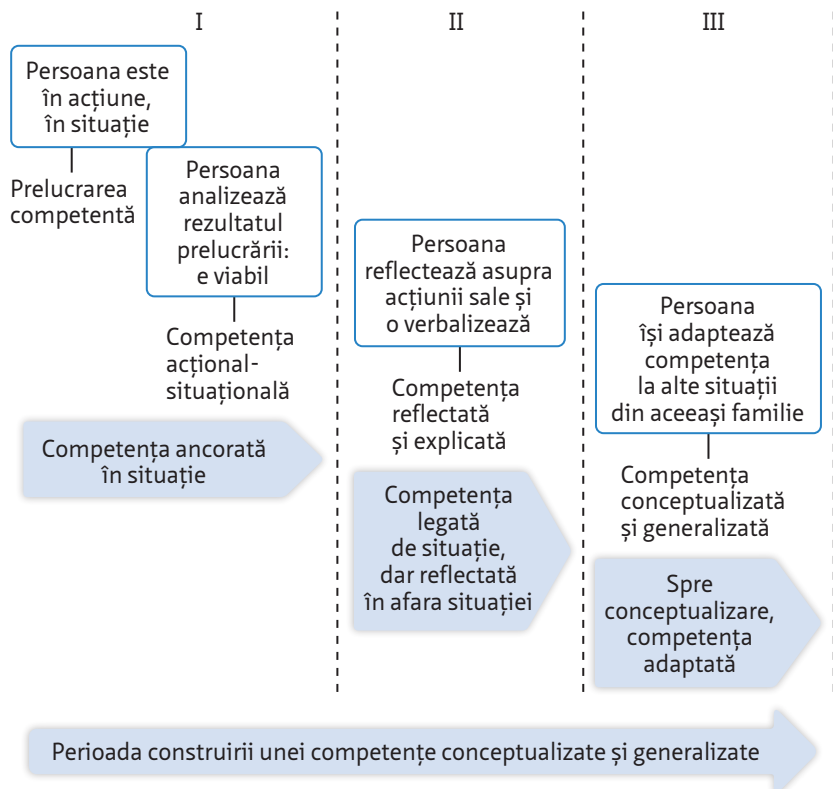


Figura 3. Etapele formării procesual-didactice a competenței
Notă. De la prelucrarea competență la competența conceptualizată și generalizată (Jonnaert, 2010).

Rezultă limpede de aici că designul prezentat are un statut generic, cu unele salturi în care lipsesc elementele disciplinare, cu identitate aparte, obiective curriculare specifice, elemente de normativitate didactică, valori ce țin de stilul predării disciplinei dintr-o școală/clasă. Acestea pot fi realizate cu sau fără

100 adaptările cerute de contextul educațional concret, cu valorizările experiențiale ale profesorului și elevilor, cu valorile curriculare de natură intra și interdisciplinare, cu sau fără minimele evaluări și feedback-uri ce fac viabil un proiect de activitate concretă la o clasă de un anumit nivel și care ar corespunde realității și intenției clare de a modifica ceva anume pentru a deveni eficace, funcțional, viabil și constructiv pentru elevi.

Elementele de organizare și de proiectare concretă vor avea legături experiențiale și vor fi conexe practicilor anterioare la acei elevi/clasă. Prezente vor fi și unele note potențial utile pentru înțelegerea și interpretarea aceluși conținut al competenței în logica obiectului și competenței. Se vor adăuga și diverse resurse și activități complementare ce-i vor ajuta pe profesor și pe elevi să prelucreze inteligent componentele competenței respective, să construiască noi competențe, să le transfere multireferențial.

Toate acestea dau importanță și se constituie în condiții și contexte care-i introduc pe elevi într-o situație reală de viață/acțiune sau, mai exact, care se confruntă cu semnificațiile și sensurile învățării/formării unei competențe.

Progresiv cu parcurgerea anilor de școlaritate și a unor conținuturi, se multiplică situațiile și oportunitățile de a lucra la formarea continuă a altor competențe, la perfecționarea celor deja începute (în învățământul preșcolar și primar), la îmbogățirea resurselor mentale, imaginative, sociale și psihomotrice cu efecte de prelucreare a competenței, a conținuturilor oferite de programele școlare.

Ca o consecință, putem vorbi despre constituirea unei „bănci de situații, experiențe și opțiuni” pentru educația formării unui design inovativ, creativ în materie de proiecte și programe psihopedagogice, asupra cărora ne vom concentra eforturile în capitolul final al tezei și/sau în anexele acesteia.

II.6. Cultura investigativă a competențelor integrate în conduita curriculară din învățământul primar

Referitor la problema enunțată în titlul de mai sus, facem, pentru început, un prim enunț cu caracter general concret: în toate țările civilizate, într-un context cultural relativ definit, identificăm determinări de conținut, inițieri în practici competențiale, asigurarea culturii generale a profesorului abilitat să predea în instituțiile de profil, stăpânirea unui optim al competenței de predare.

Esențial, aceasta presupune următoarele:

- transmiterea/comunicarea de cunoștințe, formarea de deprinderi și abilități utile variatelor domenii existențiale, precum și seturi de atitudini pozitive față de mediul uman și proxim existențial al copilului;
- obținerea unor răspunsuri/conduite adecvate și corecte la întrebări care au legături cu ce s-a transmis și apoi învățat de către elevi, prin eforturi/exerciții de voință, gândire, memorie, imaginație, creație lectorală;
- dezvoltarea unor abilități de evaluare și autoevaluare dirijate, devenite progresiv elemente de competențe personale (*soft skills*-uri), bazate uneori pe un curriculum ascuns (*hidden curriculum*).

La acestea se pot adăuga și alte valori pe care le identificăm și în „Programul DeSeCo”, lansat de OECD (2002), parte a unui program mai complex — INES (OECD) —, definit prin trei diviziuni funcționale caracteristice: autonomie, interactivitate instrumentală și funcționalitate profesională.

II.7. Cadre referențiale analitice privind studiul competențelor curriculare opționale

II.7.1. Comunicarea în limba maternă

În învățământul primar și general din România, competența-cheie cu care se începe programul este **comunicarea în limba maternă**. Aceasta semnifică, esențial, exprimarea și interpretarea conceptelor (termenilor folosiți în texte), ideilor, registrului abilităților interactive, emoțiilor, opiniilor exprimate în forme orale, scrise sau prin simboluri gestuale/simbolice, prin interacțiuni lingvistice, uneori standard sau creative, în contexte culturale, sociale, cu scop educativ/formativ, fie individuale, de grup sau larg comunitare.

Analitic, această competență-cheie, *comunicarea în limba maternă*, poate fi descrisă analitic prin enunțuri categoriale pentru cele trei componente, după cum urmează:

- a. **cunoștințe**, incluzând vocabular, gramatică funcțională, funcțiile limbii/acte de vorbire; conștientizări ale tipurilor de interacțiuni verbale, registrului textelor literare și non-literare; caracteristici ale principalelor stiluri și registre de limbă, exprimând variabilitatea limbii utilizate în comunicarea interumană, orală și scrisă, în variate contexte și interacțiuni ale vorbitorilor;
- b. **abilități**, esențiale fiind cele care vizează comunicarea orală și scrisă, într-o varietate de contexte, cu scopuri vizând monitorizarea și adaptarea comunicării personale la cerințele situației, utilizarea comunicării în elaborarea unor tipuri variate de texte; identificarea, colectarea și procesarea informațiilor pentru a construi cunoștințe și abilități, a le utiliza drept resurse, a le exprima sub formă

de argumente convingătoare, în funcție de contextul și scopul comunicării;

- c. **atitudini**, între care semnificative sunt cele care exprimă disponibilitatea/dispoziția de a (co)participa la un dialog constructiv, utilizând stiluri/calități /valori estetice/artistice pentru a promova interese și deschideri la interacțiune, implicare și conștientizare a impactului limbii cunoscute/vorbite și înțelese asupra rolurilor sociale și interpersonale jucate contextual.

II.7.2. Competența primar digitală — nucleu esențial al educației digitale

Cea de-a doua competență pe care o vom examina în lucrare va fi cunoscută sub numele de *competență primar digitală*, nucleu al pedagogiei digitale.

Pentru a păstra proporțiile uceniciei în studiul acestei competențe, o vom utiliza cu o oarecare prudență, modestie terminologică, prin „educație digitală”, motivul constituindu-l faptul/realitatea că ea nu figurează încă în registrul oficial al curriculumului învățământului primar, dar, cu siguranță, va fi prezentă în viitorul apropiat, va fi proiectată și realizată.

Apelând la aceeași procedură referențială a structurii de bază, următoarele detalii sunt semnificative, principalele fiind regăsite în același document referențial — *Programul CRED în educație* —, program de formare continuă a cadrelor didactice, modulul I. Astfel, competența digitală — cunoștințe generale privind educația și Tehnologia Informației (TIC) — cuprinde:

Cunoștințe, semnificând: cunoașterea și înțelegerea naturii rolului și oportunităților TIC în contexte de viață personală/socială

104 și profesională, procesor Word, foi de calcul, baze de date, stocare și gestionare a informațiilor, înțelegerea limitelor internetului și a conduitei de comunicare electronică (e-mail, rețea) în variate contexte (de muncă, timp, limbaj, în experiențe, în rețea, învățare, evocare, cercetare, creativitate, inovație, etică, interactivitate).

Abilități, în special în căutarea de informații critice, diferențierea legăturilor dintre real și virtual; producerea, prezentarea și înțelegerea de informații complexe, accesarea, căutarea și folosirea serviciilor bazate pe internet; sprijinirea gândirii critice, a inovației, a creativității.

Atitudini, cu accente pe aspectele relativ critice constructive și motivante, reflecții și alte surse/idei disponibile, valori precum responsabilități în folosirea mijloacelor interactive, interes pentru implicarea în comunități de învățare digitală online și în contexte social-culturale, profesionale.

II.7.3. Gândire reflectiv-critică și constructiv-creativă

Statutul competenței gândire reflectiv-critică și constructiv-creativă nu are o substanță structurată și integrată în lista celor opt competențe avansate în documentele UE. Fără a ne pronunța acum total distinctiv și diferențiator asupra acestei componente, vom afirma că această competență are puternice rădăcini în predarea și învățarea bazată pe probleme (*Problem-Based Learning* – PBL), pe metodologii cu centre de interes în predicție, observare, explicare, dezbateri academice de opinii, atitudini științifice în contexte deschise culturale variate, de experiențe de viață, unele reale, altele virtuale și care pot fi examinate rațional, dar din perspective alternative sau opuse, cu utilizare de abilități înalte ale gândirii (*high-order thinking skills*).

Să acceptăm că unul dintre obiectivele ultime ale educației moderne ar putea fi acela de a-i face pe profesori, pe tinerii studenți-viitori profesori, precum și pe elevii școlilor noastre să poată accesa și interveni experiențial sub forma conduitelor performante probatorii prin competența de gândire critică și creativă.

De la început facem o precizare cu substanță pedagogică și psihologică: nu credem că această competență ar trebui să fie introdusă ca o componentă formală a conținuturilor ei ca disciplină dominată de procese de predare-învățare la cei mici. În schimb, poate fi sau deveni unul dintre punctele forte integrate atitudinal în mentalul gândirii raționale, care pot îmbogăți atitudinea științifică, fără a crea neajunsuri în evaluare. Aceasta poate reflecta și întări raționamentul utilizat, poate aduce beneficii în consistența și obiectivitatea abordării instruirii și învățării prin logica stărilor de curiozitate, prin psiho-logica minții deschise (*open mindedness*) integrate calității curriculumului școlar.

Într-o definiție de lucru, gândirea critică ar putea fi definită drept „un set” de informații, opinii, credințe, abilități și atitudini de a genera și procesa elemente destinate pentru a evalua sistematic și cu formularea unor enunțuri/comunicări, afirmații potrivit unor standarde raționale de ghidare/comunicare a comportamentului participanților la activitățile respective.

Potrivit literaturii în domeniu, subiecții formați/educați cu, prin și pentru valorile gândirii critice se caracterizează prin:

- a înțelege legăturile logice dintre idei;
- a identifica prin construcție și evaluare argumente;
- a detecta inconsecvența în desfășurarea unui raționament;
- a rezolva sistematic și frecvent probleme curriculare;
- a identifica relevanța și importanța ideilor unui text;

○ a reflecta și exprima, justificând propriile valori, convingeri, idei, opinii, puncte de vedere.

Se pot adăuga și următoarele enunțuri:

- formulează frecvent întrebări cu privire la conținuturile instruirii;
- caută, colectează, analizează și sintetizează informații relevante prin intermediul ideii de lămurire a incertitudinii lor;
- gândește și soluționează/concluzionează dezbaterile sau situația în care se află, uneori cu premise confuze;
- elaborează texte și le comunică sistematic și eficient celor interesați sau participanților la dezbateri;
- operează atitudinal din poziție de fair-play, prin recunoașterea consecințelor greșelilor/erorilor făcute sau a deciziilor, recunoscând dacă nu știu răspunsul, fără a apela la trucuri emoționale sau acceptă puncte de vedere variate;
- interpretările probează existența unor competențe de gândire critică, recunosc existența unei rezolvări de probleme, precum și capacitatea de a putea fi obiectiv;
- exprimă, în sinteza conduitei sale, un set de idei principale ale situației/ textului, căutând să facă o sistematizare a ideilor fundamentale pe categorii conceptuale, luând în considerare și semnificațiile atașate în cursul dezbaterii.

Din punctul de vedere al analizei structurii clasice a competenței gândire critică, putem sintetiza valorile, după cum urmează:

- a. cunoștințe** — concepte cognitive privind tipurile de raționamente și argumente cu care operăm în procesul de cunoaștere, analiza valorilor și a criteriilor de validitate, precum și cunoașterea categoriilor de comportamente și a operatorilor

metodologici utilizați în rezolvarea problemelor. Acestea includ și înțelegerea modului în care pot fi distribuite rolurile într-o dezbateră, a modului în care sunt analizate problemele și a posibilității de a anticipa șansele de atingere a unor rezultate valide. De asemenea, presupun utilizarea unor materiale de lucru și a unor resurse de cercetare care includ conținuturi contrare sau contrastive, unele regășibile chiar în planurile de activitate ale profesorilor, în pachete de materiale utilizabile, menite să genereze curiozitate, onestitate, cooperare și responsabilitate. Componenta cunoașterii include, totodată, seturi de întrebări și strategii relevante de comunicare eficientă, precum și modalități de analiză și soluționare a alternativelor;

- b. **abilități** — semnificând: punerea în aplicare a cunoștințelor destinate analizei unui text, a unei situații sau a unui context, a utilizării raționamentelor critice, a demonstrării înțelegerii consecințelor aplicării unui raționament valid; a interacționării cu alți parteneri care susțin/sunt de acord cu opinia exprimată; a descompunerii subiectelor în părți care permit gândirea critică motivată, dezvoltă autonomia în comunicare, retorică și oratorie, valorizarea stilurilor de comunicare persuasivă, de operare a distincțiilor între adevărat și fals, corect și incorect, acceptabil și inacceptabil, greșeală și eroare, formal și informal, pozitiv și negativ, constructiv și neconstructiv, confidențial și public.

Într-o construcție grafică, abilitățile pot fi vizualizate în Figura 4, reflectând esența etapelor importante prezente în practica frecventă a competenței gândire reflectiv-critică.

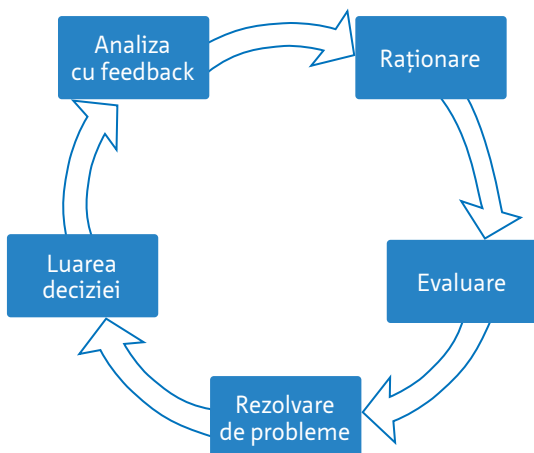


Figura 4. Etapele esențiale în practica frecventă a formării competenței gândire reflectiv-critică

Există și teste destinate cercetării gândirii critice. Un exemplu este „Testul Gorilla“ cu aplicații și în domeniul formării acestei competențe la profesori și elevi. De asemenea, există și teste psihometrice aplicabile gândirii critice.

De o excelentă utilitate se dovedește a fi modelul de instrument utilizat în predarea și formarea gândirii critice cunoscut sub numele de *Kialo Edu* (www.kialo.com), sub forma unei discuții cu personalizarea unei hărți ce permite dezbaterea ei în clasa de elevi. Esențial este faptul că el pare o structură cartografiată și vizualizantă, cu o structură logică, permițând examinarea prin discuții, colaborare, prin apelul și la canale online, cu extensii metodologice interesante. Amintim aici și facilitățile oferite aplicațiilor de a-și pune cunoștințele în acțiune, dezvoltând abilitățile de raționament critic, facilitând înțelegerea și motivarea/angajarea în construcția la elevi și profesori a fundamentelor

gândirii critice, exprimate prin opinii proprii vizând conținuturile curriculare predate, învățate și dezbătute.

Conținuturile elaborate de elevi pot fi eseuri, proiecte bazate pe arborele argumentelor (vezi și Metoda hărții mentale; T. Buzan, B. Buzan, 2012).

Etapale esențiale ale designului aplicativ pot fi integrate modelului aplicativ al unui eseu/discuție/dezbatere, după cum urmează:

1. *Oferta profesorului* — constă în cunoștințe esențiale privind tema pe baza căreia elevii scriu/narează după explorarea universului cunoștințelor lor la materia/domeniul de referință.
2. *Prezentarea textelor elaborate de elevi* — într-un format clar, ușor de înțeles, cu legături explicite din sursele cunoscute de toți elevii sau lecturate dintr-o sursă comună.
3. Solicitarea elevilor să reflecteze asupra valorilor prezentate într-unul din textele alese pentru lecturare în clasă.
4. *Urmează o microsesiune de punere a unor întrebări* celui care a realizat eseu/lucrarea.
5. *Elevii sunt provocați să adauge/completeze conținutul* prezentat în idei, argumente, soluții, la problemele reflectate în textul prezentat și analizat.

De reținut în designul modelului *Kialo* sunt următoarele repere metodologice:

- discuțiile și dezbaterile sunt vizualizate clar în arborele interactiv construit pe baza argumentelor pro și contra;
- construcția hărții arborelui va avea în vârf lucrarea/suținerea ideii prin argumente pro și contra situate pe o săgeată/ramură cu ramificații de susținere sau contestare;

- startul discuțiilor se va vizualiza și/sau distribui de moderatorul discuției, fie sub o formă individuală, fie pe grupuri formate pe baza acordului de participare și apartenență.

Există, de asemenea, pe foile distribuite, spații libere pentru comentarii făcute de elevi sub forma feedback-ului, care poate avea și sensul de îmbunătățire, de întrebări și comentarii succinte. Este permisă colaborarea în interiorul grupului constituit, având drept efect îmbunătățirea argumentelor, exemplelor formulărilor/enunțurilor.

Totodată se solicită ca deciziile luate să se bazeze pe analize informaționale conștientizate, nu se admit informări din exteriorul grupului, nici influențe prin stimulare care ar avea efect de schimbare a pozițiilor grupului; se pot constitui/crea grupe diferite pentru analiza sarcinilor elaborate ca texte, eseuri, cursuri, efectele de partajare având ca finalitate percepția și gândirea cu claritate a conținuturilor elaborate în privat și accesibile doar participanților la *Kialo*.

Fiecare cadru didactic și/sau grup de elevi își poate construi/lansa întrebări, texte, materiale-suport ce pot constitui subiecte pentru *Kialo*.

Atitudinile au semnificații de conduită independentă bazată pe logica valorilor de onestitate, modestie, integritate, perseverență, curiozitate reală, încredere în afirmații, susținute cu satisfacția evitării ambiguităților.

Metodologia operațională aplicabilă în cercetarea competențelor este una complexă, cu apelul la indicatori afectivi, dar și statistici, realizați pe bază de chestionare, interviuri, corelație matriceală, *Cronbach Alpha*, medie ponderată, chi-pătrat, inventare

dispoziționale, teste de gândire critică (de exemplu, *California Critical Thinking Skills Test*).

Într-o primă concluzie premergătoare elaborării tezei, apreciem că încă din etapele timpurii ale școlarității, gândirea critică este utilă și practică în procesele de analiză și rezolvarea problemelor.

Este adevărat că evidența acestei capacități este percepută mult mai frecvent la elevii din gimnaziu, liceu și, total firesc, la studenți. Acestea sunt „niveluri” unde performanța cunoaște/implică rezolvare de probleme în combinație cu proiectarea, elaborarea sau construcția de probleme.

Semnalăm și faptul că în fața unei probleme pe care elevii nu o pot rezolva după un număr semnificativ de încercări, apar dificultăți de gestiune a competenței gândire critică, la care adăugăm și alte elemente de cunoaștere, niveluri de inteligență formată sau chiar prezența aptitudinilor, însoțite uneori de apariția stărilor/dispozițiilor negative de frustrare, stres, deprimare, lipsă de interes școlar. La urma urmei, vorbim aici despre existența formării de învățare performantă, de a lua decizii pertinente cu privire la strategiile comunicării persuasive eficiente (Neacșu, 2015).

Astfel, vom invoca și o altă caracteristică ce ar putea fi indusă în definirea competenței de gândire critică, și anume angajarea actorilor educației într-o reflecție cu o bază moderată de scepticism/prudență, cum afirmă experții Universității Salamanca din Spania (A. Nieto și C. Saiz, 2010).

Valori în designul cercetării empirice: referențiale operaționale

III.1. Criterii și exigențe epistemologice ale designului științific

Examinarea atentă a modelării demersurilor privind fundamentarea științifică a designului cercetării în domeniul problematicii formării competențelor în învățământul primar implică unele clarificări privind epistemologia procesului de proiectare. Semnificative pot fi în acest context următoarele criterii:

- prezența unor cunoștințe de bază (de conținut) cu valoare aplicativă de pre-proiectare;
- elaborarea unor structuri operaționale de tipul enunțurilor interogative (întrebări-cheie) și de ipoteze, cu posibilitate de verificabilitate a validității versus falsificabilității, valorificarea caracterului metodic și pragmatic al literaturii de specialitate în domeniul designului de cercetare, în special a tipurilor de cunoștințe epistemice, precum: cunoștințe de bază, cunoștințe critice, normative, prescriptive și explicative.

Acestea sunt însoțite de atașarea unor căi și modele de utilizare în relație cu procesele de prelucrare relativ obiectivă și adecvată indicatorilor de validitate statistică de tip confirmare

sau infirmare prin raționamente politico-deductive și/sau argumente concrete și plauzibile. Acestea sunt, cum ar spune Karl Popper (1981), cele care pot dovedi adevărul sau aduce proba adevărului, ceea ce permite cercetătorului sau practicianului să le accepte, să le aplice, să le conserve pentru a demonstra fapte, acțiuni, decizii, generalizări, să le măsoare cu relativă precizie valoarea enunțurilor, pe cât posibil. În mod cert, se va adăuga și un efort mărit privind claritatea întrebărilor, a rezultatelor și ideilor prin care acestea sunt interpretate. La urma urmei, vom dori să asigurăm un optim al reproductibilității, al controlului lor reciproc, al întregului demers științific de răspuns vizat și prin prisma condițiilor de replicativitate.

Într-un alt plan asupra căruia vom ajunge puțin mai târziu, avem în vedere verificarea continuă a relațiilor existente între fapte, stări, schimbări, variații observate/identificate ca posibile între comportamente, cunoscute sub denumirea de *variabile*. Nu în ultimă instanță, vom considera necesar să formulăm enunțuri inteligente privind *ipotezele* sub forma candidaturilor la statutul de premise cu valori de regularitate, cunoscute sub denumirea de legități statistice. Prin urmare, vorbim de existența unei probabilități crescute de supoziții confirmate sau confirmabile, precum și, după caz, neverificabile, cum ar fi cazurile prezenței/intervenției unor condiții nefavorabile sau imputabile altor cauzalități.

Până la urmă reapare limpede *conceptul de fiabilitate a cunoașterii* independente de statutul cercetătorului (doctorandului), ceea ce semnifică statutului enunțurilor de a fi independente de subiectivitatea unora dintre demersurile întreprinse în spațiul cercetării concrete. Sigur vor apărea în cercetare și riscuri generate de fenomene adverse, de episoade pe care nu le înțelegem, pot

114 apărea roluri învățate de actorii educației și pe care nu le putem evita, care, devenite erori, pot induce nesiguranță și modifica anticipările cercetărilor.

În termenii fiabilității (*reliability*), se apreciază în Wikipedia (2006) la nivelul unei definiții generale, exprimată drept „capacitatea sau abilitatea unui sistem de a realiza și menține funcțiile sale în circumstanțe rutiniere, ostile sau neașteptate, mai exact de a opera într-o manieră specificată, în condițiile interne ale subiectului” (Iosif, 2007, p. 18).

Caracteristicile abordării fiabile a designului cercetării sunt evidențiate sintetic a fi următoarele:

- punerea accentului pe studiul rezultatelor și al cauzelor de producere a erorilor cognitive, emoționale, de acțiune și de cuantificare etc.;
- utilizarea de tehnici valide cu temei în teorii explicative;
- valorizarea participării cercetătorului la rezolvarea problemelor apărute în investigarea competențelor și în organizarea datelor obținute;
- asigurarea feedback-ului experiențial.

III.2. Centralitatea investigativă a problemelor cercetate — recursuri explicite

O primă problemă cu un statut relativ lateral în cercetarea noastră luată ca premisă motivațională la nivelul eșantionului de profesori și părinți am numit-o *identificarea atitudinii actorilor investigați* exprimată prin gradul de interes și entuziasm psihopedagogic cu privire la nucleul-cheie al temei: studiul formării competențelor. De aici, ecoul aparte al temei în lumea profesorilor,

elevilor și deopotrivă al părinților, actori ai școlii primare din învățământul nostru.

Vom înțelege mai bine nivelul de reactivitate pozitivă și acceptabilitate profesională, mai ales în lumea profesorilor și indirect în lumea părinților care au copii în învățământul primar. Explicit avem în vedere recursul atitudinal în două direcții:

1. analiza factorială a calității competențelor profesorilor, gândită și practică la clasă, în special în predare, evaluare și consilierea învățării;
2. cunoașterea atitudinilor părinților, adesea opinii critice cu privire la ce se întâmplă la clasă, direct percepută în activitatea concretă de acasă a copiilor-elevi.

De aici, o primă constatare observațională: slaba asociere a răspunsurilor asimetrice în scalele atitudinale ale părinților, frecvent moderate de grija lor de a nu dezechilibra relațiile cu lumea profesorilor.

Revenind la problematica nucleului central al temei propuse spre a fi investigată, facem următoarele afirmații:

- plaja opiniilor circumstanțiată de conștientizarea importanței și rolului jucat de competențe, în special de cele trei studii privind competențele propuse, este una extrem de largă, multioferantă și cu efecte semnificative pe termen lung asupra personalității elevilor;
- unghiul de analiză este alternativ în trei direcții.

Unul abordează rolul de competențe-cheie al literației comunicării orale și scrise în limba română ca limbă maternă, cu efecte transformative prin alocări substanțiale de ore în curriculumul școlar și volum de cunoștințe, precum și aria crescută de abilități

116 ce configurează competențele de nivel relativ întins în școala generală.

Altul abordează o competență specială prin limbajul, abilitățile și valorile procedural-aplicative, devenite recente sub denumirea de competență digitală și rețele computeriale prin utilizarea de tehnologie a informației și comunicării (TIC) chiar în ciclul primar, în prezent fiind oficială doar în ciclul gimnazial.

Istoric vorbind, după apariția în 1990 a competenței digitale, un moment crucial înregistrat în anul 1997, prin lucrarea lui Paul Glister, *Digital Literacy*, se deschide calea suporturilor digitale. Acestea implică, înainte de toate, subcompetența de a citi și a scrie potrivit unor criterii funcționale, cu simplificarea lucrurilor, înscrise de noi în rândul celor care, pentru clasele primare, promovează abilitatea de a scrie și citi cu finalitatea de a utiliza simplificat lumea digitală. Progresiv, aceasta va deveni un concept integrat al culturii generale. Prin urmare, vom vorbi de o nouă alfabetizare care permite comunicare și interacțiune prin multiple surse computerizate funcțional. Între acestea, un rol important îl va juca accesul în site-uri Web, forumuri de discuție, *chat-rooms* ș.a., toate integrate în ceea ce numim „societate informațională”. Bazele vor fi asigurate de „pachetele de software”, constând în modele teoretice și operații de procesare. Tocmai de aceea unii autori definesc competența de utilizare a calculatorului: *computer literacy* (Marhan, 2002). Din punctul de vedere al designului, competența sus-numită va fi dimensionată operațional în programul de formare prezentat în ultima secvență a lucrării noastre.

A treia componentă a problemei cercetate va fi reprezentată de *competența gândire critică constructiv-creativă* realizată conform textelor anterioare prin practica instruirii și învățării academice. Demersul formării se va baza pe dezbateri, conversații, dialoguri

între profesori, între profesori și elevi și, progresiv, între elevii claselor primare, din clasa a III-a și a IV-a, iar cu o frecvență chiar mai mare la elevii din clasele de gimnaziu, liceu, facultate.

III.3. Obiectivele-cadru teoretice și operaționale ale cercetării orientate

Proiectarea și aplicarea creativă a unor seturi de activități gândite în finalul tezei drept valori psihopedagogice, teoretice și practice, au drept destinație principală cunoașterea, înțelegerea formării și evaluării nivelului de atingere a standardelor. Vizibilă devine și continuitatea uceniciei demersurilor de realizare a celor trei competențe profesionale în didactica inovativă a actorilor educației, activi în învățământul actual. Pilotarea atentă a unor seturi de tehnică instrumental-metodologică de investigare și ameliorare va facilita acțiunile principalilor actori ai învățământului primar, va permite monitorizarea calității cunoașterii teoretice și aplicative ale învățării procedurale raportate la standardele prezente în documentele curriculare publice.

Cele două premise examinate mai sus își justifică existența prin referențialul bilanțului evaluativ al calității managementului curricular și al clasei de elevi — conținuturi, conduite metodologice și rezultate pozitive la nivelul ciclului primar, precum și al trecerii, fără obstacole semnificative, în clasele de gimnaziu.

O categorie aparte a analizelor întreprinse la nivelul obiectivelor va fi destinată modelelor de psihometrie a relațiilor statistice în triangulația competențelor amintite: comunicarea orală și scrisă în limba maternă, promovarea gândirii critice în dezbaterile elevilor și între profesori și a valorilor inițiale ale educației digitale,

118 fie prin practicile formale ale limbajului operațional, fie sub forma jocurilor (gaming pedagogic).

La nivelul operațional al analizei minimal taxonomice, de aplicare a construcțiilor de enunțuri conceptuale și pragmatice, identificăm următoarele obiective:

01. Realizarea unei analize atente a curriculumului învățământului primar din perspectiva identității celor trei competențe — literații (una aflată în plin proces de examinare/formare):

- a. literația destinată comunicării orale și scrise în limba maternă (limba română);
- b. literația destinată inițierii în logica psihologică a educației digitale, cu alternanțe de joc și învățare de limbaj și proceduri, la nivelul profesorilor și elevilor;
- c. literația destinată inițierii în universul gândirii critice, cu aplicații mental-interpretative în cadrul dezbaterilor minimal academice (cu norme, criterii consacrate).

02. Identificarea celor mai adecvate modalități de formare progresivă a integrării competențelor în curriculum-cadru, bazate pe inițieri ale pregătirii profesorilor și elevilor, potrivit standardelor și evaluării la finalul ciclului primar (clasa a IV-a, potrivit legii).

03. Optimizarea proceselor de formare a competențelor din perspectiva operaționalizării conținuturilor, metodologiei predării, învățării și evaluării, a aplicațiilor inovative în situații didactice proiectate și/sau construite special pentru cogniția și metacogniția profesorilor și elevilor.

04. Realizarea unei diagnoze corecte a avantajelor și a dificultăților cu care se confruntă profesorii, părinții elevilor și elevii în condițiile schimbărilor mediilor de instruire (normale/față în față, online sau hibride).

O5. Elaborarea unui program comprehensiv destinat ameliorării formării și evaluării celor trei competențe la cadrele didactice, având ca scop vizibil optimizarea/maximizarea performanțelor profesionale personale și ale elevilor, inclusiv prin strategii de transfer al celor trei competențe la nivel curricular interdisciplinar.

III.4. Variabilele cercetării: tipologie, organizare și validare a matricii corelațiilor

Ca elemente cu importanță semnificativă în designul și aplicarea proiectului de cercetare, variabilele cercetării presupun operații semnificative nu numai de identificare, clasificare și analiză, ci și corelațiile dintre ele. Potrivit modului de exprimare a valorii acestora, putem identifica următoarele categorii de variabile: calitative și cantitative.

Variabilele calitative au statutul de caracteristici ale căror valori sunt exprimate prin termeni care desemnează operațional apartenența subiectului investigat la unul din tipurile scalei de măsurare. Acestea cunosc două tipuri: *scale nominale* și *scale ordinale*.

Variabilele cantitative au caracteristici ale căror valori sunt exprimate printr-un număr. Acestea sunt la rândul lor de două tipuri: *de interval* și *de raport*.

Importantă pentru calitatea cercetării educaționale este efectuarea unor modificări în derularea unor variabile, de regulă la nivelul efectelor ce se produc la nivelul celor dependente.

Vom preciza astfel progresiv importanța valorilor corelației între cele două tipuri de variabile: *independente* și *dependente*.

În termenii unui specialist al cercetării, G. de Landsheere (1992), **variabila independentă** atribuită într-o cercetare factorială,

120 de exemplu de tip cauză-efect, *cauza este variabila independentă*, iar *efectul este variabila dependentă*. Dar această asociere nu este de sinonimie, pentru că se întâmplă să punem în relație două variabile fără să existe o relație de cauză-efect, variațiile depășind statutul relației amintite de cauză-efect.

Variabila dependentă, numită și *variabila atribuită de efect sau de răspuns*, caută să explice fenomenul ce se produce ca urmare a introducerii variabilei criteriu, cea care induce parțial sau total măsurarea modificării produse (de exemplu, variabila modificată produce/influențează reușita profesorului sau a elevului), corelând explicând variația efectului la nivelul corelației celei dependente. Uneori, variabila este controlată, manipulată sau neutralizată chiar de către cercetător/experimentator.

Tot la nivelul cercetării educaționale mai vorbim și de **variabila continuă**, cea care, teoretic, poate lua orice valoare (performanța, timpul ocupat/alocat, anxietatea produsă), precum există și **variabila discontinuă**, cea care prezintă unele modificări, adică **efecte discontinue**.

Complementar acestor disocieri/distincții mai sus menționate se face și diferențierea între **variabile latente** și **variabile observabile**. Cele latente nu pot fi observate direct, deși sunt construite pe baza relațiilor între variabilele observabile. Acestea din urmă corespund itemilor din chestionarele aplicate. În astfel de cazuri, aceste variabile latente au statut de variabile ipotetice, mult mai greu de măsurat sau determinat cantitativ, putând fi însă ordonate și simplificate.

Menționăm că în cazul cercetării noastre, al celor trei competențe, identificăm și *variabile latente* (de exemplu, cazul mărimii stimei de sine, determinată sau explicată prin efectul interactivității /impactului acesteia asupra celor trei competențe examinate).

Potrivit argumentației făcute până acum, în cercetare vom identifica atât variabile latente, relevante, unele observabile și măsurabile, cât și altele indirect observabile și greu măsurabile.

În același plan al distincțiilor conceptual-metodologice importante, putem face și precizarea conform căreia există și o altă analiză operațională a tipurilor de variabile, anume cea dintre **variabile mediatore** (cum este cazul stimei de sine, al emoțiilor negative, al unor trăsături temperamentale) și **variabile modatoare** (cum este cazul stabilității și constanței susținerii familiale), frecvent neglijate/neevidențiate în cercetările educaționale semnificative privind învățarea/formarea integrată a competențelor, alături și de variabile speciale interveniente.

Lista variabilelor propuse și integrate în cercetarea întreprinsă se configurează astfel:

- **variabile relevante:** calitatea competențelor profesorilor (învățătorilor) care lucrează la clasele a III-a și a IV-a, în anii 2022–2024; curriculumul oficial pentru clasele menționate; calitatea și adecvarea metodelor didactice practicate în predarea/formarea și evaluarea calității celor trei competențe; performanțe profesionale autoevaluate, anticipate de profesori, precum și potrivit opiniei părinților cu privire la nivelul competențelor formate la elevii din acea școală/clasă.
- **variabile direct observabile:** gradul didactic obținut de profesori; vechimea în învățământ, genul, numărul anilor de experiență didactică la clasă; mediul de rezidență; tipul de formare inițială; practicile realizate; participarea profesorilor la formarea continuă, unde au inclus și conținuturi integrate celor trei competențe examinate în lucrare ș.a.;
- **variabile indirect observabile și măsurabile (latente),** precum: starea de satisfacție a elevilor și părinților privind

calitatea profesorului care lucrează cu copilul lor; preocuparea învățătorului pentru asigurarea cunoașterii și aplicării la clasă a celor trei competențe identificate în profilul lor profesional; experiențe la clasă privind utilizarea celor trei competențe; motivația profesională a cadrelor didactice investigate.

Dacă am proceda la o analiză semnificativă și amănunțită a competenței profesionale de bază a cadrelor didactice în materiile curriculare integrate, viziunea ar cere o pătrundere atentă în: cunoștințele profesionale, capacitatea de a opera cu informația declarativ-procedurală; potențialul manifest activ al motivației, modelul de control al interacțiunii între cognitiv și metacognitiv, capacitatea de utilizare, procesare și mobilizare a resurselor mental-imaginative, valorificarea oportunităților de transfer metodologic, controlul și autocontrolul bazate pe feedback-uri pozitive sau negative.

Realizarea eficientă a demersurilor de identificare a variabilelor este condiționată de câțiva factori, precum: asigurarea validității interne a cercetării prin controlul variabilelor, cu neutralizarea efectelor variabilelor parazite (care afectează uneori efectul măsurabil), cu menținerea variabilelor la un nivel constant sau cu o variație/baleiere redusă, restrictivă sau chiar una sistematică și controlabilă a valorilor selectate de cercetător (Neacșu, Manasia, Chicioreanu, 2016).

III.5. Ipotezele cercetării: valori orientative în investigarea științifică a temei

Fără a detalia problematica ipotezelor cercetării propuse, vom pleca de la o afirmație a cunoscutului metodolog Claude Bernard (1813–1878), medic francez, părinte al experimentului științific. Acesta a subliniat importanța ipotezei în cercetarea științifică în cartea sa intitulată „Introducere în studiul medicinei experimentale” (1865), argumentând că ipoteza este esențială atât în cercetarea teoretică, cât și în cea practică, deoarece oferă o direcție și un cadru pentru experimentare și observație. Având un temei rațional, cu oarecare limitări conștiente a scopurilor/obiectivelor cercetării, ipoteza are substanța unei anticipări mentale a unor posibile rezultate, efecte ale activităților desfășurate de cercetător, în funcție de anumite interese, motivații și condiții ameliorative, unele puternic clarificate și conștientizate, altele apărute fără voința noastră.

Valorizând funcția teoretică, dar în special pe cea tehnico-constructivă, enunțul unor ipoteze anticipează și orientează, evidențiază, conceptualizează și reconceptualizează fundamentele unei investigații, modelează, parțial sau semnificativ, competențele aruncate în jocul descoperirilor de către investigator. Principalul ajutor vine din partea celorlalți actanți/participanți la cercetare — elevi, studenți, profesori, părinți etc.

Temeiul formulărilor cu privire la statutul bifocal al analizei noastre, de tip cauze–efecte, dar și trifocal, cauze–efecte–cauze, ne conduce inevitabil, în cercetarea noastră, la conturarea unor minime, dar necesare condiții de acțiune. Mai exact, vorbim ca:

- a. problemele de cercetare să fie clar înțelese, oferind un cadru de analiză, colectare și interpretare corectă a datelor;

- b. să existe o minimă întemeiere a datelor, adică o teorie pe baza căreia să putem testa empiric/experimental-investigativ probabilitatea adevărului prin indicatori statistici sau prin observare pe cât posibil obiectivă, verificabilă;
- c. să permită un minim avans în cunoașterea prin evidențe de progres și/sau limite (Kerlinger, 1970, apud Căprioara, Neacșu, 2016, p. 44). Ca o supoziție sau o posibilă legătură cu ipotezele noastre, facem anumite predicții cu privire la unele relații specifice între variabilele independente și cele dependente. Avem de-a face uneori și cu o speculație rezervată sau chiar o preconcepție imaginată ca posibil reală pentru a deveni credibilă pentru participanți sau alți cititori.

Prin urmare, vom avea de-a face cu un raționament științific aplicat unei interacțiuni între două sau mai multe episoade de gândire, de raționamente exprimate verbal sau acțional, unele constructive, afirmative, altele doar posibile, conjuncturale.

Putem afirma că vom avea două tipuri de ipoteze: *unele generale*, de bază, principale, iar altele secundare, complete, cu o semnificație pentru rezultatele cercetării concrete.

Este esențial ca enunțurile ipotezelor să satisfacă optimal câteva cerințe și anume:

- a. rezultatele să se raporteze la procesele și fenomenele supuse examinării;
- b. relațiile și interrelațiile să reflecte caracteristici esențiale ale fenomenelor (cauzele-efectele) anticipate;
- c. să aibă putere explicativă, nu greu de înțeles și acceptat de practicieni, chiar dacă se prezumă schimbări/transformări ale mentalului nostru.

Formularea lingvistică a enunțurilor ipotezelor poate fi poate una generală a variabilelor/conținuturilor. În esență, potrivit lui Neacșu *et al.* (2016, 2020, p. 67), enunțurile pot avea statutul lingvistic al următoarelor forme frecvent întâlnite:

- a. „În ce măsură...
- b. Dacă a, b, c,..., atunci m, n...
- c. Cu cât p, r,..., cu atât s, t...
- d. Ne așteptăm să se producă schimbările..., dacă...
- e. Prezumi că se vor produce relații, manifestări, schimbări ș.a.“

Conținuturile de bază ale ipotezelor vor fi evaluate dacă vor fi reflecții ale unor categorii de relații între variabile de tipul: experiențe, rezultate, practici, relații, ierarhizări, dominante, strategii, corespondențe, activități, modele, aplicații, schimbări etc.

Ipotezele cercetării sunt următoarele:

I.1. În ce măsură profesorii din ciclul primar de astăzi sunt pregătiți cognitiv, cu abilități și atitudini integrate în conținutul celor trei competențe de bază și transversale enunțate, le asociază strategii, metode și tehnici de natură practic-aplicativă specifice inteligenței socio-emoționale cu impact vizibil asupra ameliorării comportamentelor de predare învățare și de transfer interdisciplinar.

I.2. Dacă profesorii din învățământul primar utilizează frecvent strategii cognitive, emoționale și aplicative în procesul de autoformare a competențelor de bază și transversale enunțate, cu efecte de facilitare a generării de atitudini reflexive față de propriul proces de predare-învățare, atunci elevii lor vor manifesta atitudini pozitive și evidente față de predarea-învățarea școlară,

126 orientate spre formarea competențelor transferabile în situații similare de învățare.

I.3. Cu cât părinții elevilor din ciclul primar vor fi interesați și-i vor sprijini pe copiii lor, precum și pe profesori în formarea competențelor de bază și transversale amintite, cu atât profesorii și elevii se vor implica mai activ în pregătirea lor, vor fi motivați să se adapteze prin conduite reziliente la noi sarcini/activități școlare, în primul rând la nivel primar și mai apoi la cel gimnazial.

I.4. În ce măsură datele cercetării empirice desfășurate pe actori din învățământul primar — profesorii și părinții/elevii din ciclul primar — pot influența conduita de învățare, calitatea predării conținuturilor programelor, manualelor și materialelor suport pentru învățare, inclusiv asimilarea unor noi strategii formative oferite prin programul de training destinat ameliorării formării profesorilor din ciclul primar.

Validarea ipotezelor se va putea urmări în Anexele 1 și 2.

III.6. Eșantion, eșantionare. Caracteristici, criterii, modele

În vederea realizării cercetării cu tema „Formarea de competențe-cheie și transversale în învățământul primar”, operația de eșantionare a presupus selectarea aleatorie a subiecților din populația totală, pe baza unor criterii de relativă reprezentare pentru domeniul cercetat și pentru numărul de subiecți pe care se va face cercetarea propriu-zisă. Ținând cont de faptul că scopul cercetării reprezintă descrierea caracteristicilor unei populații selectate, numită eșantion, validitatea rezultatelor obținute este

asigurată de măsura în care aceste informații sunt relativ semnificative pentru conduita actorilor educaționali investigați. Astfel, pe baza investigațiilor efectuate pe un eșantion reprezentativ, concluziile pot fi generalizate cu anumite limite stabilite pentru mărimea populației pe care s-a făcut investigația.

Din studiile de specialitate, reținem că există două tipuri de eșantionare: eșantionarea neprobabilistică și eșantionarea probabilistică. În educație (în învățământ), se folosesc metodele probabilistice în procesul de eșantionare. În esență, avem în vedere un model cu eșantionare interactivă aleatorie simplă neprobabilistică, diferindu-ne astfel de modelul de eșantionare atomistă de tip probabilistic (Vlăsceanu, 1986).

Pentru cercetarea noastră, considerăm ca realist eșantionul mai restrâns ca dimensiune/număr. Scopul este de a sonda modul de constituire și aplicare a unor semnificații și sensuri teoretico-pragmatice a'le competențelor în triada menționată, pe care le apreciem ca fiind posibile și reale răspunsuri la problematica social-educațională a sferei predării-învățării/formării. Eșantionarea interactivă aleatorie neprobabilistică se bazează pe rețele de relații educaționale, relativ dirijate, de formare, contribuind astfel la elaborarea unor profiluri ale subiecților — profesori și părinți —, în contexte de natură teoretică și empirică, de natură interactivă probabilistică.

Reprezentativitatea eșantionului stabilit pentru cercetarea noastră constă în următoarele elemente esențiale: cadre didactice care predau în învățământul primar, cu precizarea județului de proveniență, mediul de proveniență, experiența didactică, statutul, clasa la care predă. Eșantionul de subiecți este construit

128 folosind metoda eșantionării nestratificate. Analitica datelor eșantionului, rezultat al prelucrării statistice, se prezintă astfel:

Structura lotului cadre didactice (total N = 505) cunoaște următoarele distribuții:

a. în funcție de județul de proveniență;

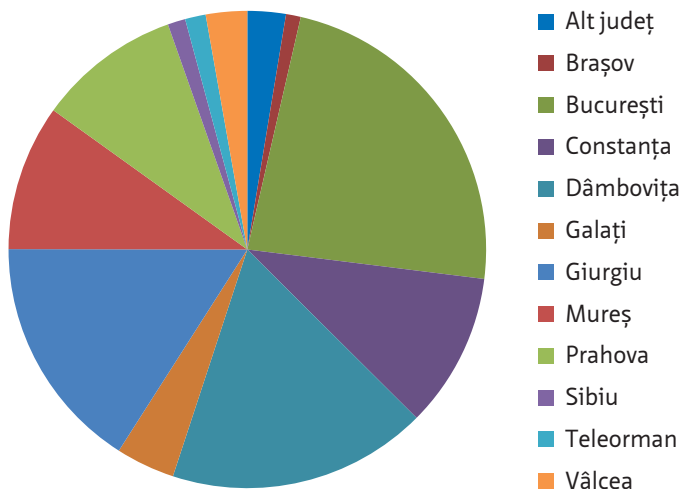


Figura 5. Distribuția lotului de profesori în funcție de județul de proveniență

b. în funcție de mediul de rezidență al școlii, datele eșantionului se prezintă astfel:

- urban — 63,2%
- rural — 36,8%

c. în funcție de genul subiecților, distribuția se prezintă după cum urmează:

- masculin — 3,4%
- feminin — 96,6%

d. în funcție de ultima școală absolvită, situația se prezintă astfel:

Tabelul 3. Distribuția lotului de profesori în funcție de nivelul studiilor

Nivelul studiilor	Procent %
Studii medii	5,7
Licență	57,4
Master	35,6
Doctorat	1,2
Total	100

e. în funcție de funcția/postul ocupat:

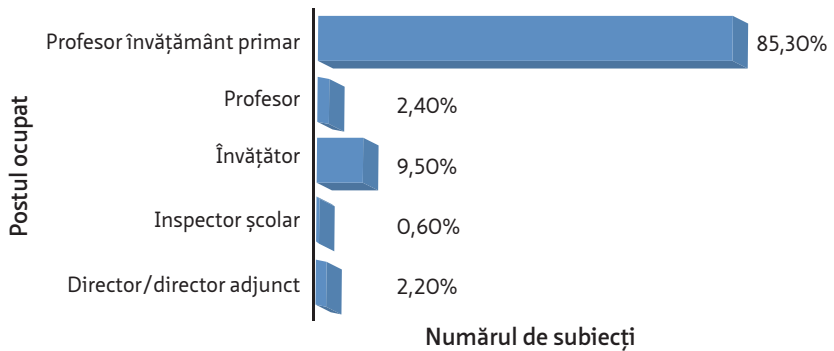


Figura 6. Distribuția lotului de profesori în funcție de postul ocupat

f. în funcție de statutul de angajat:

- titular — 90,1%
- suplinitor — 9,9%

g. în funcție de vechime la catedră (în ani):

Tabelul 4. Distribuția lotului de profesori în funcție de vechimea la catedră

Intervale de vechime	Procente %
1-3 ani	7,9
4-6 ani	4,6
7-10 ani	4,8
peste 10 ani	82,8

h. în funcție de clasa școlară la care predau:

Tabelul 5. Distribuția lotului de profesori în funcție de clasa la care predau

Clasa la care predau	Procente %
clasa I	16,3
clasa a II-a	20,9
clasa a III-a	22,3
clasa a IV-a	19,9
Total	100,0

Structura lotului de părinți (N = 505) cunoaște următoarele distribuții:

a. în funcție de calitatea pe care o au față de elev (statutul parental);

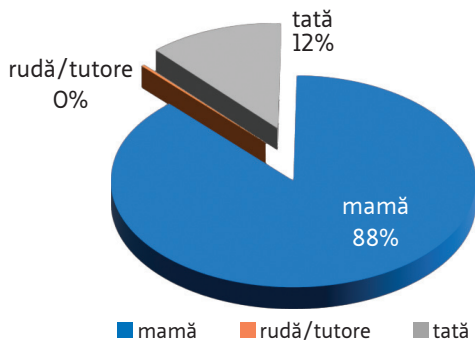


Figura 7. Distribuția lotului de părinți în funcție de statutul parental

b. în funcție de genul copilului școlar;

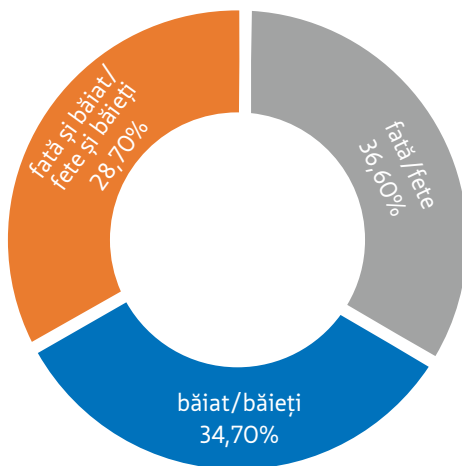


Figura 8. Distribuția lotului de părinți în funcție de genul copilului școlar

c. în funcție de nivelul de studii;

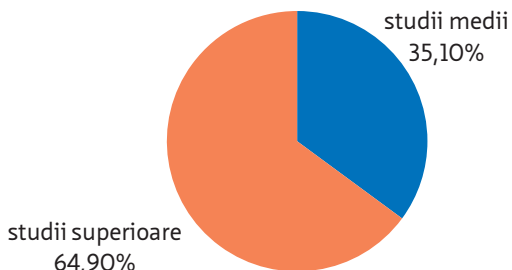


Figura 9. Distribuția lotului de părinți în funcție de nivelul de studii

d. în funcție de mediul de proveniență;

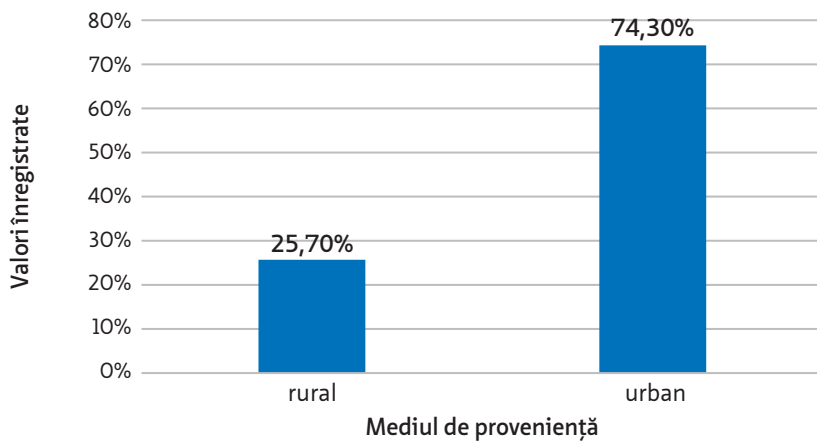


Figura 10. Distribuția lotului de părinți în funcție de mediul de proveniență

III.7. Metode și instrumente de cercetare

III.7.1. Metoda chestionarului

Ne propunem în continuare marcarea unor repere privind validitatea construcției și aplicării chestionarului. Ca instrumente de cercetare și mijloace tehnice, chestionarele „sunt compuse dintr-un număr mai mare sau mai mic de *întrebări* prezentate în scris subiecților, referitoare la opiniile, preferințele, sentimentele, interesele și comportamentele lor în circumstanțe specifice” (Chelcea, 1998), aplicate online sau prin alte mijloace. Simplificând lucrurile, Roger Mucchielli (1968) spunea despre chestionar că „nu poate fi considerat decât o listă de întrebări”.

S. Chelcea, propunând definiția chestionarului de cercetare, afirmă că acesta „reprezintă o tehnică și un instrument corespunzător de investigare” (Chelcea, 2001, p. 70).

Pentru a colecta date semnificative, utile în cercetare, am folosit în investigație acest instrument numit chestionar, instrument care cuprinde două părți: în prima parte se explică subiecților și li se oferă date importante despre cercetare, precizându-se problema, obiectivele și unele dintre ipotezele cercetării. De asemenea, tot în prima parte li s-au oferit explicațiile necesare pentru a completa chestionarul. Cea de-a doua parte a cuprins întrebările. Acestea au fost întrebări închise sau deschise în funcție de nevoile și problematica cercetării.

Chestionarul cuprinde un număr de itemi, iar la finalul chestionarului se pot adresa câteva întrebări personale, referitoare la respondent.

În cadrul chestionarului, există întrebări primare care sunt adresate direct, dar și întrebări secundare care vor ajuta la creșterea validității și coerenței. În chestionar apar și întrebări

134 directe prin care respondentul poate alege răspunsul din cele propuse sau indirecte în care răspunsurile sunt de tip proiectiv. Întrebările cu răspunsuri fixe sunt mai ușor de prelucrat, de sistematizat statistic. În schimb, întrebările cu răspunsurile deschise presupun un efort mai mare de prelucrare, existând mult mai multe răspunsuri diferite.

În ceea ce privește răspunsurile, acestea pot fi răspunsuri de tip grilă în care presupun aplicarea unor scale, cum este cea cu intervalele tip *Likert* de la 5 la 1. *Scala Likert* este o scală folosită în psihometrie pentru măsurători operate cu ajutorul chestionarelor. Scala poartă numele inventatorului său, psihologul Rensis Likert.

În cercetarea noastră am elaborat un set de chestionare pentru cadrele didactice, în special pentru cele din învățământ primar, cât și un chestionar pentru părinții care au copii în ciclul primar.

Chestionarul adresat cadrelor didactice conține 16 itemi de bază, care urmăresc următoarele teme:

- Sondarea percepției cadrelor didactice privind calitățile importante ale personalității unui profesor de școală primară.
- Nivelul cunoașterii, înțelegerii și aplicării de către profesori a metodologiei-cadru de formare a competențelor școlare, prezente și în curriculumul programelor oficiale.
- Cunoașterea reală a percepțiilor cadrelor didactice în ceea ce privește competențele importante formate/dezvoltate la clasă în condiții de normalitate didactică.
- Sondarea opiniilor cadrelor didactice în domeniul competențelor necesare și importante pentru conduita profesională a viitorilor absolvenți.

- Sondarea percepției cadrelor didactice în ceea ce privește o bună cunoaștere și înțelegere a metodologiei de formare a competențelor transversale.
- Cunoașterea calității percepțiilor cadrelor didactice și a nivelului conștientizării principalelor puncte forte și slabe ale proceselor de formare a competențelor de bază și transversale în cadrul activităților școlare.
- Cunoașterea activităților și preocupărilor cadrelor didactice destinate asigurării condițiilor necesare formării calitative a competențelor de bază, la școală și acasă.
- Cunoașterea opiniilor profesorilor cu privire la principalele probleme/dificultăți identificate în realizarea instruirii/învățării online (întrebare deschisă).
- Identificarea opiniilor cadrelor didactice privind elementele importante ce s-ar putea aplica la clasă pentru o utilizare eficientă a tehnologiilor informaționale în comunicare și în învățare (întrebare deschisă).
- Cunoașterea măsurii în care cadrele didactice consideră că prioritară pentru reușita școlară este *competența de comunicare orală și scrisă în limba română (limba maternă)*.
- Identificarea măsurii în care cadrele didactice consideră ca importantă, poate chiar prioritară pentru reușita școlară, *competența de gândire critică și rezolvarea de probleme*.
- Cunoașterea nivelului conștienței percepute a cadrelor didactice în privința rolului jucat de profesor la creșterea calității proceselor de predare, învățare și evaluare.

Chestionarul a fost redactat folosind Microsoft Word 2010, prin aplicația *Web Google Forms* care a permis transmiterea și retransmiterea chestionarelor online.

Obiectivele generale au generat 20 de întrebări specifice, din care 18 întrebări închise care permit respondentului selectarea unui singur răspuns și 2 itemi care solicită construirea unui răspuns. Coerența procesului de obținere a informațiilor este evaluată potrivit unor criterii bazate pe idei regăsite în:

- structurarea itemilor;
- formularea de întrebări introductive de conținut și descriptive, grupate pe trei secțiuni, după cum urmează:
 1. secțiunea I — reprezentări personale privind rolul și activitățile liderului din perspectiva schimbării și a eficienței organizaționale;
 2. secțiunea II — exercitarea rolului de leadership în organizațiile școlare;
 3. secțiunea III — date de identificare a profilurilor respondenților.

III.7.2. Focus-grupul: metodă completivă de pătrundere colectivă în probleme

Această metodă de cercetare calitativă este descrisă ca „o tehnică de colectare a datelor prin interacțiunea dintre membrii grupului referitor la o problemă stabilită de cercetător” (D.L. Morgan, 1996, p. 6), care ne poate oferi informații detaliate asupra problemei studiate.

Robert K. Merton (1973) a efectuat studii inițiale bazate pe *Focus-Group* și a descoperit că subiecții dezvăluie mai multe despre personalitățile lor atunci când interacționează cu camarazii lor într-un mediu sigur și confortabil, spre deosebire de atunci când sunt intervievați în mod independent. Numărul temelor/problemelor este o componentă crucială a structurii grupului,

susține S. Chelcea (2007): pe măsură ce numărul acestora crește, crește și gradul de destructurare a focalizării. Un focus-grup nu ar trebui să se ocupe de mai mult de cinci probleme. Există dezacorduri cu privire la dimensiunea unui focus-grup. Unii autori consideră că un grup mai mare are mai multe avantaje pentru exprimarea mai liberă a opiniilor și emoțiilor, ceea ce duce la un dinamism mai rapid și mai intens, în timp ce alții consideră că un grup mai mic permite moderatorului să exercite mai mult control asupra stimulilor cu care interacționează membrii; în opinia lor, grupul mic e recomandat.

Moderatorul grupului este responsabil pentru colectarea datelor și pentru analiza lor calitativă. Beneficiile focus-grupurilor permit implicarea participanților, permițând cercetătorului să înțeleagă și valorile modelului influențelor interpersonale. Grupurile sunt adaptabile, pot fi create în orice mod pe tot parcursul anului, presiunea membrilor grupului poate duce la dezvăluiri veridice, permite participanților spontaneitate și contribuție largă.

În cadrul cercetării mele, această metodă a permis validarea unora dintre informațiile referitoare la percepția cadrelor didactice cu privire la formarea competențelor-cheie și transversale în ciclul primar. Ca o practică operațională, am procedat la constituirea a patru grupuri relativ omogene ca zonă de interes a subiecților, numărul grupurilor fiind, de regulă, între patru și șase (Chelcea, 2007), formate din câte 12 profesori pentru învățământ primar, recrutați pe bază de voluntariat, provenind din școli de stat și particulare. Celor prezenți li s-a cerut acordul pentru participarea la această cercetare, prin completarea unui formular. Fiecare participant a primit o invitație personalizată prin care i s-au adus la cunoștință data, ora și locul întâlnirii — „Fiecare participant trebuie să simtă că prezența sa este necesară și dorită

138 la respectivul interviu” (Krueger, 2005, p. 111) —, organizarea în sălile de clasă a unor unități școlare centrale, mai puțin aglomerate, conducând la acomodarea mai ușoară, prin familiaritate. Moderatorul a fost un profesor de învățământ primar, fiind o persoană din aceeași categorie profesională cu ei, eliminându-se astfel stresul sau emoția respondenților.

Notă introductivă: obiectivele sunt nunțate formativ specifice curriculumului pentru clasele a III-a și a IV-a, uneori și ascuns (*hidden curriculum*). Am avut în vedere pe cele privind promovarea elementelor de gândire personală, cu valoare critic-construc-tiv-mentală, referitoare la analiza de/în grup a conținutului unui fragment de text decupat și citit în clasă dintr-o lectură recoman-dată/sau obligatorie. Astfel, am formulat următoarea solicitare: *Vă rugăm să vă exprimați opinia cu privire la două probleme/întrebări.*

1. Ne aflăm prea devreme, la nivel de școlaritate, confrunțați cu o astfel de cerință școlară?

Argumentați-vă opinia cu elemente pro și/sau contra.

2. Cum am putea, ca profesori, forma și dezvolta gândirea critică a elevilor, ținând seama că, de regulă, conversațiile/ intervențiile elevilor pot lua și forma simplă a dezbaterilor la clasă?

III.7.3. Studiul de caz — valențe calitative în metodologia cercetării

Studiul de caz ca metodă de cercetare în științele educației a fost definit într-o varietate de moduri. Cele mai multe definiții confirmă convergența și echilibrul elementelor comune. Potrivit lui Robert K. Yin (2009, p. 30), „cercetarea prin studiul de caz are statutul unei investigații empirice de pătrundere în manifestările unui fenomen

contemporan în contextul său real“. Logica analizei se produce mai ales în condițiile în care granițele dintre esența fenomenologiei unui proces pozitiv sau tulburări ale acestuia cunosc variații semnificativ diferite generate de context. De aici definiția studiului de caz ca fiind „o strategie de cercetare cu mai multe fațete care permite examinarea în profunzime a unui fenomen din mai multe perspective și în contextul său real“ (Yin, 2009, p. 31).

Este limpede evidențierea în cercetare a importanței examinării fenomenelor educaționale în contextul lor real și luarea în considerare a mai multor perspective pentru a obține o înțelegere mai profundă a problemei în cauză.

De o manieră particulară, S. Merriam (2009) apreciază studiul de caz ca o metodă de cercetare calitativă care examinează o singură unitate de analiză, cum ar fi un subiect, o organizație, un program sau o orientare decizională acțională, în contextul său real. Această definiție subliniază importanța studierii identității fenomenelor educaționale în cadrul lor natural, completată cu utilizarea unor procedee de colectare și analiză a datelor calitative. Este limpede faptul că studiul de caz în cercetarea specifică științelor educației continuă să fie o metodă de investigație valoroasă și potențial dinamică, permițând o examinare atentă a manifestărilor fenomenelor educaționale în contextul lor real. Important este și faptul că pot fi analizate mai multe perspective, mai multe surse cu valoare de dovezi, cercetarea prin studiul de caz oferind o înțelegere mai cuprinzătoare și nuanțată a identității unui fenomen, proces sau problemă, având un statut educațional mai complex sau poate și mai complicat. Mușata Bocoș (2018, p. 18) consideră că pentru a valorifica această metodă în cercetarea pedagogică trebuie să se țină seama de câteva etape, precum:

- stabilirea cu claritate a temei și a obiectivelor cercetării;

- crearea unui cadru teoretic coerent, respectiv realizarea de delimitări și operaționalizări conceptuale, care să permită efectuarea de analize teoretice, de interpretări flexibile;
- realizarea decupajului empiric din realitate, respectiv identificarea și selectarea cazului/cazurilor (funcție de tema și de obiectivele cercetării) ;
- proiectarea protocolului de colectare a datelor, pe baza unei documentări obiective și în termeni operaționali;
- aplicarea modalităților de intervenție asupra cazului și de soluționare a acestuia;
- întocmirea rapoartelor asupra cazurilor individuale (dacă se analizează mai multe cazuri, pentru fiecare din ele se va stabili un raport individual);
- formularea de concluzii relevante pentru cercetarea realizată și, eventual, de unele generalizări.

În cercetarea din educație, studiul de caz poate fi utilizat fie ca metodă de cercetare de sine stătătoare, fie se recomandă ca parte integratoare a unui set de metode aplicative asupra unui eșantion integrat într-o suită/grup de cazuri relativ asemănătoare. Scopul unei astfel de utilizări este de a permite cercetătorului generalizări, fie prin corelarea sa cu alte metode, tehnici sau procedee de cercetare, fie cu valoare completivă a realizării sarcinilor cercetării întreprinse.

Sunt autori precum R. Muchielli (1993) care vorbesc de utilizarea studiului de caz pentru cazuri complexe, motivul rezonabil fiind acela că permite triangularea mai multor metode și tehnici de cercetare, atât calitative, cât și cantitative. Tocmai de aceea, metoda capătă un statut de investigație mix-multiplă (Chelcea, 2007) pe un fond organizatoric și curricular interdisciplinar performant.

În cercetarea noastră, studiul de caz ne-a ajutat să înțelegem mai bine anumite aspecte ale procesului educațional studiat — formarea competențelor curriculare, care au un statut special combinat în clasele primare, precum și variate activități sau metode folosite în cadrul orelor la clasă și extracurriculare de către cadrele didactice. Acest lucru ne-a adus mai aproape de realitate, facilitând generalizarea rezultatelor cercetării, ținând cont de obiectivele complexe, concrete ale cercetării. În lucrarea noastră aplicația studiului de caz s-a făcut pe două țări: Franța și Coreea de Sud.

III.7.4. Metoda observației — explorarea directă a comportamentului actorilor

Simplificând abordarea metodologiei cercetării pe studiul direct al actului educațional focalizat pe competențe, selectăm câteva considerații teoretice și experiențiale, unele pragmatice și procedurale, altele cu valoare de sugestii.

Mai întâi, vom afirma că observația are statutul unei metode calitative. Ea se caracterizează esențial prin aceea că:

- oferă simple constatări privind anumite segmente ale unităților vizibile și posibil descriptive alese de observator;
- intenția este de monitorizare a comportamentelor vizibile ale actorilor de bază ai creării proceselor de instruire/formare a elevilor în domeniul dinamicii manifestărilor semnificative ale valorilor de impact a competențelor;
- orientarea atențională pendulează între cele trei forme ale conduitei observaționale, anume: observația propriu-zisă, auto-observația, ca examinare a rezultatelor comportamentale, inter-observația între cercetător și profesori, profesor-profesor, profesor-elevi, cercetător al investigațiilor specifice tezei;

- dimensiunile intervalelor de implicare a cercetătorului observator, evaluate prin gradul de participare, coparticipare, ca prezență directă la, să spunem, dezbateră academică specifică formării gândirii critice, fie mediată prin asistența de natură psihopedagogică, fie indirectă etc., efectele fiind de natură selectivă integrală (pentru unele studii de caz sau numite de management de caz);
- organizarea contextului observațional-natural, cum ar fi jocul dirijat prin sarcini de instruire și învățare cu activități creative semialgoritmice și algoritmice procedurale strict selecționate sau instantanee unde pot fi structurate sau semistructurate focalizat și slab focalizat, longitudinale sau transversale la nivel de colectiv/grup, cu niveluri de instruire diferite, însoțite de demonstrații și explicații, cu combinarea elementelor structurale cu cele funcționale, cu departajări între semnificație și sensuri etc.;
- dimensiunea redusă sau ridicată la nivel de problematizare asociată cu redimensionări ale raportului esențial — detaliu narativ (povestit) — explicativ, schematic versus analitic și specific (molecular), cu decupaje generale (esențial) și secundare, cu nuanțe convergente sau divergente criteriale sau noncriteriale și cu efecte taxonomice clasificatoare sau reclasificatoare, cu unele constatări vizând regularitatea statistică/nestatistică, cu aplicații utilizând scale/codificări sau libere comentate (cu valori de precursori);
- existența sau nonexistența unor repere de control, cu valori comparative (chiar metaanalitice) și/sau operaționale în plan conceptualizat, cu surprinderea și consemnarea disponibilităților de transfer personalizat;

- conștientizarea valorii instrumentelor utilizate în eforturile de fundamentare a rezultatelor observației ca metodă de investigare. Profesor I. Neacșu o exprimă sub forma unui enunț complex: „(1) observare/experiență, (2) utilizarea de raționamente inductive privind unele regularități, (3) formularea ipotezei, (4) examinarea deductivă a consecințelor utile pentru experiențele actorilor, (5) conceptualizarea experienței observate, (6) inducția de completare cu alte fapte, observații constatate și evidente, (7) exprimarea cauzalității devenite efect, cu statut de nouă ipoteză, (8) deducții/extrapolări/transferuri, (9) interpretarea datelor”(Neacșu, 2010, p. 45).

Menționăm că documentul observațional de bază utilizat în practicarea observației îl reprezintă protocolul potrivit căruia se organizează fiecare competență din cele trei supuse examinării în lucrare. Traiectul procedural este simplificat prin precizarea următoarelor repere:

- precizarea subiectului observației și a tipului de observație: longitudinal, transversal, combinat;
- stabilirea scopului central și a obiectivelor adiacente;
- determinarea cadrului organizatoric al activității de bază;
- menționarea eșantionului de subiecți supuși observației;
- înregistrarea aspectelor cu valori semnificative;
- precizarea modelelor, tehnicilor și procedeele utilizate în înregistrarea observațiilor;
- precizarea variabilelor de timp utilizate în înregistrare;
- stabilirea modalităților de valorificare a datelor observate;
- evidențierea și evaluarea unor limite intuite ca referențiale;
- analiza posibilităților de extensie, transfer, operaționalizare.

Metoda observației participative poate fi focalizată pe elementele relaționale ale unei ipoteze (cazul formării gândirii critice); unele pot fi completate cu utilizarea computerului. În această formă, observația virtuală (netografică) îi oferă cercetătorului posibilitatea de a investiga fenomene specifice, cu analiza mediilor în care are loc instruirea, cultura angajamentului personal, contextul social (familiar, grup sau *peer-group*), didactica culturii digitale, virtuale sau numite *cybercultură*. Particularitatea esențială a acestei metode observaționale constă în ceea ce unii specialiști (Babbie, 2010, p. 437) numesc „cercetare discretă”, efectele fiind ușor de evaluat prin practica studierii comportamentului mental al observațiilor, fără a fi afectate esențial de prezența observatorilor și interpretarea cercetătorului.

Într-un model analog, am putea vorbi și de o cercetare prin observația spațiului social virtual, criticat adesea pentru practicarea distanțării relațiilor interumane. Avantajul acestei forme de observație este faptul că permite cercetătorului investigator/cercetător formularea unor constatări spontane, uneori aparente și care, numai repetate, pot conduce la răspunsuri dezirabile, reale ca efecte. Naturalitatea observațiilor, fără idei preconcepute sau provocate, modifică exactitatea observațiilor utilizate într-o cercetare ce intenționează surprinderea unor elemente diferențiale, puternic personalizate, cu efecte privind valoarea unor judecăți critice, interacționale. De aici cerința precizărilor privind (nu suficient valorificate în lucrarea noastră):

- ✓ cum s-au înregistrat datele;
- ✓ timpul alocat acestei observații;
- ✓ rolul jucat de subiectul Observator;
- ✓ unele caracteristici ale clasificărilor psihopedagogice;

- ✓ calitatea observatorului privind evitarea distorsiunilor;
- ✓ gradul de pregătire în utilizarea instrumentelor;
- ✓ ritmicitatea observațiilor;
- ✓ corelarea observației cu alte metode, tehnici și procedee investigative.

III.7.5. Metoda bazată pe analiza documentelor curriculare și școlare

Între metodele de cercetare utilizate în colectarea datelor unei cercetări și care permit structurări, sau chiar restructurări ale unor inexactități apărute adesea involuntar, situăm și metoda studierii documentelor școlare și curriculare specifice.

Între aceste documente se află documentele curriculare oficiale, precum planurile de învățământ, programele școlare, documentele metodologice emise de Ministerul Educației, cataloagele școlare, clasificări de muncă și ierarhii ale școlii semnate, rezultate la examenele de admitere, caracterizări psihopedagogice profesionale, documente care se arhivează (materiale, fișe individuale, diplomele, certificatele oficiale ale cadrelor didactice), planurile manageriale, documente evolutive bazate pe criterii statistice (chestionare statistice) etc. De reținut este și precizarea conform căreia nu se vor lua în considerare elemente personale și familiale potrivit recomandărilor standardelor UE, cum sunt elemente/date privind: conduita moral-religioasă, etnia, opțiuni politice, de gen etc., unele cu efecte de generalizare greu de comunicat/în scris și care ar putea deforma judecățile de valoare privind stocul educațional/portofoliul unui elev, ce pot influența conduite discriminatorii în evaluarea unui subiect. Se recomandă aplicarea de coduri, fără a produce judecăți eronate.

Cu validitate ridicată pentru cercetarea noastră, analiza documentelor școlare este definită prin aplicarea formei procedurale numite analiza de conținut. Aceasta a avut ca obiective speciale:

- cunoașterea cu exactitate a valorilor de conținut conceptual, metodologic-procedural ale unor elemente de context aplicativ și interpretativ, corelarea unor valori cu dimensiuni istorice și de natură a ne oferi o perspectivă asupra condițiilor de legalitate în care s-au înregistrat;
- recunoașterea explicită a gradului de înțelegere corectă și interpretarea adecvată a finalității unui obiectiv atins al evaluării calității, evaluării personalității unui subiect cercetat;
- valoarea anticipativă oferită de unele judecăți diagnostice sau prognostice pe baza rezultatelor intermediare nerecomandate pentru configurarea unui posibil rezultat final (cazul eșecului școlar al oscilațiilor în conduita unui elev/grup de elevi);
- elemente de context sau defavorizant al conduitei unui subiect adult (profesor) la un examen final (definitivat, grad didactic, titularizare sau alt tip de concurs), funcție de o situație particulară, greu explicabilă pentru conduita unui subiect a cărui situație nu pot explica un rezultat negativ pronunțat.

III.7.6. Metoda scalelor

Potrivit experților în cercetarea metodelor cantitative din Științele Educației, metoda scalelor creează dificultăți. Soluția în cercetare o reprezintă utilizarea, înțelegerea și valorificarea interpretativă a metodei scalelor. Scalele măsoară așa-numitele gradualități ale atitudinilor, percepțiilor, dispozițiilor, indicilor

statistici aplicate itemilor unui chestionar. Este cazul valorilor coeficientului *Alfa Cronbach*. Acesta nu măsoară corelația între două variabile, ci între itemii unei dimensiuni, cu valori între 0 și 1; cele mai mari valori indică cel mai înalt nivel de consistență internă — vezi și reflectarea acestora în construcția și interpretarea graficelor unui chestionar.

Indicele menționat măsoară fidelitatea consistenței interne a instrumentului metodologic, semnificativul statistic situându-se la valori de peste +0,70, adică fiecare dimensiune a chestionarului îndeplinește condițiile minime de aplicare pentru a efectua un studiu de validitate și poate fi aplicat științific la o populație eșantion reprezentativă (Neacșu *et al.*, 2020).

Regula valorii coeficientului: ar trebui să fie cel puțin egal cu 0,70 pentru ca o scală să demonstreze consistența internă pozitivă a itemilor chestionarului, ca instrument de cercetare.

Un alt exemplu de scală sintetică frecvent utilizată în aplicarea unor itemi ai chestionarului și care ar putea fi aplicată și comentată în analizele concrete ale variațiilor itemilor prezentați într-un chestionar este cea utilizată și în cercetarea noastră, unde valorile 5, 4, 3, 2, 1 semnifică:

5 — în foarte mare măsură, acord integral cu enunțul, total potrivit opiniei mele;

4 — în mare măsură, acord mare cu enunțul, în mare măsură potrivit opiniei mele;

3 — în măsură potrivită, acord moderat cu enunțul, în măsură moderată potrivit opiniei mele;

2 — în mică măsură, acord slab cu enunțul, în măsură relativ mică potrivit opiniei mele;

1 — în foarte mică măsură, foarte slab acord cu enunțul, în foarte mică măsură potrivit opiniei mele.

Se pot folosi și scale cu 3 trepte, cu 7 trepte sau cu 10 intervale, ultima mai greu de utilizat și calculat, complicând decizia opțiunii prin apropieri sau depărtări de realul situației. Ca metodă de măsurare, scalele sunt „reprezentări ale diferitelor niveluri de măsurare” (Babbie, 2019, p. 199). Sintetizând, vom spune că nivelul de măsurare se referă la relația între valorile ierarhizate și asociate, între atributele asociate unei variabile, în cazul nostru, cum afirmam cu privire la cea cu 5 trepte: numerele de la 5 la 1 reprezentând simple substituiri ale atributelor într-o ordine de descendență sau ascendență pe care le socotim nominale la nivel de măsurare.

III.7.7. Metode și tehnici statistice de prelucrare și reprezentare a datelor colectate

Potrivit unui document simplificator asupra acestei probleme (Neacșu *et al.*, 2020, p. 64), vom relua textul amintind următorul tabel elaborat de Howitt și Cramer (2006), care operează cu criteriul *obiectivul analizei statistice* și grupează operațiile potențial utilizate în contextul unei cercetări.

Tabelul 6. Tipuri de analize statistice

Tipul analizei	Indicatori
Statistici descriptive	Indicatori ai tendinței centrale — media, mediana, modul, suma;
Evaluarea relației dintre două variabile	Indicatori ai dispersiei — abaterea standard, varianța, amplitudinea, valoarea minimă, valoarea maximă, eroarea medie de selecție;
Compararea mediilor a două sau mai multe eșantioane	Indicatori ai formei distribuției — asimetrie, boltire;

Tipul analizei	Indicatori
Experimente cu două sau mai multe variabile independente și o variabilă dependentă	Coeficienți de corelație;
Controlul variabilelor care pot afecta corelația dintre două variabile	Regresie;
Identificarea predictorilor pentru o variabilă numerică	Testul (t) (pentru eșantioane independente, pentru eșantioane perechi);
Identificarea predictorilor pentru o variabilă categorială	Testul F (pentru omogenitatea varianțelor);
Analizarea unui chestionar	ANOVA (pentru eșantioane independente, pentru eșantioane perechi);
Compararea frecvențelor	Testul Mann-Whitney; Testul Wilcoxon; Comparații multiple; ANOVA bifactorială sau multifactorială; Modelul ANOVA mixt; Analiza covarianței; Corelația parțială; Regresia simplă; Regresie multiplă <i>step-wise</i> ; Regresie multiplă ierarhică; Analiza logliniară; Regresia logistică multinomială; Regresia logistică binomială; Analiza factorială; Coeficientul <i>Cronbach-Alfa</i> ; Metoda <i>split-half</i> ; Recodificarea; Procesarea variabilelor noi; Testul chi-pătrat; Testul Fisher

Notă. *Tipuri de analize statistice (Sursa: Howitt și Cramer, 2006).*

150 Sunt utile câteva detalii pentru înțelegerea indicatorilor și realizării viitoarelor analize statistice:

Analiza de frecvență este folosită ca procedură de prelucrare a datelor cantitative. Se calculează pe baza unor indicatori precum: indicatori de frecvență, indicatori ai tendinței centrale, indicatori de variație, indicatori ai formei de repartiție. Toți acești indicatori se pot reprezenta și grafic. Frecvențele vor fi absolute pentru variabila cercetată, în special ne arată valorile pe care le ia variabila în seria celor analizate. Frecvența, ca structură, este una relativă, adică este calculată în procente raportate la numărul total de cazuri.

Media aritmetică (Ma) este un indicator sintetic calculat statistic prin adunarea șirului de date împărțite la numărul de cazuri valide. Interpretarea se face narativ și comparativ. Frecvent este necesară a fi asociată cu abaterea medie standard, ceea ce ne arată că este evaluată majoritatea opiniilor respondenților (vezi prezența în multe tabele din textul tezei).

Mediana (Me) desemnează valoarea centrală în ordinea crescătoare, înregistrată de o anumită variabilă. Mediana se calculează prin împărțirea șirului de date în jumătate ($N/2$).

Modul (Mo) desemnează valoarea cel mai frecvent (des) întâlnită în șirul datelor calculate.

Abaterea Standard sau abaterea medie pătratică (σ) reprezintă media dintre fiecare valoare calculată și media valorică a respondenților. Ea apreciază omogenitatea unui șir de valori și ne arată amplitudinea acelei valori (vezi tabelele din textul tezei).

Coefficientul de corelație (r) exprimă relația lineară între două variabile cu relevarea a trei caracteristici de bază: *direcția, gradul de asociere, forma de corelare*. În registrul indicatorilor de corelație sunt recomandate a fi evidențiate patru tipuri:

- coeficientul de corelație Pearson (r);
- coeficientul de corelație Spearman (p);
- coeficientul de corelație Kendall (τ);
- coeficientul de corelație parțială.

Rezultatele calculate se înscriu între +1 și -1, exprimând, în primul caz (+1), o corelație pozitivă între două variabile (crește una, crește și a doua) sau o corelație negativă (între variabile există o corelație negativă, adică în timp ce o variabilă crește, scad valorile celei de-a doua). Dacă apare valoarea 0 (zero), semnificația este următoarea: nu există o corelație între cele două variabile (vezi prezența lor în textul tezei).

Coeficientul de contingență χ^2 (chi pătrat) care exprimă corelația între două variabile diferite: una nominală și una ordinală.

Testul (t) este un test parametric prin care comparăm mediile între două eșantioane independente (profesori, părinți), pentru un eșantion independent (doar profesori), pentru eșantioane dependente (între profesori și elevi), numite eșantioane pereche (Antonesei *et al.*, 2009).

Metoda regresiei cercetează legătura între variabile cu ajutorul unor funcții de regresie (Baron *et al.*, 1996, p. 166).

Rezultatele prelucrării datelor cercetării. Interpretări. Comentarii

Educarea și formarea complexă a școlarului este un subiect ce implică studii intense, cercetări și eforturi sistematice din partea educatorilor, părinților și specialiștilor din științele socioumane, a specialiștilor din domeniul științelor educației. Dimensiunile analizelor și studiilor, implicațiile acestor studii, ale consecințelor transcend adesea simpla cunoaștere a fenomenologiei, determinând elaborarea de strategii și metodologii de intervenție specifice vârstelor, concretizate de cele mai multe ori prin certificări în cadrul unui sistem coerent și eficient de politici educaționale, sociale, psihologice și chiar de filosofia educației.

Educarea copilului școlar mic în România, parte integrantă a sistemului național de învățământ, implică în esență o concepție matură și specifică de implementare naturală ce izvorăște din tradițiile românești, modelată prin reflecțiile asupra tendințelor moderne, în special a valorilor de tehnologizare și digitalizare a proceselor de predare, învățare și evaluare.

În țările occidentale, dar și în România, educarea școlarului mic devine o prioritate națională. Se pune, din ce în ce mai mult, accent pe interdependența acțional-valorică a formării acestuia, a pregătirii micilor actori pentru trecerea și parcurgerea

fără tulburări a standardelor cerute de noile exigențe ale unui învățământ primar și gimnazial modern, inovativ.

Lucrarea *Formarea de competențe-cheie și transversale în învățământul primar* s-a axat, într-o abordare interdisciplinară, pe evidențierea specificității procesului de formare a principalelor opțiuni personale privind competențele-cheie și a celor mai noi cu statut transversal, necesare noilor orientări ale învățământului primar din România. Referențiale devin pentru noi patru dimensiuni.

Prima dimensiune este identificarea trăsăturilor de personalitate (autopercepute), ce definesc un bun cadru didactic la nivelul învățământului primar, sesizabil fiind impactul acestora asupra percepțiilor autoevaluative ale părinților școlarilor mici din perspectiva calității serviciilor educaționale oferite, profesional-didactice, definite de misiunile nivelului învățământului primar.

A doua dimensiune a vizat analiza specificului procesului calitativ al formării inițiatice a competențelor-cheie la școlarul mic, devenit progresiv conștient de valorile lor.

A treia dimensiune a vizat analiza specificului procesului de formare progresivă a valențelor competențelor transversale la școlarul mic. În cazul analizelor noastre, o atenție deosebită a fost acordată formării gândirii critice prin formele raționamentelor personale, opinii personalizate, văzute uneori și ca simple studii de caz modelabile.

A patra dimensiune a vizat analiza unui proiect modelabil formativ privind formarea elementelor competenței digitale la școlarul mic, prin raportare la viitorul și amplul proces de educație digitală, dar concretizat în ucenicile esențiale ale învățământului primar.

În cadrul demersului nostru investigativ-aplicativ, am utilizat o serie de instrumente specifice de investigare: chestionare,

154 analiza documentelor școlare, focus-grupul, precum și metode de prelucrare statistică. Rezultatele obținute le vom prezenta, pentru fiecare dimensiune analizată, în mod detaliat, în cele ce urmează.

Ce înseamnă să fii un bun cadru didactic la nivelul învățământului primar?

Rolul pe care cadrul didactic din învățământul primar îl are în formarea personalității micilor școlari a fost studiat din multiple perspective. Regăsim la nivelul literaturii de specialitate multiple studii menite să evidențieze atât rolul de prim model societal controlat de comportament profesional al învățătorului/profesorului/cadrului didactic din învățământul primar, definind aportul considerabil al acestuia în trezirea și stimularea la școlarii mici a apetitului pentru economia cunoașterii, în medierea accesului la cultură. Lărgind sfera analizei, vorbim așadar de aportul profesional la formarea comportamentului civic și democratic la școlarii mici. Studiile încearcă să surprindă variatele dimensiuni și rute ale profesionalismului cadrului didactic din învățământul primar.

În contextul cercetării noastre, ne-am propus: a) să surprindem la subiecții investigați de noi — cadre didactice din învățământul primar — trăsăturile de personalitate care contribuie în mod semnificativ la formarea competențelor-cheie și transversale ale școlarii mici; b) să surprindem la unele cadre didactice din învățământul primar rolurile prin care acestea se definesc comportamental și contribuie semnificativ la formarea competențelor-cheie și transversale ale școlarii mici; c) să evidențiem modul specific de evaluare a calității serviciilor educaționale din învățământul primar, atât de către furnizor (cadrele didactice din învățământul primar), cât și de către beneficiarul indirect, părinții școlarii mici/reprezentanții legali.

Ipoteza de la care am pornit a fost aceea că, pe fondul dimensiunilor formative, specifice învățământului primar, constatăm moduri diferențiate de percepere și evaluare reală din partea principalilor actori (profesori, părinți, mentori, tutori) a calității serviciilor educaționale oferite în această etapă în raport cu profilul și natura sarcinilor formării.

Ipoteza de nul în acest caz are urmărul enunț-cadru: profilul cadrelor didactice din învățământul primar influențează relativ parțial modul în care se percepe și evaluează de către principalii actori (profesori, părinți) calitatea serviciilor educaționale oferite școlarului mic.

Analiza și interpretarea datelor colectate și prelucrate prin intermediul procedurilor statistice, realizată diferențiat în raport de obiectivele avute în vedere, o prezentăm detaliat în cele ce urmează.

IV.1. Profilul de personalitate al cadrelor didactice din învățământul primar: impact asupra formării competențelor-cheie și transversale

Cadrelor didactice investigate de noi au fost solicitate să prioritizeze trei caracteristici ale personalității profesorilor din perspectiva semnificației atribuite de acestea la formarea competențelor-cheie și transversale ale lor și ale școlarului mic. Datele, raportate la rangul/ poziția prioritară ocupată în viziunea subiecților noștri, sunt prezentate în Tabelul 7.

Trăsăturile de personalitate percepute ale profesorilor	%	Rangul ocupat
Pregătirea profesională foarte bună	12,74	1
Capacitatea de planificare a activităților	11,35	3
Capacitatea de organizare a activităților	11,35	3
Capacitate de comunicare adaptată nivelului de înțelegere al elevilor	11,93	2
Empatie, îndeosebi în comunicare	9,25	6
Capacitate de relaționare eficientă cu elevii	11,35	3
Capacitatea de a produce schimbări în procesul instruirii elevilor	6,66	7
Capacitatea de cooperare cu familia elevilor	4,09	11
Capacitate de comunicare a valorilor sociale la elevi și părinți	4,09	11
Capacitatea de evaluare corectă a rezultatelor învățării elevilor	6,66	7
Capacitatea de îndrumare pentru ameliorarea rezultatelor școlare	5,59	9
Asigurarea managementului clasei de elevi	4,94	10

Datele prezentate în tabelul oferit mai sus ne permit să constatăm că pregătirea profesională se constituie ca nucleu al personalității cadrelor didactice, probat de abilitățile de oferire calitativă a serviciilor centrate pe formarea competențelor-cheie și transversale și la școlarul mic, generând astfel și o structurare cognitivă relativ nouă a conduitei personalității acestora. În fapt, constatăm că mobilitatea personalității cadrului didactic din învățământul primar este asigurată și de personalizarea pregătirii profesionale a acestuia, rezultat al prezenței a două dimensiuni valorice: prima — *capacitatea de comunicare adaptată*

la nivelul de înțelegere al elevilor — care asigură școlarului accesul la educație, iar cealaltă este reprezentată de *crearea unui mediu favorizant, stimulator optim și facilitator al accesului la o educație de calitate a școlarului mic*. Cea de-a doua dimensiune, structurată pe trei componente: capacitatea de planificare a activităților, capacitatea de organizare a activităților și capacitatea de relaționare eficientă cu elevii, are o dinamică aparte ce permite accesibilizarea procesului de formare a competențelor-cheie și transversale, raportate și la nevoile educaționale ale vârstei, facilitând în realitate și condiții de incluziune reală în mediul formal educațional.

O altă latură a personalității cadrului didactic din învățământul primar cu impact asupra procesului de formare a competențelor-cheie și transversale la școlarul mic este cea evaluativ-valorizatoare. Semnificativ este faptul că ea este relevată prin intermediul capacității de evaluare a rezultatelor învățării elevilor, de capacitatea de a produce unele schimbări în procesul instructiv-educativ și de a facilita capabilitatea profesorului de a oferi soluții de îndrumare și consiliere a elevilor, utile ameliorării rezultatelor lor școlare, de a asigura un bun management al clasei.

Analiza datelor ne-a permis, de asemenea, să punem în evidență, la nivelul personalității cadrului didactic din primar, latura societală a acesteia, obiectivată prin intermediul *capacității de cooperare cu familiile elevilor, precum și al capacității de comunicare socială*. Această latură facilitează respectarea diversității culturale a școlarilor, diferențiază procesualitatea formării competențelor-cheie și transversale, permite restructurări valorice ale procesului educativ.

Distribuția trăsăturilor de personalitate ale profesorilor în funcție de relevanța lor asupra formării competențelor școlarului mic este ilustrată în Figura 11.

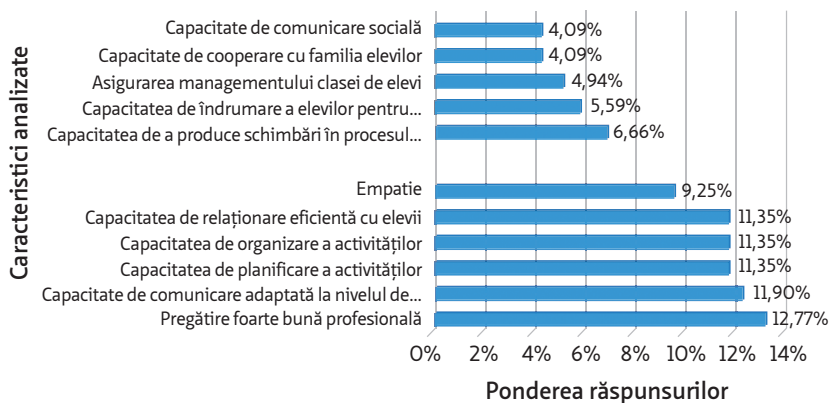


Figura 11. Dinamica trăsăturilor de personalitate ale profesorilor în funcție de relevanța lor asupra formării competențelor școlarului mic (în viziunea profesorilor)

Așadar, profilul de personalitate al cadrului didactic din învățământul primar realizator și mediator al formării competențelor la școlarii mici facilitează: a) accesul funcțional la educație al acestora; b) respectarea diversității socio-culturale a școlarii mici; c) respectarea principiului incluziunii școlare, pe de o parte, și medierea accesibilizării procesului de formare, pe de altă parte; d) reflectarea preocupării constante a cadrului didactic din învățământul primar pentru îmbunătățirea calității serviciilor educaționale oferite școlarii mici. Raportarea va fi constantă și va viza creșterea nivelului de operaționalitate a competențelor-cheie și transversale, creșterea nivelului autonomiei și independenței de lucru cu școlarul mic.

IV.2. Rolurile cadrelor didactice din învățământul primar: impact asupra formării competențelor școlarului mic

Un aspect important, pe care am dorit să îl evidențiem în cadrul studiului nostru, a fost acela de a releva rolurile exercitate direct de profesor, în toate interacțiunile (la clasă, în activitățile extracurriculare, în întregul context educațional la care este parte integrantă școlarului mic), obiectivul central fiind formarea competențelor de bază și operaționale la elevii din ciclul primar. Datele rezultate pe baza prelucrărilor statistice sunt prezentate sintetic în Tabelul 8.

Tabelul 8. Rolurile profesorilor în formarea calitativă a competențelor menționate

Roluri exercitate de profesori	Ma	Std
Avertizor/anticipator al situațiilor dificile prin care pot trece subiecții educației	4,39	,807
Comunicator al planurilor complexe de educație publică în mediul elevilor, părinților și comunității	4,43	,764
Consilier al elevilor cu probleme de învățare, de relaționare intercolegială și creare de conduită între egali	4,61	,664
Expert profesional-metodologic în domeniile curriculare de bază/obligatorii ale curriculei școlare	4,38	,830
Formator/modelator al personalității fiecărui elev pe care îl are în responsabilitate la clasă	4,67	,629
Manager al clasei de elevi, cu identitate socială sau al unor cazuri de „elevi-problemă”	4,62	,617
Mediator al situațiilor conflictuale între elevi, precum și între profesorii clasei	4,70	,601

Roluri exercitate de profesori	Ma	Std
Modelator de conduită etică, social-civică pentru colectivul de elevi și al profesorilor clasei	4,78	,595
Protector social al condiției umane și al drepturilor subiecților educației, mai ales ale elevilor cu CES	4,28	1,105
Purtător de cuvânt al intereselor copiilor, al cauzei comunității elevilor și al părinților în relațiile cu autoritățile locale	4,11	,974
Terapeut natural al unor stări de stres sau situații frustrante prin care pot trece sau cu care se confruntă elevii	4,31	,829

Notă. Ma — media aritmetică; Std — deviația standard.

Remarcăm, încă de la început, că frecvența valorilor medii înregistrate de răspunsurile cadrelor didactice investigate privind rolurile exercitate de către cadrele didactice abilitate în formarea competențelor de bază și transversale se situează la valorile de peste 4 (maximum fiind 5). Valorile din tabel înregistrate de deviația standard sunt mai mici decât 1.00, ceea ce reflectă faptul că subiecții nu au dificultăți în asumarea și exercitarea rolurilor solicitate de procesul formării competențelor-cheie și transversale. În fapt:

- a. subiecții investigați nu au dificultăți majore în exercitarea niciunui rol de bază și nici în asumarea conștientă a acestora;
- b. la profesorii investigați, nivelul de pregătire profesională și personală stă la baza exercitării fiecărui rol jucat;
- c. capacitatea de autocontrol a fiecărui profesor investigat creează echilibrul între expectanțele părinților și normativele stipulate în planul-cadru existent la nivelul învățământului primar. Așadar, putem spune că la profesorii investigați, conduita lor profesională este structurată

dinamic, având un nivel crescut de adaptare profesională în colectivul instituției de apartenență.

Din datele prezentate mai sus (vezi Tabelul 8), constătam, la profesorii investigați, că se detașează exercitarea rolului de model de conduită etică, social-civică pentru manifestările colectivului de elevi și ale profesorilor clasei; rolurile jucate mediază interacțiunile specifice fiecăruia dintre subiecții investigați cu statut de formabil. Astfel, fiecare dintre subiecții formatori își structurează procesul de formare a personalității, diferențiat și diferențiator în procesul integrator de managerizare a întregului colectiv școlar. Practic, accentuându-și rolul de model preluator de conduită, fiecare dintre subiecții investigați țarghetează în primul rând asigurarea climatului educațional optim pentru dezvoltarea personalității, asigurându-i, în acest fel, accesul la educație de calitate al acestuia. Dinamica spectrului de roluri este completată de cel de *consilier*, de *anticipator* al situațiilor dificile, de *comunicator*, de metodolog și reflectant al statutului complex al profesorilor, probat de abilitățile de formator exersat al competențelor de bază și transversale la școlarul mic.

Analiza corelațională a evidențiat interacțiunea existenței relațiilor semnificative între caracteristicile personalității profesorilor și rolurile exercitate de aceștia în formarea competențelor la școlarii mici, date pe care le sintetizăm în Tabelul 9.

Tabelul 9. Corelația dintre caracteristicile profesorilor și rolurile exercitate de aceștia în formarea competențelor la școlarul mic

Caracteristicile profesorilor	Roluri exercitate de profesori										
	Avertizor al situațiilor dificile	Comunicator al planurilor complexe	Consilier al elevilor cu probleme	Expert profesional și metodolog	Purtător de cuvânt al copiilor	Manager al clasei de elevi	Mediator al situațiilor conflictuale	Model de conduită etică,	Protector social al drepturilor educaților	Formator / modelator al personalității elevilor	Terapeut natural al unor stări de stres
Pregătirea profesională foarte bună	C.s., r = .772, p = .05,	C.f.s., r = .802, p = .05,	C.f.s., r = .830, p = .01,	C.s., r = .730, p = .01,	C.s., r = .651, p = .05,	C.s. r = .685, p = .01,	C.s. r = .617, p = .05,	C.f.s., r = .878, p = .01,	C.s. r = .667, p = .05,	C.s. r = .771, p = .01,	C.s. r = .655, p = .05,
Capacitatea de planificare	C.s., r = .704, p = .05,	C.s., r = .750, p = .01,	C.f.s., r = .880, p = .01,	C.s., r = .642, p = .01,	C.s., r = .678, p = .01,	C.s.l., r = .552, p = .05,	C.s., r = .638, p = .05,	C.f.s., r = .895, p = .01,	C.s., r = .648, p = .01,	C.s. r = .737, p = .01,	C.s., r = .607, p = .05,
Capacitatea de organizare	C.s.l., r = .512, p = .05,	C.s., r = .615, p = .05,	C.s.l., r = .454, p = .05,	C.s., r = .688, p = .05,	C.s.l., r = .485, p = .05,	C.s., r = .674, p = .01,	C.s., r = .584, p = .05,	C.s., r = .747, p = .01,	C.s., r = .585, p = .01,	C.s., r = .564, p = .05,	C.s.l., r = .462, p = .05,
Capacitatea de comunicare	C.s., r = .690, p = .05,	C.s., r = .649, p = .05,	C.s., r = .682, p = .05,	C.s., r = .734, p = .01,	C.s.l., r = .579, p = .05,	C.s., r = .685, p = .01,	C.s., r = .627, p = .05,	C.s., r = .783, p = .05,	C.s., r = .635, p = .01,	C.s. r = .671, p = .05,	C.s., r = .548, p = .05,
Empatia	C.s., r = .675, p = .05,	C.s., r = .704, p = .01,	C.s., r = .612, p = .01,	C.s.l., r = .568, p = .05,	C.s., r = .607, p = .05,	C.s., r = .709, p = .01,	C.s.l., r = .432, p = .01,	C.s., r = .752, p = .01,	C.s., r = .632, p = .01,	C.s., r = .741, p = .01,	C.f.s. r = .877, p = .05,
Relaționare eficientă cu elevii	C.s., r = .726, p = .01,	C.s.l., r = .588, p = .05,	C.s.l., r = .563, p = .05,	C.s., r = .634, p = .01,	C.s.l., r = .527, p = .01,	C.s.l., r = .557, p = .01,	C.s., r = .722, p = .05,	C.s., r = .604, p = .05,	C.s., r = .686, p = .01,	C.s. r = .575, p = .05,	C.s.l., r = .541, p = .01,
Capacitatea de a produce schimbări educative	C.s., r = .616, p = .05,	C.s., r = .682, p = .01,	C.s., r = .660, p = .01,	C.s., r = .659, p = .01,	C.s., r = .665, p = .05,	C.s., r = .734, p = .01,	C.s., r = .638, p = .05,	C.s., r = .667, p = .05,	C.s., r = .622, p = .05,	C.s., r = .635, p = .01,	C.s., r = .734, p = .01,

Caracteristicile profesoriilor Roluri exercitate de profesori

	Avertizor al situațiilor dificile	Comunicator al planurilor complexe	Consilier al elevilor cu probleme	Expert profesional și metodolog	Purtător de cuvânt al copiilor	Manager al clasei de elevi	Mediator al situațiilor conflictuale	Model de conduită etică,	Protector social al drepturilor educaționale	Formator / modelator al personalității elevilor	Terapeut natural al unor stări de stres
Capacitatea de cooperare cu familia elevilor	C.s., r = .623, p = .05	C.s., r = .618, p = .05	C.s., r = .646, p = .05	C.s., r = .578, p = .05	C.s., r = .649, p = .05	C.s., r = .692, p = .01	C.s., r = .618, p = .01	C.s., r = .682, p = .01	C.f.s., r = .825, p = .05	C.s., r = .731, p = .01	C.s., r = .680, p = .05
Capacitatea de comunicare socială	C.s., r = .558, p = .01	C.s., r = .651, p = .05	C.s., r = .615, p = .05	C.f.s., r = .803, p = .05	C.s., r = .764, p = .01	C.s., r = .660, p = .01	C.f.s., r = .840, p = .01	C.s., r = .617, p = .05	C.s., r = .569, p = .01	C.s., r = .623, p = .01	C.s., r = .715, p = .05
Capacitatea de evaluare a rezultatelor învățării	C.s., r = .611, p = .05	C.s., r = .560, p = .05	C.s., r = .635, p = .01	C.f.s., r = .814, p = .01	C.s., r = .705, p = .05	C.s., r = .722, p = .01	C.f.s., r = .865, p = .01	C.s., r = .579, p = .01	C.s., r = .621, p = .05	C.s., r = .656, p = .05	C.s., r = .727, p = .01
Capacitatea de ameliorare a rezultatelor școlare	C.s., r = .731, p = .01	C.s., r = .679, p = .01	C.s., r = .782, p = .01	C.f.s., r = .864, p = .01	C.s., r = .634, p = .01	C.s., r = .612, p = .05	C.f.s., r = .823, p = .01	C.s., r = .677, p = .01	C.s., r = .681, p = .05	C.s., r = .679, p = .05	C.f.s., r = .849, p = .05
Asigurarea managementului clasei de elevi	C.s., r = .601, p = .05	C.s.l., r = .580, p = .05	C.s.l., r = .565, p = .01	C.s., r = .704, p = .01	C.s., r = .735, p = .05	C.s., r = .722, p = .01	C.s., r = .785, p = .01	C.s., r = .679, p = .01	C.s., r = .721, p = .05	C.s., r = .736, p = .05	C.s., r = .727, p = .01

Notă. Abrevierile din textul tabelului sunt următoarele: c.f.s. = corelație foarte semnificativă; c.s. = corelație semnificativă; c.s.l. = corelație slabă.

Într-o concluzie preliminară, putem spune că subiecții investigați au o conduită profesională stabilă, relativ adaptată și adaptabilă la contextul educațional, cu reflectarea caracteristicilor personalității actorilor educaționali.

IV.3. Moduri specifice de evaluare a calității serviciilor educaționale din învățământul primar: cadre didactice și părinți ai școlărilor mici

Următorul aspect avut în vedere în cadrul demersului nostru investigativ s-a axat pe relevarea modului în care procesul de autoevaluare a cadrelor didactice privind calitatea practicării propriei profesii, raportate la cunoașterea condițiilor formării competențelor școlărilor mici, este influențat de profilul de personalitate al formatorilor (profil evidențiat în paragrafele anterioare).

Maniera specifică de autoevaluare de către cadrele didactice investigate de noi, a practicării profesiei raportată la cunoașterea condițiilor și standardelor formării competențelor școlărilor mici, este ilustrată în mod sintetic în Tabelul 10.

Tabelul 10. Parametrii de evaluare a practicării profesiei raportate la cunoașterea condițiilor și standardelor formării competențelor elevilor (opinia profesorilor)

Parametrul analizat	Ma	St.d.
Calitatea practicării profesiei	4,55	,56
Eficiența practicării profesiei	4,18	,544
Experiența minim necesară (ani) practicării eficiente	7,3	1,051

Remarcăm de la început faptul că profesorii investigați de noi își autoevaluează calitatea și eficiența practicării propriei profesii,

facând și aprecieri diferențiatore între ele. Pentru aceasta, calitatea practicării profesiei este centrată pe propriile resurse necesare formării competențelor de bază și transversale la școlarul mic, în timp ce eficiența practicării profesiei este raportată la efectele produse asupra imaginii beneficiarilor direcți și indirecti: școlarii mici și părinții lor. Aceasta indică atitudini profesionale de reconsiderare permanentă a resurselor folosite, astfel încât să nu se epuizeze inutil și printr-o folosire deficitară potențialul școlarului mic. În același timp, în ecuația calității și eficienței practicării profesiei intervine nivelul de autoexigență al actorilor educației raportat la experiența minim necesară pentru formarea eficientă a competențelor de bază (literații) la școlarii mici.

Cu alte cuvinte, vorbim de eficacitatea fiecărui cadru didactic raportată la modul în care aceștia își proiectează și realizează atât scopul, cât și obiectivele fiecărui demers didactic întreprins. În acest mod, *satisfacția profesională a profesorilor* investigați de noi se internalizează și devine unul dintre factorii determinanți ai dezvoltării profesionale continue a acestora (vezi Figura 12), un model *facilitator al procesului complex de formare a competențelor-cheie și transversale la școlarul mic*.

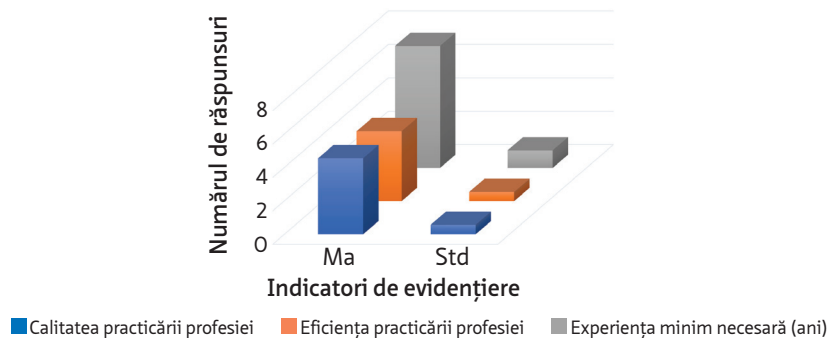


Figura 12. Distribuția parametrilor de evaluare a practicării profesiei raportată la cunoașterea condițiilor și standardelor formării competențelor la elevi

Analiza factorială a parametrilor de evaluare a practicării profesiei raportată la cunoașterea condițiilor și standardelor formării competențelor elevilor în viziunea actorilor investigați și profilul de personalitate al acestora ne-a permis să constatăm următoarele:

- *Calitatea practicării profesiei* este determinată de: capacitatea de planificare a activităților, capacitatea de comunicare adaptată la nivelul de înțelegere al elevilor, empatia și capacitatea de relaționare eficientă cu elevii, capacitatea de comunicare socială, modul de asigurare a managementului eficient al clasei de elevi;
- *Eficiența practicării profesiei* este determinată de: pregătirea profesională foarte bună, capacitatea de organizare a activităților, capacitatea de comunicare adaptată la nivelul de înțelegere al elevilor, capacitatea de a produce schimbări în procesul instructiv-educativ al elevilor, capacitatea de cooperare cu familia elevilor, capacitatea de comunicare socială, capacitatea de evaluare obiectivă a rezultatelor învățării elevilor, capacitatea de îndrumare a elevilor pentru ameliorarea rezultatelor școlare (vezi Figura 13).

Este de observat că trăsăturile analizate ale personalității profesorilor investigați *devin pilonii pe care se structurează și dimensionează formarea competențelor-cheie și transversale la școlarul mic.*

Ponderele rolurilor ce conturează atât calitatea practicării profesiei, cât și eficiența practicării acesteia este determinată de obiectivele concrete avute în vedere de profesori în actul educațional curent, de conținutul predat, dar mai ales de particularitățile subiecților școlari cu care se desfășoară activitățile instructiv-educative.

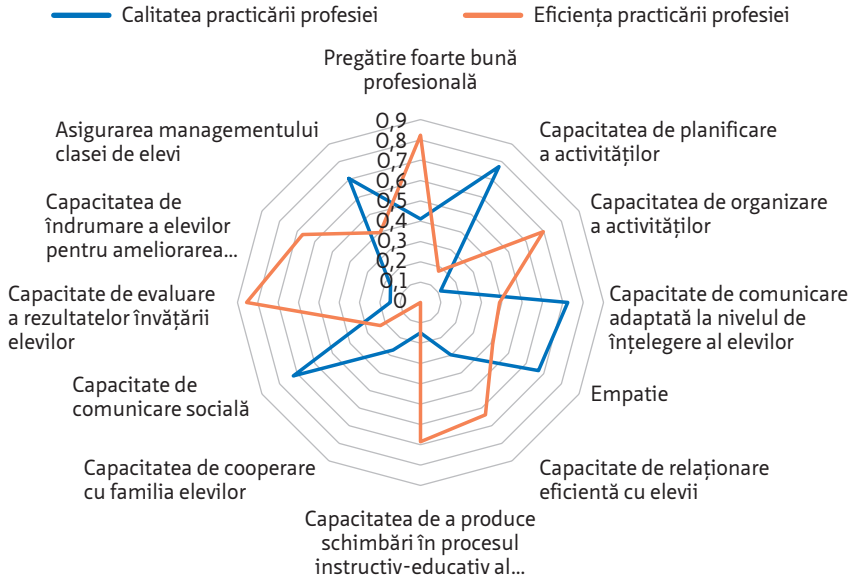


Figura 13. Structurarea profilului personalității profesorilor investigați și a parametrilor de autoevaluare a practicării profesiei raportate la cunoașterea condițiilor formării competențelor (**Rotated Component Matrix**)

Calitatea și eficiența practicării profesiei relaționată formării competențelor-cheie și transversale la școlarul mic reprezintă indicatorii ce obiectivează accesul la educație al școlarului mic, prin accesibilizarea întregului proces de instruire (vezi Figura 14).

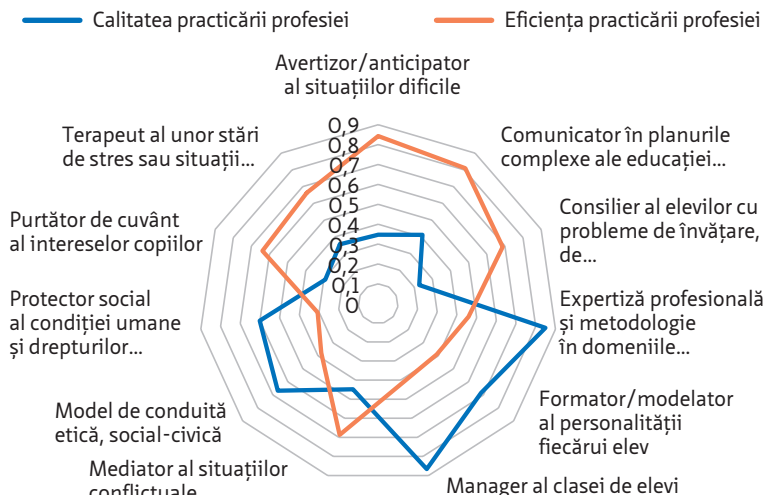


Figura 14. Structurarea rolurilor exercitate de profesorii investigați, a parametrilor de autoevaluare a practicării profesiei raportate la cunoașterea condițiilor formării competențelor (**Rotated Component Matrix**)

Ne-a interesat să evidențiem modul particular prin care părinții școlărilor mici evaluează calitatea serviciilor educaționale oferite propriilor copii de către cadrele didactice din învățământul primar investigate, pe patru dimensiuni: predare, învățare, evaluare, corelarea predării-învățării-evaluării. Datele obținute sunt prezentate într-o manieră sintetică în Tabelul 11:

Tabelul 11. Evaluarea actului educațional în învățământul primar (opinia părinților)

Procesualitatea evaluată	Ma	Std.
Predarea	8,97	1,309
Învățarea	8,71	1,426
Evaluarea	8,84	1,409
Corelarea predare-învățare-evaluare	8,64	1,399

Notă. Ma = media aritmetică; Std = deviația standard

Interesant de remarcat este faptul că evaluarea părinților privind actul educațional oferit de către cadrele didactice din învățământul primar este unitară, centrată pe două componente principale: actul de predare și actul de evaluare (mai ales), urmate de două componente secundare: actul de învățare și modul cum se corelează predarea-învățarea-evaluarea. Primele două componente pe care părinții chestionați de noi pun accentul se raportează la utilitatea actului educațional, utilitate care, în viziunea lor, generează finalitatea procesului de învățare și formarea competențelor școlarului mic (celelalte două componente analizate ale actului educațional). Cu alte cuvinte, vorbim despre prioritizarea pe care o realizează părinții când analizează actul educațional al propriilor copii; prioritizarea este centrată pe ce se predă la clasă în relație cu cerințele testelor de evaluare, în raport cu de ce se predă, apoi prin intermediul procesului de învățare devine operațional în mentalul elevului. Este vorba, în fapt, de accentuarea de către părinți a caracterului practic-aplicativ și transferabil al cunoștințelor predate în procesul de învățare al propriului copil.

În acest context, actul educațional, în viziunea părinților, se transformă din formator al școlarului mic în formator/modelator al acestuia, pentru ca acesta să facă față exigențelor socio-educative viitoare.

Analiza factorială a modului de evaluare a actului educațional de către părinții școlarilor mici în relație cu profilul de personalitate al cadrelor didactice este ilustrată în Tabelul 12.

170 **Tabelul 12.** Analiza factorială a modului de evaluare a educației, de către părinții școlarilor mici, în relație cu profilul de personalitate al cadrelor didactice din învățământul primar

Parametrii esențiali ai profilului de personalitate al profesorilor	Predarea	Învățarea	Evaluarea	Corelarea predare-învățare-evaluare la actorii din primar
Pregătire profesională foarte bună	,403	,383	,842	,224
Capacitatea de planificare a activităților	,640	,399	,224	,496
Capacitatea de organizare a activităților	,214	,697	,487	,377
Capacitate de comunicare adaptată la nivelul de înțelegere al elevilor	,724	,298	,382	,478
Empatie în comunicare	,109	,410	,247	,670
Capacitate de relaționare eficientă cu elevii	,261	,468	,736	,324
Capacitatea de a produce schimbări în procesul instructiv-educativ al elevilor	,349	,285	,462	,693
Capacitatea de cooperare cu familia elevilor	,270	,630	,176	,308
Capacitate de comunicare socială	,222	,116	,308	,759

Parametrii esențiali ai profilului de personalitate al profesorilor	Predarea	Învățarea	Evaluarea	Corelarea predare-învățare-evaluare la actorii din primar
Capacitatea de evaluare a rezultatelor învățării elevilor	,349	,255	,722	,174
Capacitatea de îndrumare a elevilor pentru ameliorarea rezultatelor școlare	,491	,658	,376	,208
Asigurarea managementului clasei de elevi	,705	,197	,014	,275

Analiza datelor tabelului ne permite să constatăm următoarele: a) *actul de predare* este asociat cu: capacitatea de planificare a activităților, capacitatea de comunicare adaptată nivelului de înțelegere al elevilor și capacitatea de asigurare a managementului clasei. Practic, părinții consideră că, prin actul de predare, cadrul didactic pregătește atât învățarea, cât mai ales procesul de evaluare a operaționalității competențelor-cheie și transversale ale școlarului mic; b) *actul de învățare în clasă* este asociat cu: capacitatea de organizare a activităților, capacitatea de cooperare cu familia elevilor, capacitatea de îndrumare a elevilor pentru ameliorarea rezultatelor școlare. Prin învățare, părinții consideră că important este modul în care cadrul didactic activează mecanismele psihologice ale învățării eficiente și ale structurării competențelor-cheie și transversale la propriul copil; c) *actul de evaluare* este asociat cu: *pregătirea profesională foarte bună a cadrului didactic*, capacitatea de relaționare eficientă cu elevii, capacitatea de evaluare a rezultatelor învățării elevilor. Prin evaluare, părinții

172 consideră că profesorul recunoaște efortul depus de școlarul mic în raport cu nivelul performanței obținute de acesta; d) *corelarea predare-învățare-evaluare*, în viziunea părinților investigați, este asociată cu: empatia comunicării și relaționării, capacitatea de a produce schimbări în procesul instructiv-educativ al elevilor, capacitatea de comunicare socială. În fapt, aceasta semnifică formarea și dezvoltarea profilului de viitor absolvent al învățământului primar — profil ce implică niveluri diferențiate de operaționalitate a competențelor-cheie și transversale la școlarul mic (vezi Tabelul 13).

Tabelul 13. Analiza factorială a modului de evaluare a actului educațional de către părinții școlarilor mici în relație cu rolurile exercitate de cadrele didactice

Rolurile dominante exercitate de profesori	Predarea	Învățarea	Evaluarea	Corelarea predare-învățare-evaluare
Avertizor/anticipator al situațiilor dificile prin care pot trece subiecții educației	.306	.488	.802	.275
Comunicator al planurilor complexe de educație publică în mediul elevilor, părinților și comunității	.390	.249	.132	.705
Consilier al elevilor cu probleme de învățare, de relaționare intercolegială și creare de conduite între egali	.224	.717	.422	.177
Expertiză profesională-metodologică în domeniile curriculare școlare	,774	,328	,274	,444

Rolurile dominante exercitate de profesori	Predarea	Învățarea	Evaluarea	Corelarea predare-învățare-evaluare
Formator /modelator al personalității fiecărui elev pe care îl are în responsabilitate în clasă	,650	,430	,085	,309
Manager al clasei de elevi, cu identitate socială sau al unor cazuri de elevi-problemă	,854	,280	,137	,401
Mediator al situațiilor conflictuale între elevi, precum și între profesorii clasei	,387	,148	,257	,615
Model de conduită etică, social-civică pentru colectivul de elevi și al profesorilor clasei	,279	,304	,782	,438
Protector social al condiției umane și drepturilor subiecților educației când nu sunt respectate social, mai ales ale celor cu CES	,122	,706	,097	,319
Purtător de cuvânt al intereselor copiilor și cauzei comunității elevilor și părinților în relațiile cu autoritățile locale	,149	,85	,647	,414
Terapeut natural al unor stări de stres sau situații frustrante prin care pot trece elevii	,078	,750	,386	,126

Datele ne permit să constatăm că evaluarea componentelor actului educațional de către părinții școlarului mic este determinată de rolurile exercitate de profesori. În fiecare etapă, în fapt, părinții conștientizează *complexitatea dinamicii interrelațional-didactice* a actului educațional de formare a competențelor-cheie și transversale în învățământul primar, recunoscând astfel și *statutul profesional al fiecărui profesor (brandul personal), ca element al eficacității sale profesionale, a prestigiului personal.*

Așadar, a fi un bun cadru didactic pentru școlarul mic semnifică în fapt profesorul bine pregătit profesional, preocupat de dezvoltare profesională continuă, care știe să comunice social și educațional, să se facă înțeles de școlarii mici, care stabilește o relaționare educațională eficientă bazată pe respectarea individualității și potențialului fiecărui elev, facilitând și accesibilizând accesul fiecăruia la educație și integrare socio-educațională.

IV.4. Analiza specificului procesului de formare a competențelor-cheie la profesori

A doua parte a cercetării noastre a fost dezvoltată având în vedere semnificația atribuită statutului de „cadru didactic bun pentru școlarul mic”, pe mai multe dimensiuni relevante, fiecare dimensiune fiind obiectivată printr-o etapă distinctă.

În acest stadiu al cercetării am avut în vedere următoarele obiective:

- a. să evidențiem maniera specifică în care formarea competențelor-cheie este relevantă, atât din perspectiva cadrelor didactice din învățământul primar, cât și din perspectiva părinților, orientate spre dezvoltarea și integrarea socială a școlarii mici;

- b. să marcăm maniera în care calitatea competențelor-cheie influențează operaționalitatea eficienței competențelor specifice și progresive și la școlarul mic, uneori și la părinții elevilor.

Ipoteza acestui studiu a fost aceea că, în funcție de semnificația atribuită statutului de „cadru didactic pentru școlarul mic”, putem constata moduri diferențiate de percepere și evaluare de către principalii actori (profesori, părinți) a proceselor de formare a competențelor-cheie la școlarul mic.

Ipoteza de nul: semnificația atribuită statutului de „cadru didactic pentru școlarul mic” nu influențează modul în care se percepe și evaluează de către principalii actori (profesori, părinți) formarea competențelor-cheie la școlarul mic.

Prezentăm, în cele ce urmează, în raport de obiectivul nostru, analiza datelor rezultate din prelucrarea răspunsurilor subiecților investigați — cadre didactice din învățământul primar și părinți ai elevilor înrolați în învățământul primar.

IV.4.1. Moduri în care se formează competențele-cheie la școlarul mic

Unul dintre obiectivele principale ale educării școlarului mic îl reprezintă procesul de alfabetizare al acestuia și, implicit, accesul la o cunoaștere mai sistemică. În contextul actual, procesul de alfabetizare nu se reduce la învățarea scris/cititului, ci vizează formarea bazelor competențelor-cheie și, pe baza creșterii nivelului de operaționalitate al acestora, formarea și dezvoltarea competențelor specifice asociate sau complementare.

176 Evidențierea modului în care se formează competențele-cheie la școlarul mic s-a centrat pe relevarea:

- a. competențelor cu impact asupra dezvoltării copiilor în viziunea profesorilor investigați;
- b. operaționalității, aportului și utilității atribuite de părinți competențelor-cheie pentru dezvoltarea și integrarea eficientă a propriilor copii (școlari mici) în mediul socio-educational;
- c. modului în care competențele-cheie formate școlarii mici afectează modul în care se structurează competențele specifice la aceștia.

Relevarea competențelor-cheie cu impact asupra dezvoltării copiilor în viziunea profesorilor investigați s-a centrat pe două direcții: competențe necesare și competențe importante. Datele obținute prin prelucrarea răspunsurilor sunt structurate sistemic în Tabelul 14.

Remarcăm, încă de la început, la cadrele didactice investigate, existența unor diferențieri nete, în funcție de clasa școlarii mici cu care lucrează, în progresele elevilor privind inițierea formării competențelor-cheie, necesare și importante pentru finalitățile ciclului primar.

Tabelul 14. Dimensiuni ale formării competențelor-cheie la școlarii mici (viziunea profesorilor investigați)

Competențe-cheie relevante	Necesare (rang)	Importante (rang)
Citire corectă, funcțională, activă și conștientă, definită drept competență lectorală funcțional-contextuală	1	1

Competențe-cheie relevante	Necesare (rang)	Importante (rang)
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	2	3
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	1	2
Educația digitală	2	2
Calcul și operativitate mentală matematică/ aritmetică, geometrică, cu estimare și interpretare corecte	3	3

Mai mult, competențele-cheie necesare au fost prioritizate de aceștia în funcție de gradul de rezolvare a problemelor pe termen scurt și mediu. Unele competențe-cheie importante au fost prioritizate în raport cu funcționalitatea acestora în contexte curriculare și de viață pe termen mediu și lung, atribuindu-le, în fapt, *o valoare semnificativă adaptativă utilă integrării elevilor în ciclurile următoare (gimnaziu, liceu) ale școlarității în sistemul de învățământ din România.*

Pe de altă parte, remarcăm că în contextul transformării rapide a informațiilor în cunoaștere și a accesului larg la mai multe surse de informare, comunicarea într-o limbă străină devine o condiție și un standard pe termen mediu și lung a pregătirii școlărilor actuali. În acest context, competența lectorală funcțional-contextuală devine, prin nivelul ei minimal, o consecință directă a comunicării minimale în cel puțin o limbă străină și mai apoi în două limbi străine.

De asemenea, remarcăm că o altă competență, cea digitală, prin nivelul său de operaționalitate (necesar și important), are rol

178 mediator și transferabil în formarea celorlalte competențe-cheie. Rolul de mediator al acesteia este dat de faptul că facilitează accesul la cunoașterea simbolic-operatională ca limbaj, la informații care permit căutarea rapidă a celor mai rapide resurse pentru a „ușura” formarea, dar mai ales dezvoltarea și transferul structurilor operatorii pentru rezolvarea de probleme atât în mediul educațional, dar mai ales social-cognitiv.

Interesant este și faptul că, în mod frecvent, competența de producere de mesaje scrise în limba română, mai precis nivelul ei de funcționalitate, reprezintă granița de la care se stabilește cumulum de beneficii calitative directe și indirecte generate de comunicarea minimală în limba maternă și într-una străină învățată în școală. Vorbim, de fapt, despre o rețea de beneficii construită la ora actuală în jurul comunicării minimale a școlarului mic, într-un mediu intercultural activ integrator.

Ne punem și întrebarea: ce înseamnă acest lucru în procesul instructiv-educativ la nivelul învățământului primar în România? Unele dintre posibilele răspunsuri privind implicațiile formării competențelor se raportează la cerințele minimale de pe piața muncii, la condițiile din ce în ce mai exigente de angajabilitate ale acesteia. O a doua implicație se raportează la utilitatea competențelor formate în absența relativă celor de comunicare minimală între o limbă străină. Nu în ultimul rând, aceasta se raportează și la valorizarea eficientă a timpului instructiv-educativ prin folosirea de către cadrul didactic a strategiilor, metodelor și procedeele moderne, menite să asigure progresul și performanța în procesul de învățare a școlarului mic (Figura 15).

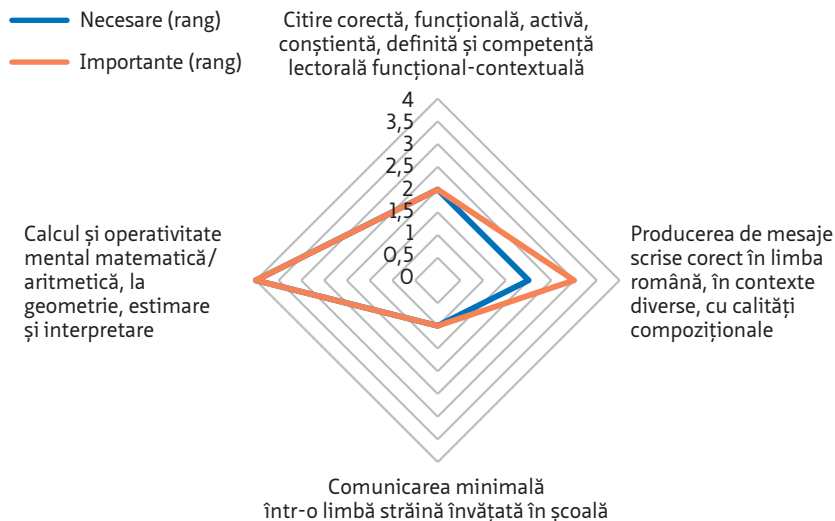


Figura 15. Profilul competențelor-cheie necesare și importante la școlarii mici (viziunea profesorilor)

Părinții școlarii mici au fost solicitați să evalueze semnificația, operaționalitatea și utilitatea atribuite competențelor-cheie pentru dezvoltarea și integrarea eficientă a propriilor copii (școlarii mici) în mediul socio-educțional. Date importante se pot citi în Tabelul 15.

Tabelul 15. Dimensiuni ale formării și transferului competențelor-cheie la școlarii mici (viziunea părinților investigați)

Competențe-cheie percepute și exprimate	Operaționalitatea competențelor în activitatea curentă (rang)	Aport la dezvoltarea școlarii (rang)	Utilitatea în viața socială (rang)
Citire corectă, funcțională, activă și conștientă, definită drept competență lectorală funcțional-contextuală	1	1	1

Competențe-cheie percepute și exprimate	Operaționalitatea competențelor în activitatea curentă (rang)	Aport la dezvoltarea școlărilor (rang)	Utilitatea în viața socială (rang)
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	2	2	2
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	1	1	1
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	2	2	2
Calcul și operativitate mentală matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare	3	3	3

Remarcăm că părinții investigați, indiferent de clasa de apartenență școlară în care se află propriul copil înrolat, au relevat necesitatea formării calitative a competențelor-cheie la propriii copii, prin prisma efectelor pe care acestea le produc în cele trei planuri ale personalității acestora: personal, grupal și formal. Astfel: a) în planul personal al propriilor copii școlari, formarea competențelor-cheie are o notă de individualizare/personalizare, generatoare de satisfacție personală privind propriile achiziții utile pe fondul trecerii la un alt nivel de complexitate al accesului la cultură, la informații conceptuale; b) în plan grupal, formarea competențelor-cheie generează dorința de progres social în comunitatea de învățare a școlărilor mici, la motivarea competiției, a autodepășirii; c) în plan general formal, formarea competențelor-cheie generează la școlarii mici spiritul competițional și o primă formă de relaționare interpersonală

preprofesională asociată recunoașterii socio-educaționale a eforturilor depuse. Unitatea celor trei face ca fiecare școlar să capete un statut aparte în cadrul grupului școlar, un loc în ierarhia clasei prin care acesta își restructurează imaginea de sine. O analiză mai atentă ne permite să constatăm că în procesul de evaluare a formării competențelor-cheie, părinții investigați au priorizat aceste competențe în raport de contextul de folosire a acestora. Astfel, părinții investigați consideră „comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală” ca nucleu al procesului de integrare socio-educațională a acestuia; nucleu ce facilitează nu numai accesul la cunoașterea sistemică, dar mai ales dezvoltarea continuă pe multiple dimensiuni a propriilor copii.

În același timp, operaționalitatea comunicării într-o limbă străină facilitează gradul de structurare a „competenței lectorale funcțional-contextuală”, dar și activarea competenței digitale. Cele două acționează în sistem ca motor și, în același timp, ca stimulent al dezvoltării capacității de a produce mesaje scrise în limba română, competențe ce permit integrarea școlarului mic în microgrupuri școlare și sociale structurate atât pe criterii obiective, cât și pe criterii subiective.

Un aspect deosebit de important relaționat formării competențelor-cheie la școlarul mic a fost acela de a evidenția, din perspectiva cadrelor didactice investigate, care sunt punctele slabe. Prelucrarea statistică a datelor este prezentată sintetic în Tabelul 16.

Tabelul 16. Punctele slabe ale formării competențelor-cheie la școlarul mic (identificate de cadrele didactice)

Elemente identificate ca repere vulnerabile	Ma	Std
Necunoașterea semnificației reale a termenului de competență utilizat în programele și comunicarea din clasă	3,25	,978

Elemente identificate ca repere vulnerabile	Ma	Std
Lipsa de exemple concrete din domenii variate, cu aplicații ușor de înțeles	4,15	,761
Lipsa de exersare/aplicare a cunoștințelor și abilităților privind formarea competențelor la elevi, în clasă	3,85	,844
Lipsa de materiale informativ-metodologice accesibile profesorilor și elevilor la biblioteca școlii, la CCD	3,60	,792

Din datele prezentate în Tabelul 16, remarcăm că opiniile profesorilor investigați privind punctele slabe ale formării competențelor-cheie la școlarul mic sunt stabile, fundamentate pe experiența de peste 10 ani la clasă (deviația standard are valori mai mici de 1,000).

Din perspectiva acestei evaluări, elementul-cheie ce afectează negativ formarea competențelor-cheie la școlarul mic este „lipsa de exemple concrete din domenii variate și a aplicațiilor ușor de înțeles”.

Menționarea acestor elemente nu trebuie să ne surprindă, mai ales dacă ținem cont de faptul că, didactic vorbind, cunoașterea școlarului mic nu este totdeauna mediată de interacțiunea directă a elevului cu obiectul concret sau cu imaginea acestuia, în loc să se producă o trecere progresivă de la planul apropiat, cunoscut, concret, la cel depărtat, necunoscut, abstract. În fapt, prezența materialului concret, sau intuitiv, din diferite domenii și plasat în diferite contexte/situații joacă rolul de a facilita operaționalitatea competențelor-cheie ale școlarului mic.

Al doilea element ce afectează negativ formarea competențelor-cheie la școlarul mic, în viziunea profesorilor investigați, este relaționat cu primul (corelație directă, foarte semnificativă

$r = ,874$, $p = ,01$) și vizează „lipsa de exersare a competențelor la clasă”. Astfel, profesorii noștri trag semnalul de alarmă că lipsa de exersare de către școlarul mic a competențelor la clasă, cu ceilalți colegi, limitează feedback-urile dintre elevi, scade apartenența la grupul școlar, crește riscul ca școlarul mic: a) să memoreze mecanic conținuturile; b) să folosească preponderent „pastile de succes” rapid în soluționarea problemelor cu care se confruntă, dar care pot să nu funcționeze pe termen mediu și lung, ca răspuns la stimuli intuitivi și care să genereze stereotipii comportamentale; c) să gestioneze cu dificultate alocarea de resurse în situații noi; d) să dezvolte complexe de inferioritate în competiția educațională din ciclul gimnazial.

Ni se pare interesant faptul că profesorii investigați au menționat ca punct slab al formării competențelor-cheie la școlarul mic „lipsa de materiale informativ-metodologice accesibile profesorilor și elevilor existente la biblioteca școlii, la CCD”.

O analiză mai atentă ne arată că, în fapt, profesorii investigați de noi atrag atenția asupra unei calități clare a alegerii materialelor suport, a ușurinței folosirii resurselor în actul educațional cu școlarul mic. În fapt, se punctează opinia conform căreia eficiența procesului de formare a competențelor-cheie la școlarul mic este dată de modul cum sunt folosite și interconectate strategiile, metodele, tehnicile și procedeele în activitățile de predare-învățare-evaluare.

Nu în ultimul rând, se menționează de către profesorii investigați de noi ca punct slab al formării competențelor-cheie la școlarul mic „necunoașterea semnificației reale a termenului de competență utilizat în programele și comunicarea din clasă”. Este vorba de gestionarea deficitară a informațiilor asociate procesului de formare, în sensul că etapele propriu-zise de formare

184 a competențelor-cheie nu sunt respectate, conținuturile nu sunt programate riguros, planificare deficitară, management deficitar al timpului, nerespectarea curbei de efort al școlarului mic.

Distribuția opiniilor profesorilor investigați privind punctele slabe ale formării competențelor-cheie la școlarul mic este ilustrată în Figura 16.



Figura 16. Distribuția opiniilor profesorilor investigați privind punctele slabe ale formării competențelor-cheie la școlarul mic

În evidențierea specificității procesului de formare a competențelor-cheie la școlarul mic, am solicitat părinților să evidențieze problemele cu care s-au confruntat personal în perioada activităților școlare online și față în față. Datele obținute prin prelucrarea răspunsurilor părinților sunt prezentate sintetic în Tabelul 17.

Tabelul 17. Principalele probleme cu care s-au confruntat părinții în perioada activităților școlare online și față în față în formarea competențelor-cheie la școlarul mic

Tipuri de probleme	Ponderea cumulată a răspunsurilor
Au existat probleme variate, dar rezolvabile	69%
Volum mare de teme în clasă și acasă	16%
Lipsa timpului liber și a activităților adecvate	8%
Competitivitate între elevi și familii	7%

Observăm că opinia părinților, în majoritatea activităților față în față de formare a competențelor-cheie la școlarul mic, corelează semnificativ cu situațiile problematice întâmpinate de elevi, cadrele didactice folosind metode și procedee adaptate situațiilor concrete create, oferindu-le școlarilor mici indicații menite să îi ajute pe aceștia să rezolve sarcinile educaționale. Cu alte cuvinte, constatăm că profesorii din învățământul primar au oferit școlarilor un program de educație, nu numai față în față, dar și online, destinat formării competențelor-cheie adaptate, individualizate chiar în raport cu nevoile educaționale ale fiecărui elev.

Demn de remarcat este faptul că unii dintre părinți au evidențiat ca situație problematică în formarea competențelor-cheie la copiii lor, școlari mici, numărul mare de sarcini/volumul mare de teme, mai ales pentru acasă. Însă situația semnalată de părinți se relaționează cu motivația fiecărui școlar mic și ajutorul primit de la părinți, cu gradul de operaționalitate al formării competențelor-cheie, de organizarea managementului eficient al timpului și cu incapacitatea elevilor de a prioritiza riguros sarcinile și, de aici, apariția unei insatisfacții personale, precum și o implicare superficială în realizarea sarcinilor. Cu alte cuvinte, gradul

186 de operaționalitate a competențelor-cheie ale școlarului mic este condiționat de managementul eficient al timpului, de prioritizarea obiectivă a sarcinilor educaționale, de alternanța dintre momentele de concentrare, învățare cu cele de repaus/refacere. Am putea adăuga și nevoia unui sprijin calificat din partea părinților.

În contextul analizei noastre, am cerut părinților investigați să evalueze, în cadrul programului de formare față în față, mai ales, a competențelor-cheie la propriii copii, școlari mici, calitatea sarcinilor primite de elevi ca teme pentru acasă. Datele rezultate pe baza prelucrărilor statistice sunt sintetizate în Tabelul 18.

Tabelul 18. Evaluarea de către părinți a calității sarcinilor primite de elevi pentru acasă, în cadrul programului de formare față în față a competențelor-cheie

Tipologia evaluării de către părinți a sarcinilor primite de elevi acasă	(%)
Multe și grele, realizabile cu ajutor	29%
Relativ multe ca număr, dar realizabile autonom	61%
Puține, dar importante și realizabile	10%

Din datele prezentate mai sus (Tabelul 18) constatăm că majoritatea sarcinilor primite de elevi pentru acasă au fost percepute de către părinții acestora ca fiind relativ accesibile și posibil realizabile de către propriii copii, fără ajutor. Aceasta semnifică faptul că operaționalitatea competențelor-cheie la școlarii mici este rezultanta abordării diferențiate a elevilor, este expresia eforturilor depuse de cadrele didactice pentru accesibilizarea procesului educațional pentru școlarii mici și, în același timp, reprezintă modalitatea prin care cadrele didactice din învățământul primar au acordat șanse egale utilizării efortului personal în educație fiecărui elev.

În același timp, prin modul de evaluare a calității sarcinilor primite de elevi pentru acasă, în cadrul programului de formare față în față a competențelor-cheie, au evidențiat că dinamica procesului de formare poate fi evaluată prin analiza curbei de efort depusă de propriii copii. Astfel, temele pentru acasă aferente conținuturile nou predate școlarii mici au fost percepute de aceștia ca având frecvent un grad mai mare de dificultate, au necesitat un efort mai mare și ajutor din partea părinților în realizarea unor sarcini mai dificile ale temelor. În schimb, temele pentru acasă aferente conținuturile cu care școlarii mici au fost deja pregătiți și/sau familiarizați la clasă au fost percepute de aceștia ca fiind importante, mai ușoare și realizabile.

Evaluarea de către părinți a calității sarcinilor primite de elevi pentru acasă în programul de educare față în față destinat formării competențelor-cheie este ilustrată în Figura 17.

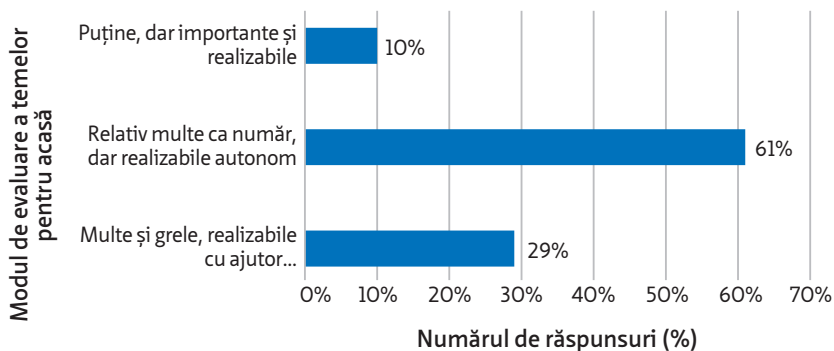


Figura 17. Distribuția gradului de dificultate a temelor evaluate la propriii copii acasă în funcție și de competențele-cheie ale copiilor

Sustenabilitatea formării competențelor-cheie la școlarii mici reprezintă modalitatea prin care punem în evidență eficacitatea

188 procesului de formare a competențelor-cheie la școlarii mici. Eficacitatea acestora o analizăm în primul rând prin raportare la rolurile exercitate de profesori în formarea competențelor-cheie, atât din perspectiva cadrelor didactice (vezi Tabelul 19), cât și din perspectiva părinților (vezi Tabelul 20).

Tablel 19. Analiza factorială a modului de formare și transferare a competențelor-cheie ale școlărilor mici în relație cu rolurile cadrelor didactice (perspectiva profesorilor investigați)

Rolurile exercitate de profesorii investigați	Citire corectă, funcțională, activă, conștientă/ competența lectorală funcțional-contextuală	Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Calcul și operativitate mentală-matematică, geometrie, estimare și interpretare
Avertizor/ anticipator al situațiilor dificile prin care pot trece subiecții educației	,306	,188	,402	,275	,827
Comunicator al planurilor complexe în mediul elevilor, părinților și comunității	,390	,249	,132	,705	,091
Consilier al elevilor cu probleme de învățare, de relaționare intercolegială și conduită între egali	,224	,717	,422	,177	,316
Expertiză profesională și metodologică în domeniile curriculumare de bază ale curriculei	,384	,228	,174	,444	,774
Modelator al personalității fiecărui elev pe care îl are în responsabilitate în clasă	,650	,430	,085	,309	,218

Rolurile exercitate de profesorii investigați	Citire corectă, funcțională, activă, conștientă/ competență lectorală funcțional-contextuală	Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Calcul și operativitate mentală-matematică, geometrie, estimare și interpretare
Manager al clasei de elevi, cu identitate socială sau al unor cazuri de elevi-problemă	,854	,280	,137	,401	,362
Mediator al situațiilor conflictuale între elevi, precum și între profesorii clasei	,387	,148	,257	,615	,408
Model de conduită etică, social-civică pentru elevi și profesorii clasei	,279	,304	,782	,438	,149
Protector social al condiției umane, al drepturilor subiecților educației, mai ales ale celor cu CES	,122	,706	,097	,319	,267
Purtător de cuvânt al intereselor copiilor și cauzei comunității elevilor și părinților în relațiile cu autoritățile	,149	,285	,647	,414	,301
Terapeut natural al unor stări de stres sau situații frustrante prin care pot trece elevii	,078	,250	,790	,126	,387

Tablel 20. Analiza factorială a modului de formare a competențelor-cheie la școlarii mici în relație cu rolurile cadrelor didactice (perspectiva părinților investigați)

Rolurile exercitate de profesorii investigați	Citire corectă, funcțională, activă, conștientă/ competența lectorală funcțional-contextuală	Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj de bază	Calcul și operativitate mental-matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare
Avertizor/anticipator al situațiilor dificile prin care pot trece subiecții educației	,321	,162	,402	,203	,793
Comunicator al planurilor complexe de educație, în mediul elevilor, părinților și comunității	,260	,175	,367	,705	,066
Consilier al elevilor cu probleme de învățare, de relaționare intercolegială și creare de conduite între egali	,226	,659	,347	,195	,081
Expertiză profesională și metodologie în domeniile curriculumare de bază/obligatoriile ale curriculumului școlar	,361	,248	,154	,444	,763
Modelator al personalității fiecărui elev pe care îl are în responsabilitate în clasă	,671	,387	,121	,272	,452

Rolurile exercitate de profesorii investigați	Citire corectă, funcțională, activă, conștientă/ competență lectorală funcțional-contextuală	Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calitate compoziționale	Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj de bază	Calcul și operativitate mental-matematică/ aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare
Manager al clasei de elevi, cu identitate socială sau al unor cazuri de elevi-problemă	,834	,260	,337	,131	,408
Mediator al situațiilor conflictuale între elevi, precum și între profesorii clasei	,317	,172	,263	,645	,435
Model de conduită etică, social-civică pentru colectivul de elevi și al profesorilor clasei	,379	,254	,732	,426	,182
Protector social al condiției umane, al drepturilor subiecților educației, mai ales ale celor cu CES	,254	,706	,497	,119	,367
Purtător de cuvânt al intereselor copiilor și cauzei comunității elevilor și părinților în relațiile cu autoritățile	,249	,485	,661	,014	,131
Terapeut natural al unor stări de stres sau situații frustrante prin care pot trece elevii	,478	,281	,740	,096	,340

Analiza eficienței formării competențelor-cheie prin raportare la rolurile profesorilor din perspectiva fiecărei categorii de subiecți investigați relevă, în principal, următoarele:

- unitatea sistemică a formării competențelor-cheie prin asociere cu rolurile exercitate de profesorii școlărilor mici — la fiecare dintre categoriile de subiecți investigați;
- asocierea rolurilor se face prin raportare la contextul formării și al conținuturilor predate de profesori;
- competențele-cheie sunt formate, atât din perspectiva profesorilor, cât și a părinților investigați, prin asocierea aceluiași roluri specifice exercitate școlărilor mici de către profesorii lor (în pondere diferită însă).

Evaluările raportate la competențele examinate în lucrarea noastră relevă următoarele:

1. citirea corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțional-contextuală, este determinată prin aportul dominant al următoarelor roluri exercitate de profesorii de la clasă: „formator/modelator al personalității fiecărui elev pe care îl are în responsabilitate în clasă”, alături de „manager al clasei de elevi, cu identitate socială sau al unor cazuri de elevi-problemă”;
2. producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale este determinată de aportul dominant al următoarelor roluri exercitate de profesorii de la clasă: „consilier al elevilor cu probleme de învățare, de relaționare intercolegială și creare de conduită între egali”, alături de „protector social al condiției umane și drepturilor subiecților educației, mai ales ale celor cu CES”;

3. comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală este determinată și/sau influențată de aportul dominant al următoarelor roluri exercitate de profesorii de la clasă: „model de performanță social-civică pentru colectivul de elevi”, alături de „a fi purtător de cuvânt al intereselor copiilor și al cauzei comunității elevilor și părinților în relațiile cu autoritățile locale”, la care se poate adăuga și rolul de „terapeut natural al rezolvării unor stări de stres sau situații frustrante prin care pot trece elevii”;
4. educația digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază, este determinată de complexitatea educației formale în mediul elevilor, părinților și comunității, alături de rolul de „mediator al situațiilor conflictuale între elevi, precum și între profesorii clasei”;
5. calculul și operativitatea mental-matematică/aritmetică, la geometrie, cu estimare și interpretare sunt determinate de aportul dominant al următoarelor roluri exercitate de profesorii de la clasă: „avertizor/anticipator al situațiilor dificile prin care pot trece subiecții educației”, capacitatea de „expertiză profesională și metodologie în domeniile curriculare de bază /obligatorii ale curriculei școlare”, precum și de „mediator al situațiilor conflictuale între elevi și între profesorii clasei”.

A doua direcție privind evaluarea eficacității formării competențelor-cheie o punem în evidență atât prin raportarea la reușita școlară a școlărilor mici (din perspectiva cadrelor didactice — Tabelul 21), cât și prin raportare la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală (din perspectiva părinților elevilor, vezi Tabelul 22).

Tabelul 21. Eficacitatea formării competențelor-cheie la școlarii mici raportată la reușita școlară (perspectiva profesorilor investigați)

Competențe analizate	Ma	Std
Competența de comunicare orală și scrisă în limba română	4,90	,305
Competența digitală	4,82	,584
Competența de gândire critică	4,74	,424
Competența de rezolvarea de probleme	4,68	,464

Tabelul 22. Eficacitatea formării competențelor-cheie la școlarii mici raportată la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală (perspectiva părinților investigați)

Tipuri de capacități	Ma	Std
Capacitatea de exersare a citirii textelor literare și nonliterare, într-un timp mai mare decât cel planificat	4,25	,688
Capacitatea de scriere atentă, corectă și frumoasă asociate rezolvării sarcinilor scrise transmise de către profesori	3,95	,759
Lecturi suplimentare recomandate de profesorii școlii	3,82	,897
Gândirea și rezolvarea autonomă de exerciții/probleme cu conținut matematic	3,87	,828

Din datele sintetice prezentate în cele două tabele de mai sus constatăm următoarele: eficacitatea formării competențelor-cheie la școlarii mici raportată la procesul de reușită școlară din perspectiva profesorilor investigați este evaluată de aceștia în mod obiectiv (deviația standard este cuprinsă între ,305 și ,584), determinând acțiuni sistemice conexe celor 4 tipuri de competențe-cheie analizate.

Interesant de remarcat este și faptul că înregistrăm, în poziționarea ierarhică a competențelor analizate, aceeași diferență

196 valorică (spre exemplu, între competența digitală și cea de gândire critică, respectiv între cea de gândire critică și cea de rezolvare de probleme) de ,080. Această diferență reflectă modul de activare a competențelor școlărilor mici de către cadrele didactice în cadrul activităților didactice. Astfel, se realizează pregătirea școlărilor mici pentru conținuturile noi prin folosirea competențelor cu operaționalitate mai mare ca elemente activatoare, iar ulterior accentul va fi pus în sarcinile didactice pe dezvoltarea competențelor cu un nivel de operaționalitate mai mic, cu folosirea acestora în activități integrative-stimulatoare.

Eficacitatea formării competențelor-cheie la școlării mici raportată la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală din perspectiva părinților investigați este nucleu generativ de competențe ce asigură accesul la cultură, la cunoaștere prin care, în fapt, se realizează procesul de alfabetizare primară, de bază pentru școlarul mic, prin care începe structurarea autonomiei și a valorizării elementelor de autoeducație, sociale. În ecuația aceasta intră și competențele de gândire critică și rezolvare autonomă de exerciții/probleme cu conținut matematic, prin aceasta părinții relevând nevoia propriilor copii de a avea independență socială, cu o minimă prioritizare obiectivă a viitoarelor acțiuni.

Nu în ultimul rând, părinții raportează nevoia propriilor copii de a face față premiselor competiției sociale, prin dezvoltarea unor patternuri comportamental-lectorale, prin intermediul cărora școlarul mic își lărgeste sfera de cunoștințe. De aici și nevoia ca patternurile necesare să fie structurate pornind de la o serie de repere oferite de cadrele didactice prin intermediul lecturilor recomandate de aceștia. Astfel, se relevă continuitatea și specificitatea procesului formării competențelor-cheie la școlarul mic, pornind

de la spațiul formal al activităților educaționale de la clasă, către cel nonformal și apoi informal, extracurricular. Așadar, formarea competențelor-cheie la școlarul mic este un proces continuu și specific, cu implicarea tuturor actorilor sociali, precum și prin crearea premiselor accesului normal la formarea competențelor specifice prin incluziunea socio-educățională utilă evoluțiilor diferențiate ale școlarilor.

IV.4.2. Impactul operaționalității competențelor-cheie asupra eficienței activităților specifice școlarului mic

Formarea competențelor-cheie la școlarul mic este strict conectată cu formarea competențelor transversale și complementare specifice, fiind pusă în evidență prin intermediul analizei corelaționale evaluate la eșantioanele profesorilor investigați pe două coordonate: cel al formării competențelor necesare (vezi Tabelul 23), pe de o parte, și cel al competențelor importante (vezi Tabelul 24), pe de altă parte.

Tabelul 23. Analiza corelațională între formarea competențelor-cheie și formarea competențelor transversale asociate curricular necesare (perspectiva profesorilor investigați)

Competențe-cheie relevante	Competențe științifice specifice studiului altor discipline din curricula școlară	Sensibilitate estetic-instrumentală în domeniile artistice muzicale, plastice, manual-aplicative	Competențe specifice educației fizice/motricității generale și conduitei social-cooperante, integrative
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și drept competență lectorală funcțional-contextuală	Corelație semnificativă, $rs = ,761, p = ,05$	Corelație semnificativă $rs = ,501, p = ,05$	Corelație slabă, $rs = ,488, p = ,05$
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Corelație semnificativă, $rs = ,705, p = ,05$	Corelație semnificativă $rs = ,515, p = ,01$	Corelație slabă, $rs = ,495, p = ,05$
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă $rs = ,748, p = ,05$	Corelație semnificativă, $rs = ,517, p = ,05$	Corelație slabă, $rs = ,471, p = ,05$
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație semnificativă, $rs = ,693, p = ,01$	Corelație semnificativă, $rs = ,622 p = ,05$	Corelație slabă, $rs = ,287, p = ,05$
Calcul și operativitate mental matematică/aritmetică, la geometrie, cu estimare și interpretare adecvată	Corelație semnificativă, $rs = ,782, p = ,05$	Corelație slabă $rs = ,309, p = ,05$	Corelație slabă $rs = ,345, p = ,05$

Tabelul 24. Analiza corelațională între formarea competențelor-cheie și formarea competențelor transversale importante (perspectiva profesorilor investigați)

Competențe-cheie relevante	Competențe științifice specifice studiului altor discipline	Sensibilitate estetic-instrumentală în domeniile artistice — muzicale, plastice, manual-aplicative	Competențe specifice educației fizice/motricității generale și conduitei social-cooperante, integrative
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțional-contextuală	Corelație semnificativă, $rs = ,795, p = ,05$	Corelație semnificativă $rs = ,507, p = ,05$	Corelație slabă, $rs = ,395, p = ,05$
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Corelație semnificativă $rs = ,739, p = ,05$	Corelație semnificativă $rs = ,519, p = ,01$	Corelație slabă $rs = ,406, p = ,05$
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă $rs = ,768, p = ,05$	Corelație semnificativă $rs = ,559, p = ,05$	Corelație slabă $rs = ,490, p = ,05$
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație semnificativă $rs = ,702, p = ,01$	Corelație semnificativă $rs = ,627, p = ,05$	Corelație semnificativă $rs = ,517, p = ,05$
Calcul și operativitate mental matematică/aritmetică, la geometrie, cu estimare și interpretare adecvată	Corelație foarte semnificativă $rs = ,814, p = ,05$	Corelație slabă $rs = ,364, p = ,05$	Corelație slabă $rs = ,382, p = ,05$

Această analiză corelațională ne permite să explorăm modul în care se formează competențele specifice la școlarul mic, din perspectiva profesorilor investigați. Folosim, și în acest caz, formarea competențelor specifice pe cele două dimensiuni: necesare și importante. Datele sunt sintetizate în Tabelul 25.

Tabelul 25. Dimensiunea formării competențelor specifice la școlarii mici (viziunea profesorilor investigați)

Competențe specifice relevante	Necesare (rang)	Importante (rang)
Competențe științifice specifice învățării altor discipline din curricula școlară (științele naturii, istorie, geografie)	1	1
Sensibilitate estetic-instrumentală și abilități în domeniile artistice — muzicale, plastice, manual-aplicative.	3	3
Competențe specifice educației fizice / motricității generale și conduitei social-cooperante, integrative.	2	2

Remarcăm, încă de la început, că în ceea ce privește competențele specifice, cadrele didactice investigate din învățământul primar nu realizează o diferențiere netă între cele *necesare și cele importante*. Aceasta se produce datorită faptului că, în fapt, în ciclul primar se structurează baza competențelor specifice, bază care, în ciclurile gimnazial și liceal, pe fondul structurării intereselor preprofesionale, se produce o facilitare operațional diferențiată a acestora de către fiecare elev. Mai mult decât atât, putem spune că profesorii investigați din învățământul primar construiesc, pe baza competențelor-cheie un profil educațional al școlarului mic ce îi va permite să facă față provocărilor socio-educaționale din ciclul următor (gimnazial).

Formarea competențelor-cheie la școlarul mic este strict conectată cu formarea competențelor transversale specifice, pusă în evidență prin intermediul analizei corelaționale la părinții investigați. Trei au fost aici coordonatele de analiză: operaționalitatea competențelor în activitatea curentă, zilnică (spațiul grupal, vezi Tabelul 26), aportul în dezvoltarea școlarelor (spațiul personal, vezi Tabelul 27) și utilitatea acestora în viața socială (spațiul social, vezi Tabelul 28).

Tablelul 26. Analiza corelațională între formarea competențelor-cheie și formarea celor transversale sau specifice în activitatea curentă (viziunea părinților investigați)

Competențe-cheie relevante	Competențe științifice specifice studiului altor discipline din curricula școlară	Sensibilitate estetic-instrumentală, artistic —muzicală, plastică, manual-aplicativă	Competențe specifice educației motrice generale și conduitei social-cooperante, integrative
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțională	Corelație foarte semnificativă, rs = ,801, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,601, p = ,05	Corelație slabă, rs = ,425, p = ,05
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Corelație semnificativă rs = ,761, p = ,01	Corelație semnificativă rs = ,526, p = ,01	Corelație slabă rs = ,436, p = ,05
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă rs = ,747, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,591, p = ,01	Corelație slabă rs = ,422, p = ,05
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație semnificativă rs = ,791, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,663, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,594, p = ,05
Calcul și operativitate mental matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare	Corelație semnificativă rs = ,849, p = ,05	Corelație slabă, rs = ,368, p = ,05	Corelație slabă rs = ,409, p = ,05

Tabelul 27. Analiza corelațională între procesul de formare a competențelor-cheie și cel de formare a competențelor transversale (viziunea părinților investigați)

Competențe-cheie relevante	Competențe științifice specifice studiului altor discipline din curricula școlară	Sensibilitate estetic-instrumentală în domeniile artistice	Competențe specifice educației fizice /motricității generale și conduitei social-cooperante, integrative
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțional-contextuală	Corelație semnificativă, rs = ,781, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,507, p = ,05	Corelație slabă, rs = ,395, p = ,05
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Corelație semnificativă rs = ,739, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,519, p = ,01	Corelație slabă rs = ,406, p = ,05
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă rs = ,768, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,559, p = ,05	Corelație slabă rs = ,490, p = ,05
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație semnificativă rs = ,702, p = ,01	Corelație semnificativă rs = ,627, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,517, p = ,05
Calcul și operativitate mental matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare	Corelație foarte semnificativă rs = ,814, p = ,05	Corelație slabă rs = ,364, p = ,05	Corelație slabă rs = ,382, p = ,05

Tabelul 28. Analiza corelațională între procesul de formare a competențelor-cheie și cel de formare a competențelor specifice importante în viața socială (viziunea părinților investigați)

Competențe- cheie relevante	Competențe științifice specifice studiului altor discipline din curricula școlară	Sensibilitate estetic-instrumentală în domeniile artistice	Competențe specifice educației fizice/motricității generale și conduitei social-cooperante, integrate
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțional-contextuală	Corelație semnificativă, rs = ,793, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,603, p = ,05	Corelație slabă, rs = ,375, p = ,05
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Corelație semnificativă rs = ,769, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,549, p = ,01	Corelație slabă rs = ,406, p = ,01
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă rs = ,754, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,608, p = ,05	Corelație slabă rs = ,430, p = ,05
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație semnificativă rs = ,771, p = ,01	Corelație semnificativă rs = ,629, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,547, p = ,05
Calcul și operativitate mental matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare	Corelație foarte semnificativă rs = ,821, p = ,05	Corelație slabă rs = ,361, p = ,05	Corelație slabă rs = ,352, p = ,05

Această analiză corelațională ne permite să explorăm modul în care părinții investigați de noi evaluează dimensiunea formării competențelor specifice la propriii copii, elevi în învățământul primar.

Pe baza prelucrărilor statistice, am raportat percepția părinților privind dimensiunea formării competențelor specifice la școlarii mici, în raport de gradul de semnificație atribuită (rang) pe trei coordonate. Datele sunt prezentate sintetic în Tabelul 29.

Tabelul 29. Dimensiuni gradual operaționale ale formării competențelor specifice la școlarii mici (viziunea părinților investigați)

Competențe specifice relevate	Operaționalitatea competențelor în activitatea curentă (rang)	Aport în dezvoltarea școlarii (rang)	Utilitatea în viața socială (rang)
Competențe științifice specifice studiului altor discipline din curricula școlară (științele naturii, istorie, geografie, artistice)	1	1	1
Sensibilitate estetic-instrumentală în domeniile artistice — muzicale, plastice, manual-aplicative	3	3	3
Competențe specifice educației fizice/motricității generale și conduitei social-cooperante, integrative	2	1	1

Remarcăm, în ceea ce privește formarea competențelor specifice la școlarul mic, că părinții investigați realizează o delimitare

206 a importanței acestora, la fel ca și în cazul competențelor-cheie, pe trei planuri:

- a. *în planul intim* are o poziționare diferită a fiecărei competențe, ceea ce relevă faptul că părinții au constatat modalități diferite de folosire de către propriii copii în funcție de contextul practic. Aceasta semnifică faptul că, în activitatea zilnică înregistrată pe o perioadă mai îndelungată de timp, constatăm o dinamică diferită de la școlar la școlar a operaționalității acestor competențe, dinamică ce va stimula dezvoltarea intereselor pentru anumite domenii și, în același timp, se va manifesta din partea fiecărui școlar nevoia de autotestare a operaționalității competențelor specifice pe fondul specializării competențelor-cheie;
- b. *în planul personal*, ca și în planul formal, părinții asociază semnificației formării și operaționalizării competențelor științifice specifice studiului altor discipline din curricula școlară cele specifice educației fizice/motricității generale și conduitei social-cooperante, integrative. Prin aceasta, de fapt, părinții își obiectivează nivelul de expectanță vizavi de finalitatea formării în ciclul primar a propriului copil: pregătirea solidă, multidimensională a personalității școlarului mic pentru face față provocărilor și a se adapta optim mediului educațional (gimnazial și liceal) și social pe termen mediu.

Un alt aspect deosebit de important relaționat cu formarea competențelor specifice la școlarul mic a fost acela de a evidenția, din perspectiva cadrelor didactice, punctele slabe menționate în opiniile actorilor investigați. Datele sunt evidențiate sintetic în Tabelul 30.

Tabelul 30. Punctele slabe ale formării competențelor specifice, din perspectiva profesorilor, în activitatea cu școlarul mic (opinia cadrelor didactice investigate)

Elemente exprimate ca puncte de reper slabe	Ma	Std
Necunoașterea semnificației reale a termenului de competență utilizat în programe și în comunicarea din clasă	3,75	,821
Lipsa de exemple concrete din domenii variate, cu aplicații ușor de înțeles	4,25	,782
Lipsa de exersare și aplicare a cunoștințelor și abilităților privind formarea competențelor la elevi, în clasă	4,06	,724
Lipsa de materiale informativ-metodologice accesibile profesorilor și elevilor la biblioteca școlii, la CCD	3,58	,762

Constatăm, din datele prezentate în Tabelul 30, că opiniile profesorilor investigați privind punctele slabe ale formării competențelor transversale specifice la școlarul mic, ca și în cazul competențelor-cheie, sunt relativ stabile, determinate de experiența de peste 10 ani la clasă (deviația standard are valori mai mici de 1 000).

Impactul evidențiat prin intermediul mediei aritmetice este uneori mai mare decât în cazul competențelor-cheie și semnifică faptul că, în cazul competențelor specifice, avem de-a face cu un nivel de rigoare științifică ce se formează, aprofundează uneori mai greu, operaționalizarea fiind conexă și cu varietația contextelor educaționale practicate, precum și cu eficiența metodelor și strategiilor de predare-învățare-evaluare utilizate. De aceea, menționarea lipsei de exemple concrete din domenii variate, a aplicațiilor nu ușor de înțeles, afectează în mod negativ drumul formării competențelor la școlarul mic, accentuând nevoia acestuia (nevoie identificată de profesorii investigați) de a putea face singur conexiunile cu realitatea înconjurătoare, de a utiliza

208 ceea ce învață în mediul în care trăiește, valorizând instrumentele și tehnicile însușite/formate la clasă.

Al doilea element, în viziunea profesorilor investigați, relaționat cu primul și care a generat o corelație directă, foarte semnificativă (de $r = ,851$, $p = ,01$), afectează negativ formarea competențelor specifice ale profesorilor în activitatea cu școlarul mic prin „lipsa de exersare a competențelor la clasă”. Mai ales, în acest caz, exersarea devine motorul ce îi structurează școlarul mic strategiile de acțiune pe baza cărora își elaborează propriile decizii în plan științific. Recunoaștem că unele decizii sunt marcate de încercare/eroare, de experimentare, de analize empirice, pe alocuri fiind infantile și egocentrice.

Ca și în cazul analizei punctelor slabe ale formării competențelor-cheie, dar într-o pondere mai mică regăsim ca punct slab la profesori „lipsa de materiale informativ-metodologice accesibile profesorilor și elevilor la biblioteca școlii, la CCD”. Și în această situație este vorba de accesibilitatea și de ușurința în folosire a ghidurilor necesare implementării metodelor moderne stimulative-participative, metode care, în cazul formării competențelor specifice ale școlarul mic, sunt extrem de utile și necesare cadrelor didactice din învățământul primar.

Distribuția opiniilor părinților investigați privind punctele slabe ale formării competențelor specifice la școlarul mic este ilustrată grafic în Figura 18.



Figura 18. Distribuția opiniilor părinților investigați privind punctele slabe ale formării competențelor specifice la școlarul mic

În evidențierea specificității procesului de formare a competențelor specifice la școlarul mic, am solicitat părinților să enunțe problemele cu care s-au confruntat în perioada activităților școlare față în față. Datele obținute prin prelucrarea răspunsurilor date de părinți sunt prezentate sintetic în Tabelul 31.

Tabelul 31. Principalele probleme cu care s-au confruntat părinții în perioada activităților școlare față în față în formarea competențelor specifice

Tipuri de probleme	Ponderea cumulată a răspunsurilor
Nu au existat	56%
Volum mare de teme	21%
Lipsa timpului liber disponibil	14%
Competitivitate mare între elevi	9%

Din perspectiva părinților, în majoritatea activităților față în față de formare a competențelor specifice la școlarul mic nu s-au constatat situații problematice. Cadrele didactice au folosit metode și procedee adaptate situațiilor concrete și au oferit școlărilor mici indicațiile menite să îi ajute să rezolve sarcinile educaționale. Astfel, profesorii investigați au oferit școlărilor un program față în față/direct de formare a competențelor specifice, sub forma unui program individualizat și personalizat în raport cu caracteristicile și nevoile educaționale ale fiecăruia.

Demn de remarcat este faptul că unii dintre părinți au evidențiat ca situație problematică în formarea competențelor specifice la copiii lor numărul mare de sarcini/volumul mare de teme pentru acasă. Este vorba în acest caz de modul particular de prioritizare a realizării sarcinilor folosind competențele specifice, mod care nu are la școlarul mic un nivel de funcționalitate menit să confere o gestionare riguroasă de către acesta a resursei „timp“, să determine o implicare adecvată în sarcina educațională. Ca și în cazul competențelor-cheie, nivelul de operaționalitate a competențelor specifice al școlarului mic este determinat de folosirea eficientă a timpului alocat realizării temelor pentru acasă prin raportare la efortul necesar pentru realizarea sarcinilor educaționale. Am cerut părinților investigați, în contextul analizei noastre, să evalueze în cadrul programului de formare față în față a competențelor specifice la propriii copii, școlari mici, calitatea sarcinilor primite de elevi ca teme pentru acasă (vezi Figura 19).

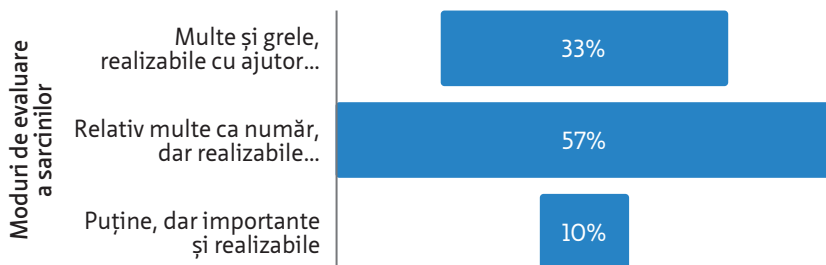


Figura 19. Distribuția modului de evaluare de către părinți a sarcinilor primite de propriii copii acasă în cadrul programului de formare față în față a competențelor specifice

Din datele prezentate mai sus constatăm că majoritatea sarcinile primite de elevi pentru acasă au fost percepute de către părinții acestora ca fiind accesibile și realizabile fără a-i ajuta pe propriii copii. Accesibilitatea sarcinilor de către cadrele didactice prin strategii diferențiatore a necesitat un efort mai mare în cazul temelor noi, nefamiliare comparativ cu temele abordate anterior. Realizarea ușoară a sarcinilor de către elevi prin mobilizarea și dozarea efortului personal generează satisfacție elevilor și contribuie în mod fundamental la facilitarea incluziunii școlare a acestora.

Evaluarea de către părinți a calității sarcinilor primite de elevi pentru acasă în cadrul programului de formare față în față a competențelor specifice este ilustrată în Figura 19.

Sustenabilitatea formării competențelor specifice la școlarii mici am analizat-o prin raportare la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală. Datele sunt prezentate în Tabelul 32.

212 **Tabelul 32.** Eficacitatea formării competențelor specifice la școlarii mici raportată la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală (perspectiva părinților investigați)

Tipuri de capacități	Ma	Std
Rezolvarea sarcinilor cerute de profesori de la disciplinele școlare nonmatematice	4,13	0,907
Realizarea unor microproiecte bazate pe activități de informare, documentare și elaborare descriptivă	3,98	1,41
Practicarea unor sporturi favorite, cu efecte pozitive asupra dezvoltării armonioase și sănătoase a elevilor	3,93	1,150

Din datele sintetizate în tabelul de mai sus constatăm următoarele:

- Eficacitatea formării competențelor specifice la școlarii mici raportată la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală din perspectiva părinților investigați este marcată de subiectivism (deviația standard are valori înregistrate de peste 1, ceea ce face competitivitatea pe care o inspiră copiilor lor pe baza acestei evaluări să creeze preambulul pentru orientarea către un domeniu profesional).
- Rezolvarea sarcinilor cerute de profesori de la disciplinele școlare nonmatematice, în viziunea părinților devine o condiție necesară pentru formarea culturii generale a școlarului și o modalitate de a valida spiritul competițional al propriului copil. Ea se completează cu modul în care propriul copil realizează microproiectele de la școală, alături de modul în care practicarea sporturilor are efecte pozitive asupra dezvoltării copiilor.

Astfel, se relevă continuitatea și specificitatea procesului formării competențelor specifice la școlarul mic, de la spațiu formal, al activităților educaționale la clasă, la cel informal, extracurricular.

Așadar, formarea competențelor specifice la școlarul mic este un proces continuu, dinamic, relaționat cu cel de formare a competențelor-cheie, care diferențiază valoric incluziunea socio-educățională a lui.

IV.4.3. Specificul procesului de formare a competențelor transversale la școlarul mic

A treia parte a cercetării noastre a fost dezvoltată având în vedere semnificația atribuită statutului de „cadru didactic pentru școlarul mic”, pe mai multe dimensiuni relevante, fiecare dimensiune fiind obiectivată printr-o etapă distinctă.

În această etapă a cercetării am avut în vedere următoarele obiective:

- a. să evidențiem maniera specifică în care formarea competențelor transversale este relevantă, atât din perspectiva cadrelor didactice din învățământul primar, cât și din perspectiva părinților, pentru dezvoltarea și integrarea socială a școlarilor mici;
- b. să evidențiem specificitatea formării gândirii critice la școlarul mic.

Ipoteza acestui studiu a fost aceea că, în funcție de semnificația atribuită statutului de „cadru didactic pentru școlarul mic”, constatăm moduri diferențiate de percepere și evaluare de către principalii actori (profesori, părinți) privind formarea competențelor transversale la școlarul mic.

Ipoteza de nul: semnificația atribuită statutului de „cadru didactic pentru școlarul mic”, nu influențează modul în care se percepe și evaluează de către principalii actori (profesori, părinți) formarea competențelor transversale la școlarul mic.

Relevarea competențelor transversale cu impact asupra dezvoltării copiilor în viziunea profesorilor investigați s-a centrat pe două direcții: competențe necesare și competențe importante. Datele obținute prin prelucrarea răspunsurilor sunt structurate sintetic în Tabelul 33.

Tabelul 33. Dimensiunea necesității formării competențelor transversale la școlarii mici în viziunea profesorilor investigați

Competențe transversale relevante	Necesare (rang)	Importante (rang)
Gândire critică-constructivă funcțională	1	1
Self-management personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică	2	1
Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale	3	3

Din datele sintetizate în Tabelul 33 se constată că profesorii realizează o diferențiere a semnificației atribuite atât competențelor transversale necesare, cât și competențelor transversale importante. Semnificația atribuită de către profesori este realizată prin raportare la dezvoltarea și maturizarea proceselor psihice în decursul evoluției ontogenetice, dar și la particularitățile condițiilor socio-educaționale ale școlariilor mici.

La nivelul competențelor transversale necesare, dar și la nivelul celor importante, gândirea critică-constructivă funcțională este cea care are cea mai mare semnificație atribuită de către profesorii

investigați. Această reflectă atât necesitatea formării de obiective la școlarii mici, a capacității decizionale bazate atât pe analiza fiecărei situații, prin raportare la elementele esențiale necesare luării deciziei, cât mai ales pe deliberarea riguroasă bazată pe raportarea la consecințe, gândirea critică reprezentând „inima” ce satisface această necesitate.

Interesant de remarcat este faptul că, la nivelul competențelor importante „*self-management* personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică” ocupă aceeași poziție ca semnificație precum „gândirea critică-construcțivă funcțională” și reflectă atenția pe care profesorii din învățământul primar o acordă dezvoltării autonomiei și independenței școlarului mic prin intermediul activităților de predare-învățare-evaluare de la clasă. Fără dezvoltarea continuă a independenței personale a școlarului mic obiectivată prin „*self-management* personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică” nu se poate atinge operaționalitatea gândirii critic-funcționale (corelație foarte semnificativă, indice de corelație $r = ,861$, $p = ,05$).

Constatăm că în planul competențelor necesare și importante, profesorii investigați poziționează pe poziția a treia competențele socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale. Această poziționare reflectă, în fapt, că profesorii conștientizează net diferențele individuale ale școlarii mici, diferențe determinate în principal de existența experiențelor inițiatice pe care le-au avut: la nivelul familiei, al grupurilor sociale cu care au interacționat, diferențe care au conturat conduita de răspuns a școlarii și care au permis formarea unor valori asociate acesteia pe care procesul educațional le va modela constant prin fiecare activitate.

216 Profilul competențelor transversale necesare și importante școlarilor mici în viziunea profesorilor investigați este ilustrat în Figura 20.

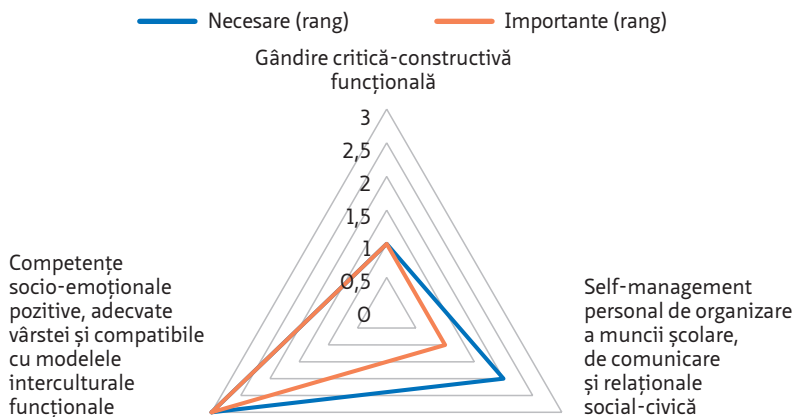


Figura 20. Profilul competențelor transversale necesare și importante școlarilor mici în viziunea profesorilor investigați

Părinții școlarilor mici au fost solicitați să evalueze semnificația, operaționalitatea și utilitatea atribuită competențelor transversale pentru dezvoltarea și integrarea eficientă a propriilor copii (școlari mici) în mediul socio-educățional. Datele sunt prezentate în Tabelul 34.

Tabelul 34. Dimensiunea formării competențelor transversale la școlarii mici în viziunea părinților investigați

Competențe transversale relevante	Operaționalitatea competențelor în activitatea curentă, zilnică (rang)	Aport în dezvoltarea școlarii (rang)	Utilitatea în viața socială (rang)
Gândire critică-constructivă funcțională	1	1	1
<i>Self-management</i> personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică	3	3	3
Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale	2	1	1

Părinții copiilor investigați, în fiecare dintre cele 3 planuri analizate, au semnalat că gândirea critic-constructivă este cea care are rolul dominant în formarea competențelor transversale ale școlarului mic. În fapt, aceasta reprezintă motorul care coordonează, la propriii copii, operaționalitatea celorlalte două competențe transversale analizate (corelație semnificativă între gândire critică-constructivă funcțională și competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale, $r = ,744$, $p = ,05$, respectiv corelație foarte semnificativă între gândire critică-constructivă funcțională și *self-management* personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică, $r = ,834$, $p = ,05$).

Interesant de remarcat este faptul că, la nivelul planurilor „aport pentru dezvoltarea școlarii” și „utilitatea în viața socială”, părinții

218 investigații de noi poziționează ca semnificație operaționalitatea competențelor socio-emoționale pozitive adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale. Aceasta reprezintă în fapt, pe de o parte, modalitatea prin care părinții subliniază preocuparea constantă de prevenire a bullying-ului asupra propriilor copii prin securizarea afectiv-emoțională constantă din partea cadrelor didactice, iar pe de altă parte accentuează nevoia propriilor copii de a avea mecanisme de *coping* prin care aceștia să gestioneze emoțiile cu care se confruntă și să răspundă comportamental adecvat.

Părinții subliniază că operaționalitatea acestor competențe facilitează adaptarea propriilor copii și se constituie ca fundament de dezvoltare socio-relațional valorică pe termen mediu și lung. Profilul competențelor transversale în viziunea părinților investigați este ilustrat în Figura 21.

- Gândire critică-constructivă funcțională
- Self-management personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică
- Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale

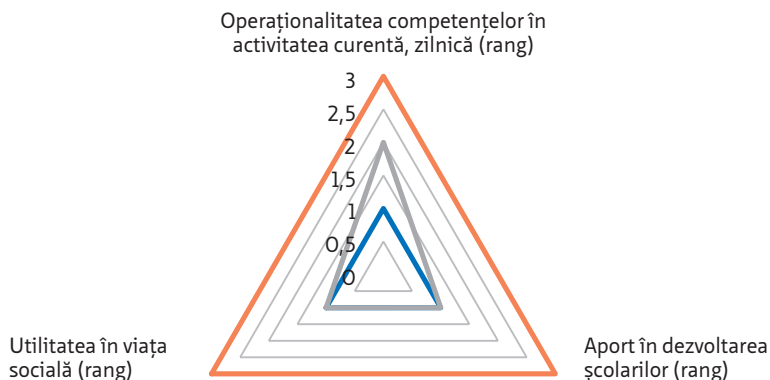


Figura 21. Profilul formării competențelor transversale în viziunea părinților

Un aspect deosebit de important relaționat formării competențelor transversale la școlarul mic a fost acela de a evidenția, din perspectiva cadrelor didactice investigate, care sunt punctele slabe. Prelucrarea statistică a datelor este prezentată sintetic în Tabelul 35.

Tabelul 35. Punctele slabe ale formării competențelor-cheie la profesorii școlarului mic identificate de cadrele didactice investigate

Elemente de reper exprimate	Ma	Std
Necunoașterea semnificației reale a termenului de competență utilizat în programele și comunicarea din clasă	3,75	,821
Lipsa de exemple concrete din domenii variate, cu aplicații ușor de înțeles	4,75	,587
Lipsa de exersare/aplicare a cunoștințelor și abilităților privind formarea competențelor la elevi, în clasă	4,75	,631
Lipsa de materiale informativ-metodologice accesibile profesorilor și elevilor la biblioteca școlii, la CCD	3,85	,717

Remarcăm, din datele prezentate în Tabelul 35 că opiniile profesorilor investigați privind punctele slabe ale formării competențelor transversale la școlarul mic sunt stabile, fundamentate pe experiența de peste 10 ani la clasă (deviația standard are valori mai mici de 1,000). Din perspectiva acestora, elementele ce afectează negativ formarea competențelor-cheie la școlarul mic sunt „lipsa de exemple concrete din domenii variate, cu aplicații ușor de înțeles”, alături de „lipsa de exersare/aplicare a cunoștințelor și abilităților privind formarea competențelor la elevi, în clasă”. Menționarea celor două elemente, cu aceeași pondere, reflectă specificitatea procesului de formare, dar mai ales de dezvoltare la școlarul mic a competențelor transversale,

220 specificitate generată de nevoia acestuia de exersare continuă prin intermediul unor situații concrete, variate, relevante. Procesul este unul care necesită o foarte atentă capacitate de analiză din partea cadrelor didactice din învățământul primar, întrucât experiența inițiativă, formată în preșcolaritate, pe fondul caracterului ego-centric al personalității copiilor, dar și pe baza imitației, este limitantă. Din această perspectivă, accesul la materialele didactice relevante, de impact (semnalat ca punct slab), dar mai ales alegerea acestora devine o întreprindere ce trebuie a fi relaționată foarte atent scopului și obiectivelor specifice.

Remarcăm, de asemenea, că profesorii investigați de noi menționează ca punct slab al formării competențelor transversale la școlarul mic „necunoașterea semnificației reale a termenului de competență utilizat în programele și comunicarea din clasă”. Vorbim, și în acest caz, de planificarea și proiectarea deficitară a activităților, de un management deficitar al timpului, de gestionarea cu dificultate a situațiilor problematice apărute pe parcursul procesului de formare. Distribuția opiniilor profesorilor investigați privind punctele slabe ale formării competențelor-cheie la școlarul mic este ilustrată în Figura 22.

În evidențierea specificității procesului de formare a competențelor transversale la școlarul mic, am solicitat părinților să evidențieze problemele cu care s-au confruntat aceștia în perioada activităților școlare față în față. Datele obținute prin prelucrarea răspunsurilor părinților sunt prezentate sintetic în Tabelul 36.

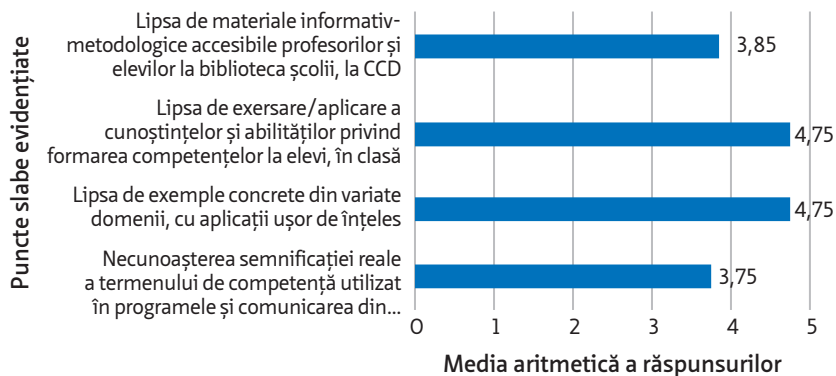


Figura 22. Distribuția opiniilor profesorilor investigați privind punctele slabe ale formării competențelor transversale necesare școlarului mic

Tabelul 36. Principalele probleme cu care s-au confruntat părinții în perioada activităților școlare față în față în formarea competențelor-cheie la școlarul mic

Tipuri de probleme evidențiate	Ponderea cumulată a răspunsurilor
Nu au existat	62%
Volum mare de teme	20%
Lipsa timpului liber	11%
Competitivitate între elevi	7%

Observăm că, din perspectiva părinților, în majoritatea activităților față în față de formare a competențelor transversale la școlarul mic nu s-au constatat situații problematice întrucât cadrele didactice, prin intermediul metodelor și a procedurilor adaptate situațiilor concrete create, a strategiilor folosite, a modelelor de exemplificare, a indicațiilor oferite, au facilitat rezolvarea facilă a sarcinilor educaționale de către școlarii mici. Practic, cadrele

222 didactice au realizat individualizarea, personalizarea programului de formare și de dezvoltare a competențelor transversale în raport de specificitatea nevoilor școlărilor mici cu care lucrează.

Interesant de menționat este și faptul că unii dintre părinți au evidențiat ca situație problematică în formarea competențelor-cheie la copiii lor, școlari mici, numărul mare de sarcini/volumul mare de teme pentru acasă. Situația reflectă nu atât volumul mare de teme atribuite spre realizare copiilor, ci mai ales, pe fondul gradului de operaționalitate al competențelor transversale al școlărilor mici, existența unor mecanisme de *coping* ineficiente, infantile, care să permită managementul eficient al timpului, evaluarea corectă a gradului de dificultate al realizării sarcinilor, prioritizarea riguroasă a unei ordini în realizarea sarcinilor în funcție de noutatea informațiilor, stabilirea optimului motivațional pentru realizarea sarcinilor, alocarea resurselor personale.

În contextul analizei noastre, am cerut părinților investigați să evalueze, în cadrul programului de formare față în față a competențelor transversale la propriii copii, școlari mici, calitatea sarcinilor primite de elevi ca teme pentru acasă. Datele rezultate pe baza prelucrărilor statistice sunt sintetizate în Tabelul 37.

Tabelul 37. Evaluarea de către părinți a calității sarcinilor primite de elevi pentru acasă în cadrul programului de formare față în față a competențelor transversale

Tipologia evaluării de către părinți a sarcinilor primite de elevi acasă	Ponderea cumulată a răspunsurilor
Multe și grele, realizabile cu ajutor	28%
Relativ multe ca număr, dar realizabile autonom	60%
Puține, dar importante și realizabile	12%

Remarcăm că, privind formarea competențelor transversale la școlarul mic, majoritatea sarcinilor primite de elevi pentru acasă au fost percepute de către părinții acestora ca fiind accesibile și realizabile fără a solicita ajutor. Această semnifică faptul că operaționalitatea competențelor transversale la școlarii mici este generată de eforturile și atenția acordată de către profesorii din învățământul primar accesibilizării procesului educațional pentru școlarii mici, valorizării potențialului și experienței fiecărui elev. Modul de evaluare de către părinți a calității sarcinilor primite de elevi pentru acasă în cadrul programului de formare față în față a competențelor transversale a reflectat dinamica, dar mai ales specificitatea procesului de formare la școlarii mici: temele pentru acasă aferente conținuturilor nou predate școlarii mici au fost percepute de aceștia ca având un grad mai mare de dificultate și au necesitat un efort mai mare și ajutor din partea părinților în realizarea temelor; temele pentru acasă aferente conținuturilor cu care școlarii mici fuseseră deja familiarizați au fost percepute de aceștia ca fiind ușoare, importante și realizabile. Evaluarea de către părinți a calității sarcinilor primite de elevi pentru acasă în cadrul programului de formare față în față a competențelor-cheie este ilustrată în Figura 23.

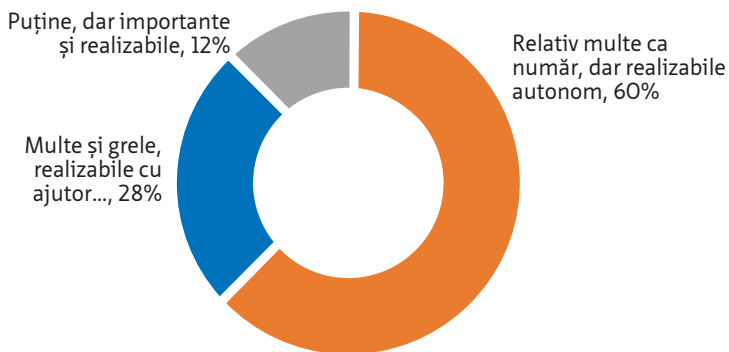


Figura 23. Distribuția modului de evaluare de către părinți a sarcinilor primite de propriii copii acasă în cadrul programului de formare față în față a competențelor transversale

Un aspect esențial al studiului nostru privind formarea competențelor transversale la școlarii mici a vizat evidențierea sustenabilității formării acestora, evaluând eficacitatea acestora. Prima direcție de măsurare a eficacității s-a realizat prin raportarea la valoarea rolurilor exercitate de profesori în formarea competențelor transversale (vezi Tabelul 38). Mai departe am urmărit și perspectiva părinților asupra relației dintre rolurile profesorilor și formarea de competențe transversale la școlarii mici (vezi datele statistice din Tabelul 39).

Tablelul 38. Analiza factorială a formării competențelor transversale ale profesorilor școlarii mici în relație cu rolurile cadrelor didactice (perspectiva profesorilor investigați)

Rolurile exercitate de profesorii investigați	<i>Self-management</i> personal, organizare a muncii școlare, comunicare și relaționare social-civică	Formare gândire critică funcțională	Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale
Avertizor/anticipator al situațiilor dificile prin care pot trece subiecții educației	,402	,275	,773
Comunicator în planurile complexe ale educației publice în mediul elevilor, părinților și comunității	,132	,805	,364
Consilier al elevilor cu probleme de învățare, de relaționare intercollegială și creare de conduită între egali	,639	,237	,369
Expertiză profesională și metodologică în domeniile curriculare de bază	,374	,721	,295
Modelator al personalității fiecărui elev pe care îl are în responsabilitate în clasă	,694	,319	,406

Rolurile exercitate de profesorii investigați	<i>Self-management</i> personal, organizare a muncii școlare, comunicare și relaționare social-civică	Formare gândire critică funcțională	Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale
Manager al clasei de elevi, cu identitate socială sau al unor cazuri de elevi - problemă	,639	,357	,465
Mediator al situațiilor conflictuale între elevi, precum și între profesorii clasei	,273	,403	,711
Model de conduită etică, social-civică pentru colectivul de elevi și al profesorilor	,739	,486	,367
Protector social al condiției umane și drepturilor subiecților educației, mai ales ale celor cu CES	,197	,346	,695
Purtător de cuvânt al intereselor copiilor, al cauzei elevilor și părinților în relațiile cu autoritățile locale	,347	,738	,411
Terapeut natural al unor stări de stres sau situații frustrante prin care pot trece elevii	,295	,126	,612

Tablelul 39. Analiza factorială a modului de formare a competențelor transversale ale școlărilor mici în relație cu rolurile exercitate de cadrele didactice (perspectiva părinților investigați)

Rolurile exercitate de profesorii investigați	<i>Self-management</i> personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică	Gândire critică-construcțivă funcțională	Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale
Avertizor/anticipator al situațiilor dificile prin care pot trece subiecții educației	,428	,259	,764
Comunicator al planurilor complexe ale educației publice în mediul elevilor, părinților și comunității	,381	,799	,118
Consilier al elevilor cu probleme de învățare, de relaționare intercollegială și creare de conduită între egali	,683	,275	,349
Expertiză profesională și metodologie în domeniile curriculare de bază / obligatorii ale curriculumului școlar	,204	,434	,729
Formator /modelator al personalității fiecărui elev pe care îl are în responsabilitate în clasă	,738	,215	,458

Rolurile exercitate de profesorii investigați	<i>Self-management</i> personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică	Gândire critică-construcțivă funcțională	Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale
Manager al clasei de elevi, cu identitate socială sau al unor cazuri de elevi-problemă	,617	,332	,425
Mediator al situațiilor conflictuale între elevi, precum și între profesorii clasei	,306	,672	,451
Model de conduită etică, social-civică pentru colectivul de elevi și al profesorilor clasei	,718	,354	,261
Protector social al condiției umane și drepturilor subiecților educației când nu sunt respectate social, mai ales ale celor cu CES	,383	,169	,761
Purtător de cuvânt al intereselor copiilor și cauzei comunității elevilor și părinților în relațiile cu autoritățile locale	,674	,168	,268
Terapeut natural al unor stări de stres sau situații frustrante prin care pot trece elevii	,734	,209	,371

În analiza eficienței formării competențelor transversale prin raportare la rolurile profesorilor din perspectiva fiecărei categorii de subiecți investigați, constatăm următoarele:

- abordarea integrativ-sistemică a modului de formare a competențelor transversale prin asocierea cu rolurile exercitate de profesorii școlărilor mici — la fiecare dintre categoriile de subiecți investigați;
- asocieri interesante se realizează prin luarea în considerare a potențialului elevilor și a experienței inițiatice a elevilor în folosirea concret-situațională a competențelor transversale;
- există o asociere similară a rolurilor exercitate de profesori și procesul de formare a competențelor transversale la școlarii mici de către fiecare categorie de subiecți investigați (cadre didactice, respectiv părinți).

Analitic, problemele care au fost relevate de principalii actori se prezintă astfel:

- *gândirea critică-constructivă funcțională* este determinată prin aportul dominant al rolurilor exercitate de către profesori la clasă: „comunicator în planurile complexe ale educației publice în mediul elevilor, părinților și comunității“, „expertiză profesională și metodologică în domeniile curriculare de bază/obligatorii ale curriculei școlare“, „purtător de cuvânt al intereselor copiilor și cauzei comunității elevilor și părinților în relațiile cu autoritățile locale“;
- *self-management-ul personal de organizare a muncii școlare*, de comunicare și relaționare social-civică este determinat dominant de următoarele roluri exercitate de profesorii de la clasă: „consilier al elevilor cu probleme de învățare, de relaționare intercolegială și creare de conduită între egali“,

„formator/modelator al personalității fiecărui elev pe care îl are în responsabilitate în clasă”, „manager al clasei de elevi, cu identitate socială sau al unor cazuri de elevi-problemă”, „model de conduită etică, social-civică pentru colectivul de elevi și al profesorilor clasei”;

- competențele socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale, sunt determinate prin patternul de conduită etică, social-civică al colectivului de elevi și al profesorilor clasei, aportul dominant fiind al următoarelor roluri exercitate de profesorii de la clasă: „avertizor/anticipator al situațiilor dificile prin care pot trece subiecții educației”, „mediator al situațiilor conflictuale între elevi, precum și între profesorii clasei”, „protector social al condiției umane și drepturilor subiecților educației când nu sunt respectate social, mai ales ale celor cu CES”, „terapeut natural al unor stări de stres sau situații frustrante”.

Cea de-a doua direcție de evaluare a calității și eficacității formării competențelor transversale o punem în evidență atât prin raportarea la reușita școlară a școlarii mici (perspectiva cadrelor didactice — Tabelul 40), cât și prin raportare la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală (perspectiva părinților elevilor, Tabelul 41).

Tabelul 40. Eficacitatea formării competențelor transversale la școlarii mici raportată la reușita școlară (perspectiva profesorilor investigați)

Competențe analizate	Ma	Std
Competența de comunicare orală și scrisă în limba română	4,90	,305
Competența digitală	4,82	,584

Competențe analizate	Ma	Std
Competența de gândire critică și constructivă	4,74	,424
Competența de rezolvarea de probleme	4,68	,464

Complementar, prezentăm în Tabelul 41 și valorile statistice obținute ca urmare a studiului opiniei părinților elevilor integrați în cercetare.

Tabelul 41. Eficacitatea formării competențelor transversale la școlarii mici raportată la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală (perspectiva părinților investigați)

Tipuri de capacități	Ma	Std
Satisfacerea unor hobby-uri personale cu impact pozitiv asupra pregătirii generale a elevilor	3,98	,674
Practicarea unor jocuri sociale libere pe calculator	4,25	,795
Activități nonformale, ludic-creative în cadrul unor grupuri educative	3,87	,548

Din analiza datelor sintetizate în tabelele de mai sus constatăm următoarele:

1. Eficacitatea formării competențelor transversale la școlarii mici raportată la procesul de reușită școlară din perspectiva profesorilor investigați este evaluată de aceștia în mod obiectiv (deviația standard este cuprinsă între ,305 și ,584) și este determinată și influențată de acțiunea sistemică a celor patru tipuri de competențe menționate și analizate. Interesant de remarcat este faptul că în ierarhia competențelor analizate există relativ o aceeași diferență valorică (spre exemplu, între competența digitală și cea de gândire critică,

respectiv între de cea de gândire critică și cea de rezolvare de probleme), anume de ,080 și evidențiază faptul esențial conform căruia competențele care au operaționalitate mai mare sunt elementele activatoare ale procesului de formare, în timp ce dezvoltarea competențelor cu un nivel de operaționalitate mai general se realizează prin sarcini diferențiate în cadrul activităților integrative-stimulatoare.

2. Eficacitatea formării competențelor transversale la școlarii mici raportată la gradul de stăpânire și aplicabilitate a capacităților formate în școală din perspectiva părinților investigați devine unul din nucleele prin care se asigură socializarea secundară, precum și dezvoltarea personală a fiecărui școlar mic.

Părinții au relevat și nevoia propriilor copii de a face față competiției sociale, născută parcă prea devreme, prin practicarea unor patternuri ludic-creative în cadrul unor grupuri sau chiar în instituțiile educative existente. În fapt, aceasta reprezintă modalitatea de validare a continuității procesului de formare a competențelor transversale la școlarul mic, dinspre cel formal către cel informal, extracurricular, școlarul mic pregătindu-se apt pentru următoarea etapă a formării sale școlare, învățământul gimnazial.

Analiza corelațională a datelor ne-a permis să evidențiem relaționări între procesul de formare a competențelor-cheie și cel de formare a competențelor transversale la școlar, în realitate o serie de corelații semnificative. Datele obținute din perspectiva profesorilor investigați sunt ilustrate în Tabelul 42.

Tabelul 42. Analiza corelațională între formarea competențelor-cheie și formarea competențelor transversale (din perspectiva profesorilor investigați)

Competențe-cheie și subcompetențe relevante și corelate	Gândire critică-construcțivă funcțională	<i>Self-management</i> personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică	Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțional-contextuală	Corelație foarte semnificativă, $rs = ,821, p = ,05$	Corelație semnificativă, $rs = ,631, p = ,05$	Corelație semnificativă $rs = ,541, p = ,05$
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, având calități compoziționale	Corelație semnificativă, $rs = ,730, p = ,05$	Corelație semnificativă, $rs = ,644, p = ,05$	Corelație semnificativă $rs = ,535, p = ,01$
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă, $rs = ,740, p = ,01$	Corelație semnificativă $rs = ,717, p = ,05$	Corelație semnificativă, $rs = ,637, p = ,05$
Educația digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație foarte semnificativă, $rs = ,856, p = ,05$	Corelație semnificativă, $rs = ,623, p = ,01$	Corelație semnificativă, $rs = ,584, p = ,05$
Calcul și operativitate mental matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare	Corelație semnificativă, $rs = ,783, p = ,05$	Corelație semnificativă, $rs = ,691, p = ,05$	Corelație slabă $rs = ,439, p = ,05$

Potrivit prelucrărilor statistice, opinia părinților se prezintă în datele Tabelele 43 și 44.

Tabelul 43. Analiza corelațională între formarea competențelor-cheie și formarea competențelor transversale importante în activitatea curentă (viziunea părinților investigați)

Competențe-cheie relevante	Gândire critică-construcțivă funcțională	Self-management personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică	Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțional-contextuală	Corelație foarte semnificativă, rs = ,821, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,642, p = ,05	Corelație slabă rs = ,431, p = ,05
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Corelație semnificativă rs = ,784, p = ,01	Corelație semnificativă rs = ,636, p = ,01	Corelație slabă rs = ,448, p = ,05
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă rs = ,791, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,611, p = ,01	Corelație slabă rs = ,412, p = ,05
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație foarte semnificativă rs = ,838, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,659, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,583, p = ,05
Calcul și operativitate mentală matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare	Corelație foarte semnificativă rs = ,829, p = ,01	Corelație slabă rs = ,371, p = ,01	Corelație slabă rs = ,341, p = ,05

Tabelul 44. Analiza corelațională între formarea competențelor-cheie și formarea competențelor transversale importante în dezvoltarea școlărilor (viziunea părinților investigați)

Competențe-cheie relevante	Gândire critic-constructivă funcțională	Self-management personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică	Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțional-contextuală	Corelație foarte semnificativă rs = ,823, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,547, p = ,05	Corelație slabă rs = ,406, p = ,05
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Corelație semnificativă rs = ,771, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,649, p = ,01	Corelație slabă rs = ,466, p = ,05
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă rs = ,732, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,612, p = ,05	Corelație slabă rs = ,481, p = ,05
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație semnificativă rs = ,755, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,643, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,568, p = ,05
Calcul și operativitate mentală matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare	Corelație foarte semnificativă rs = ,834, p = ,05	Corelație slabă rs = ,304, p = ,05	Corelație slabă rs = ,329, p = ,05

236 Analiza statistică focalizată pe relevarea importanței jucate de competențele transversale în viața celor care le practică și le stăpânesc oferă câteva informații care ne interesează, fiind relevantă cu privire de valoarea unora dintre finalitățile esențiale ale învățământului în general, de prioritățile ce ar trebui realizate calitativ și progresiv în învățământul primar. Date statistice pot fi lecturate în Tabelul 45.

Tablelul 45. Analiza corelațională între formarea competențelor-cheie și formarea competențelor transversale importante în viața socială (viziunea părinților investigați)

Competențe-cheie relevante	Gândire critic-constructivă funcțională	Self-management personal de organizare a muncii școlare, de comunicare și relaționare social-civică	Competențe socio-emoționale pozitive, adecvate vârstei și compatibile cu modelele interculturale funcționale
Citire corectă, funcțională, activă, conștientă, definită și competență lectorală funcțional-contextuală	Corelație semnificativă rs = ,782, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,625, p = ,05	Corelație slabă rs = ,364, p = ,05
Producerea de mesaje scrise corect în limba română, în contexte diverse, cu calități compoziționale	Corelație semnificativă rs = ,726, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,567, p = ,01	Corelație slabă rs = ,416, p = ,01
Comunicarea minimală într-o limbă străină învățată în școală	Corelație semnificativă rs = ,779, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,688, p = ,05	Corelație slabă rs = ,446, p = ,05
Educație digitală primară/TIC, cu utilizare de dispozitive și limbaj minimal de bază	Corelație semnificativă rs = ,763, p = ,01	Corelație semnificativă rs = ,645, p = ,05	Corelație semnificativă rs = ,607, p = ,05
Calcul și operativitate mentală matematică/aritmetică, la geometrie, estimare și interpretare	Corelație foarte semnificativă rs = ,802, p = ,05	Corelație slabă rs = ,353, p = ,05	Corelație slabă rs = ,402, p = ,05

238 **IV.5. Formarea gândirii reflectiv critic-constructive — proces al inițierii didactice**

O atenție deosebită în cadrul studiului nostru am acordat-o analizei procesului de formare a competenței gândire critic-constructivă la școlarul mic.

Am arătat în paragrafele precedente că, în viziunea profesorilor investigați, gândirea critică reprezintă „inima” formării capacității decizionale a școlarilor mici, în timp ce, din perspectiva părinților, gândirea critică reprezintă motorul formării celorlalte competențe transversale.

De asemenea, cercetarea a relevat și o serie de elemente specifice procesului de formare a competențelor transversale, inclusiv ale gândirii critic-constructive.

În contextul cercetării noastre, am aprofundat fenomenul de formare a gândirii critice la școlarul mic. Am dorit să validăm informațiile referitoare la percepția cadrelor didactice în ceea ce privește formarea competențelor-cheie și transversale în ciclul primar folosind o metodă calitativă, anume focus-grupul. Astfel, am constituit 4 grupuri omogene, formate din câte 12 profesori din învățământ primar, recrutați pe bază de voluntariat și alți doritori, dar în număr mic. Aceștia au provenit din școli gimnaziale și din licee sau colegii bucureștene, de stat sau particulare.

Participanților li s-a cerut acordul pentru participarea la această cercetare, prin completarea unui formular. Fiecare participant a primit o invitație personalizată prin care i s-au adus la cunoștință data, ora și locul întâlnirii. „Fiecare participant trebuie să simtă că prezența sa e necesară și dorită la respectiva întâlnire” (Krueger, 2005, p. 111). Au fost invitați în săli de clasă din unități

școlare, acomodarea fiind ușoară, profesorilor fiindu-le cunoscut acest spațiu.

Întâlnirile din cadrul focus-grupurilor au avut la bază un număr de cinci întrebări adresate într-o anumită ordine. Fiind din aceeași categorie profesională cu participanții, am eliminat stresul sau emoția respondenților, inclusiv experiența relativ comună, de nivel profesional.

Analiza calitativă a răspunsurilor ne-a permis să identificăm problemele majore, din perspectiva profesorilor, legate de formarea gândirii critice. Prezentăm în cele ce urmează rezultatele obținute de noi. Astfel:

- a. *Clarificarea conceptului de gândire critică* a fost evidențiată de 54% dintre participanți. Elementele relaționate acestui proces de clarificare conceptuală sunt:
 - construirea unui sistem de argumentare a fost evidențiată de 60% dintre respondenți;
 - analiza ideilor și stabilirea unei relații între ele au fost evidențiate de 40% dintre respondenți;
 - identificarea conexiunilor între ideile logice a fost evidențiată de 44% dintre respondenți;
 - detectarea unor erori în raționamentul elevilor a fost evidențiată de 31% dintre respondenți;
 - încurajarea expunerii propriilor puncte de vedere de către elevi a fost evidențiată de 30% dintre respondenți.

Semnificativă este și ideea „să analizăm ideile, să le combinăm și să stabilim o relație între ele, pentru a constitui sisteme de argumentare” (M.B, profesor învățământ primar, vechime 10 ani).

- b. *Necesitatea dezvoltării gândirii critice* a fost evidențiată de 68% dintre participanți. Elemente relaționate acestor nevoi au fost:
- permite elaborarea sistemului decizional personal, cu pondere de 55% dintre respondenți;
 - facilitează unele descoperiri ale adevărului privind natura reală a lucrurilor, evidențiată de 40% dintre respondenți;
 - stimulează dialogul intergenerațional, evidențiată de 24% dintre respondenți.

Una dintre opiniile exprimate a fost: „Este o modalitate de gândire care ne ajută să luăm cele mai bune decizii, să reușim să verbalizăm lucrurile care contează pentru noi, să ne apropiem foarte mult de adevăr și de reala natură a lucrurilor” (D.A., formator cu experiență în psihologia educației).

- c. *Condițiile relaționate formării* au fost evidențiate de 35% dintre participanți; între elementele puse în evidență la acest aspect se numără:
- educația precară a elevilor, evidențiată de 54% dintre respondenți;
 - refuzul elevilor de a analiza informațiile primite și situațiile întâlnite, evidențiată de 45% dintre respondenți;
 - dorința elevilor de a câștiga timp care să fie dedicat jocului, evidențiată de 41% dintre respondenți;
 - prezența fricii elevilor de etichetare negativă, evidențiată de 28% dintre respondenți.

Încă o opinie semnificativă: „Gândirea critică înseamnă prezentarea unei realități, ce îi pune în dificultate pe cei mai mulți

dintre profesorii pentru învățământul primar, care sunt practicieni” (A.A., profesor învățământ primar, vechime 10 ani).

- d. Modalitățile utilizate în formarea gândirii critice au fost evidențiate de 69% dintre participanți; între elementele frecvent menționate și puse în evidență au fost:
- folosirea învățării prin descoperire, evidențiată de 51% dintre respondenți;
 - stimularea procesului de anticipare a rezultatelor, evidențiată de 33% dintre respondenți;
 - stimularea procesului de reflecție, evidențiată de 45% dintre respondenți;
 - realizarea unor interferențe între strategiile didactice abordate, evidențiată de 55% dintre respondenți;
 - utilizarea procedeelelor și metodelor de stimulare a creativității elevilor, evidențiată de 29% dintre respondenți;
 - evitarea subiectivismului emoțional, evidențiată de 31% dintre respondenți.

Adăugăm, de asemenea, o idee interesantă și utilă: „Formarea gândirii critice este o etapă importantă de înțelegere a informațiilor sau de bună înțelegere a sensului, care presupune integrarea informațiilor desprinse din activitatea pe care o au de realizat în propriile scheme de gândire, pentru a le da sens, pentru a le conștientiza. Mai mult, ea are legătură cu reflecția. Elevii reconsideră ceea ce știau, învață noi cunoștințe și își exersează gândirea prin confruntarea cu gândirea altora” (I.T., profesor învățământ primar, vechime peste 10 ani).

Constatăm așadar că profesorii din învățământul primar conștientizează necesitatea și importanța formării gândirii critice

242 și constructive, dar și faptul că au încercat, pe baza experienței acumulate, unele demersuri mentale menite să faciliteze procesul de formare a acestora la școlarii mici.

Într-o concluzie preliminară, apreciem că formarea competențelor transversale la școlarul mic este un proces continuu, merit să valorizeze, să stimuleze, să dezvolte în mod dinamic-integrator personalitatea școlarului mic, pregătindu-l pentru necesarul și amplul proces de long life learning.

IV.6. Specificul procesului de formare a competenței digitale la școlarul mic

Analiza competenței digitale — competență-cheie cu statut transversal — a surprins investigativ modul de percepere a formării acesteia la școlarul mic de către ambele categorii de subiecți investigați în contextul actului de predare-învățare-evaluare normal, față în față.

Însă, în perioada pandemiei de COVID-19, actul de predare-învățare-evaluare s-a realizat în sistem online, nu cu puține dificultăți manifestate în toate palierele procesului educațional, dar și cu conștientizarea nevoii de digitalizare a principalelor aspecte ale procesului de învățământ la toate nivelurile.

În această etapă a cercetării am avut în vedere următoarele obiective:

- a. să evidențiem aportul pe care educația digitală îl are/l-ar putea avea în dezvoltarea și a altor competențe transversale, în viziunea atât a cadrelor didactice investigate, cât și în viziunea părinților investigați;
- b. să evidențiem, în viziunea subiecților investigați, parametrii specifici ai educației digitale, ai folosirii competenței digitale la școlarul mic în predarea online.

Ipoteza acestui studiu a fost aceea că, în funcție de specificitatea procesului de învățământ al școlarului mic, constatăm moduri specifice de percepere și evaluare a importanței procesului de operaționalizare primară a competenței digitale de către principalii actori (profesori, elevi, părinți).

Ipoteza de nul: specificitatea procesului de învățământ al școlarului mic nu determină, cu claritate, moduri specifice de percepere și evaluare diferențiate ale procesului de operaționalizare primară a competenței digitale de către principalii actori (profesori, elevi, părinți).

Prezentăm în cele ce urmează analiza datelor, în raport de obiectivele avute în vedere.

IV.6.1. Aportul competenței digitale la dezvoltarea competențelor transversale

Modul specific de formare a competenței digitale, atât din punctul de vedere al cadrelor didactice investigate, cât și dintr-al părinților investigați, reprezintă unul dintre reperele competențelor-cheie semnificative, așa cum a fost evidențiat deja în primul capitol.

Folosind teoria probabilităților mediate, am realizat analiza de impact a competenței digitale asupra formării celorlalte competențe analizate de noi, atât din perspectiva profesorilor investigați, cât și din perspectiva părinților.

Spre surprinderea noastră, modelul generat a fost similar fiecărei categorii de subiecți investigate, diferența constând doar din factorul de impact înregistrat. Modelul este prezentat în Figura 24 de mai jos.

Self-management personal
de organizare a muncii școlare,
de comunicare și relaționare
social-civică

Competențe socio-emoționale pozitive,
adekvate vârstei și compatibile cu
modelele interculturale funcționale
factor de impact = ,875 (profesori)
factor de impact = ,896 (părinți)

Gândire critică-constructivă funcțională

factor de impact = ,822 (profesori)
factor de impact = ,847 (părinți)

ROL DE MEDIATOR

Competența de educație digitală

factor de impact = ,796 (profesori)
factor de impact = ,803 (părinți)

Competențe științifice
specifice studiului altor
discipline din curricula
școlară (științele naturii,
istorie, geografie, artistice)

Sensibilitate
estetic-instrumentală
în domeniile
artistice-muzicale,
plastice, manual-aplicative

Competențe
specifice educației
fizice/motricității
generale și conduitei
social-cooperante,
integrative

factor de impact = ,739 (profesori)
factor de impact = ,761 (părinți)

Comunicarea minimală într-o limbă străină (învățată în școală)

factor de impact = ,684 (profesori)
factor de impact = ,702 (părinți)

Producerea de mesaje scrise corect
în limba română, în contexte
diverse, cu calități compoziționale

Calcul și operativitate mental
matematică/aritmetică, la geometrie,
estimare și interpretare

factor de impact = ,627 (profesori)
factor de impact = ,675 (părinți)

Competență lectorală funcțional-contextuală

factor de impact = ,578 (profesori)
factor de impact = ,613 (părinți)

Figura 24. Structura procesului de formare a competențelor la școlarul mic (perspectiva subiecților investigați) la o eroare ≤ 05

Modelul mai sus prezentat relevă un fapt important și anume acela că, la acest moment evaluativ, la nivelul învățământului primar din România, *competența digitală are rol de mediator între competențele-cheie, specifice și competențele transversale*. Ea se structurează pe baza operaționalității competenței lectorale funcțional-contextuale și determină operaționalitatea gândirii critic-constructive.

Modelul mai sus prezentat reflectă, de asemenea, modul de evaluare obiectivă a procesului structurare a procesului de formare a competențelor la școlarul mic, realizat de cadrele didactice investigate. Acest proces de evaluare la nivelul grupului de subiecți investigați s-a format pe parcursul anilor de practică și experiență profesională (peste 80% dintre participanți au vechime peste 10 ani). În același timp, procesul de evaluare este sistemic structurat la momentul realizării demersului investigativ și arată că orice „sincopă” în procesul de formare a competențelor generează un efect de bumerang, afectând operaționalitatea funcționării celorlalte competențe.

Din modelul mai sus prezentat, constatăm modul de evaluare subiectivă a procesului de formare a competențelor la școlarul mic realizat de către părinții investigați. Părinții sunt, în sistemul școlar primar din România, implicați puternic afectiv în educația propriilor copii, au uneori tendința de a manifesta hiperprotecție când evaluează starea de „vulnerabilitate” a acestora sau chiar să se amestece în viața școlii. Pe fondul acesta, operativitatea competenței digitale este percepută de către aceștia în contextul actual online, mai ales prin relaționarea la procesul de evaluare.

Modelul identificat de noi este relevant întrucât se bazează pe analiza datelor de la 505 cadre didactice din învățământul primar și pe analiza datelor de la 505 părinți ai școlarelor mici ($p \leq ,05$).

IV.6.2. Parametrii specifici educației digitale la profesorii de învățământ primar: folosirea competenței digitale în predarea online

În contextul cercetării noastre, primul aspect pe care l-am avut în vedere privind educația digitală la nivelul învățământului primar a fost acela al identificării modului în care profesorii au beneficiat de resurse destinate formării acestora în perioada pandemiei COVID-19 (perioada 2020–2022). Datele obținute sunt reprezentate sintetic în Figura 25.

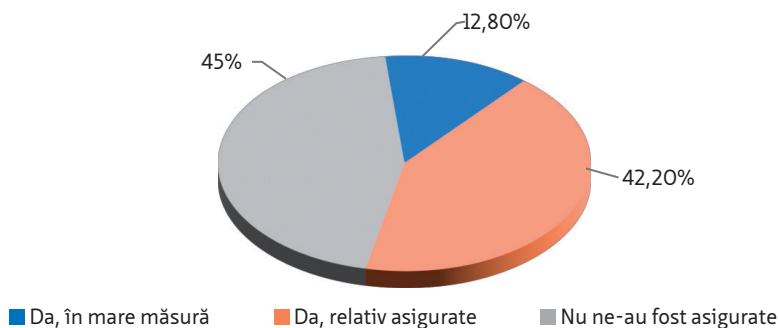


Figura 25. Alocarea de resurse pentru formarea cadrelor didactice (în perioada 2020–2022)

Constatăm o pondere semnificativă în numărul participanților la studiu a cadrelor didactice care nu au beneficiat de resurse suficiente pentru formarea profesională în educație digitală. Aceasta semnifică faptul că, pe de o parte, experiența inițiativă a fiecărui profesor privind educația digitală a constituit punctul de pornire pentru structurarea procesului de educare digitală — procesul de predare în sistem online. Această experiență inițiativă a acestor cadre didactice nu a fost una înalt funcțională, nu a fost modelată

și nici testată în contexte educaționale directe și variate. Ca atare, folosirea resurselor digitale în predarea online s-a realizat abrupt, cu dificultate, generând școlarului mic „pierderi” ale perioadelor sensibile de receptare și dezvoltare a proceselor psihice sau printr-o nevalorizarea optimă a acestora. Am solicitat cadrelor didactice să evidențieze dificultățile întâmpinate în sistemul de instruire realizat online. (vezi Tabelul 46)

Tabelul 46. Dificultăți întâmpinate de cadrele didactice în procesul de instruire online a școlarii mici

Dificultăți percepute direct și evidențiate/exprimate	Pondere cumulată
Dificultăți tehnice de conexiune	20%
Lipsa dispozitivelor necesare	12%
Dificultăți din partea părinților, motivate îndeosebi financiar	5%
Atenția copiilor, neexercată și ușor distrasă de lucrurile din jur	13%
Neintegrarea TIC în lecții de către toți profesorii	10%
Lipsa de interacțiune socială pozitivă, uneori și recomandată	10%
Lipsa timpului destinat formării abilităților digitale la elevii cu probleme	6%
Lipsa de formare a profesorilor în predarea online	15%
Lipsa materialelor/resurselor didactice de sprijin în format digital	9%

Din datele prezentate mai sus, în Tabelul 46, remarcăm că după dificultățile generate de lipsa conexiunii la internet sunt evidențiate dificultățile generate de lipsa de formare adecvată a profesorilor pentru stilul predării online. Este o dificultate reală conștientizată de profesorii investigați, ceea ce generează la aceștia

248 insatisfacție profesională, frustrare la elevi și nemulțumiri ale părinților acestora.

Interesant de remarcat este faptul că printre dificultățile întâmpinate de cadrele didactice investigate în predarea online la școlarii mici sunt menționate: „atenția copiilor, ușor distrasă de lucrurile din jur“, „lipsa de interacțiune socială“, neînțelegerea specificității mediului virtual. Datorită acestor dificultăți, profesorii investigați au dorit să evidențieze cauzalități determinate de propria lipsa de experiență în predarea online, prezența mecanismelor de *coping* insuficient înțelese, resurse insuficiente sau insuficient valorificate, management defectuos al timpului etc.

Lipsa de experiență a cadrelor didactice investigate în predarea online la școlarul mic a generat și alte dificultăți, precum „neintegrarea TIC în lecții de către toți profesorii“, cu o corelație foarte semnificativă între nivelul „atenției copiilor, ușor distrasă de lucrurile din jur“, între „absența experienței în formarea profesorilor pentru predarea online“ ($r = ,837$, $p = ,01$), cu dezinteresul părinților sau cu „neintegrarea TIC în lecții de către toți profesorii“ ($r = .816$, $p = .05$).

Distribuția dificultăților profesorilor în predarea online la școlarii mici este ilustrată în Figura 26.

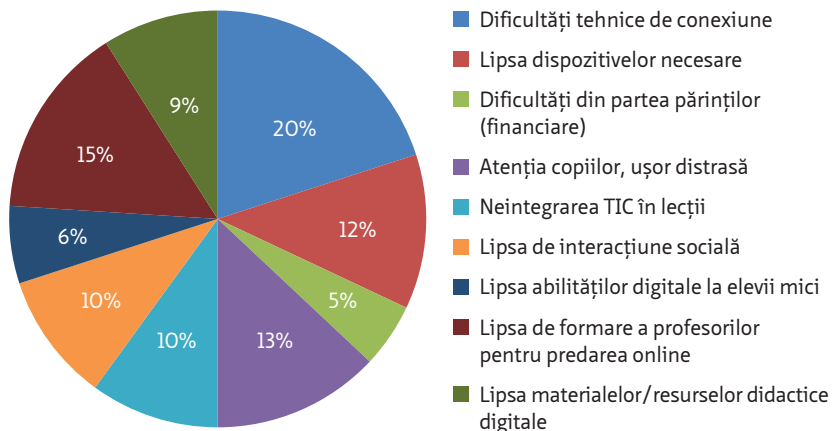


Figura 26. Distribuția dificultăților profesorilor investigați în predarea online la școlarii mici

În cadrul studiului nostru am solicitat părinților să evidențieze dificultățile înregistrate de ei în perioada predării online la copiii lor în ceea ce privește calitatea sarcinilor primite de aceștia pentru acasă. Datele sunt relevate în Tabelul 47.

Tabelul 47. Evaluarea calității sarcinilor primite de elevi pentru acasă (opinia părinților)

Tipuri de evaluare de către părinți a sarcinilor primite de elevi acasă	În timpul programului școlar online
Multe și grele, realizabile cu ajutor	41%
Relativ multe ca număr, dar realizabile autonom	34%
Puține, dar importante și realizabile	25%

Constatăm, din datele Tabelului 47, că predarea online se confruntă cu lipsa de cooperare colegială, cu lipsa feedbackului imediat

250 din partea cadrului didactic, cu lipsa indicațiilor primite de elevi pentru rezolvarea sarcinilor educaționale specifice, generând astfel o eficiență scăzută. Aceasta a făcut ca școlarii mici să perceapă sarcinile ca fiind multe, grele și solicitând ajutor părinților.

Remarcăm, în aceeași măsură, faptul că unii dintre școlarii mici s-au mobilizat, folosindu-și toate resursele disponibile, astfel încât să realizeze în mod autonom sarcinile educaționale trasate de către cadrele didactice pentru acasă. Efortul depus de acești școlari a fost unul pe măsură, ceea ce a generat perceperea sarcinilor educaționale de către propriii părinți ca fiind relativ multe ca număr.

Pe fondul dificultăților menționate în predarea online de către cadrele didactice investigate, am solicitat acestora să releve acele elemente ce ar facilita o utilizare eficientă a tehnologiilor informaționale în comunicare și în învățarea elevilor. Datele sunt prezentate în Tabelul 48.

Tabelul 48. Elemente ce ar permite o utilizare eficientă a tehnologiilor informaționale în comunicare și în învățarea elevilor (viziunea profesorilor investigați)

Elemente identificate ca eficiente	Ponderea cumulată a răspunsurilor
Integrarea TIC în cadrul lecțiilor	17%
Dotarea tehnică adecvată	25%
Profesorii să aibă formate competențe digitale	31%
Elevii să posede competențe digitale elementare	3%
Profesorii să cunoască bine limba engleză	3%
Acces la platforme, site-uri de resurse digitale de învățare	10%
Introducerea și practicarea unei evaluări online	5%
Participarea la webinarii, conferințe, alte activități <i>outdoor</i>	6%

Încă de la început constatăm că elementul cel mai important în utilizarea eficientă a tehnologiilor informaționale, în comunicarea și în învățarea elevilor, în viziunea profesorilor investigați, este *abilitarea acestora prin participarea la programe de formare specifice în domeniul competențelor digitale*. Formarea și dezvoltarea competențelor digitale la profesorii din învățământul primar devin facilitatoare ale eficienței actului educațional în format online, dar și indicator de evaluare a calității actului de predare, statistic relevantă fiind corelația semnificativă de $r = ,787$, $p = ,05$, a calității actului de evaluare, cu o corelație semnificativă de $r = ,739$, $p = ,05$, a corelării actului de predare-învățare-evaluare cu un indice puternic semnificativ de $r = ,809$, $p = ,05$ pentru instruirea în format online.

În poziția a doua ca importanță este subliniată dotarea tehnică, iar în poziția a treia se evidențiază integrarea TIC în cadrul lecțiilor. Integrarea TIC în cadrul lecțiilor de către profesorii investigați necesită folosirea de strategii și metode eficiente, adaptate contextului educațional. Asemenea strategii pot fi dobândite de către profesorii investigați prin programe specifice de formare profesională, prin schimburi de bune practici, prin participarea la conferințe, mai exact prin intermediul programelor de dezvoltare profesională și personală.

Accesul la platforme, la site-uri de resurse digitale de învățare sunt menționate ca relevante pentru utilizarea eficientă a tehnologiilor informaționale în comunicarea și în învățarea elevilor (în viziunea profesorilor investigați), condiționând și calitatea actului de învățare al școlărilor mici, statistic înregistrându-se o corelație semnificativă de $r = ,686$, $p = ,05$.

Distribuția elementelor ce ar permite o utilizare eficientă a tehnologiilor informaționale în comunicarea și în învățarea elevilor, în viziunea profesorilor investigați, este ilustrată în Figura 27.

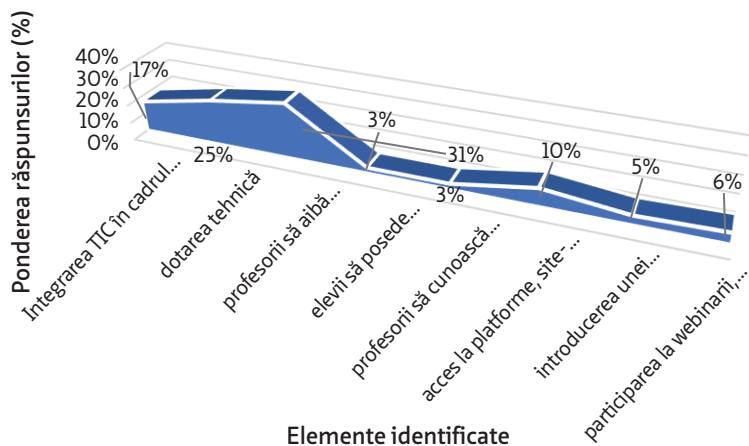


Figura 27. Distribuția elementelor care ar facilita o utilizare eficientă a tehnologiilor informaționale în comunicarea și în învățarea elevilor

Am solicitat părinților investigați să evidențieze schimbările generate de introducerea tehnologiilor informațiilor în curriculumul ciclului primar, datele fiind evidențiate în Tabelul 49.

Tabelul 49. Schimbări generate de introducerea tehnologiilor informațiilor în curriculumul ciclului primar

Tipuri de schimbări generate	Ma	Std.
Întegrarea competenței digitale între competențele-cheie ale ciclului primar	3,79	,854
Gândirea critică și constructivă formată în școală este și va fi utilă în învățarea socială	4,15	,796
Gândirea critică și constructivă formată în școală este și va fi utilă în activitățile zilnice, extrașcolare	4,15	,677

Datele prezentate în Tabelul 49 relevă faptul că în viziunea părinților investigați, schimbările generate de introducerea tehnologiilor informațiilor în curriculumul ciclului primar sunt stabile, deviația standard fiind sub 1,00.

Interesant de remarcat este faptul că atât gândirea critică și constructivă formată în școală, utilă și integrată în învățarea socială, cât și gândirea critică și constructivă formată în școală și utilă în activitățile zilnice, extrașcolare, vor avea același nivel de schimbare. Acest lucru reflectă că părinții investigați consideră că modelarea procesului de gândire critică și constructivă formată în școală se realizează etapizat, producând efecte atât pe termen scurt în activitățile zilnice, extrașcolare, cât și pe termen lung în procesul de învățare socială. Altfel spus, procesul de modelare a gândirii critice și constructive formate în școală este rezultanta schimbărilor generate de introducerea tehnologiilor informațiilor în curriculumul ciclului primar, ceea ce permite școlarului să se adapteze mai rapid la dinamica schimbărilor mediului socio-educational.

În contextul menționat, integrarea competenței digitale între competențele-cheie ale ciclului primar apare ca o condiție necesară și utilă a calității procesului de modelare a gândirii critice și constructive formate în școală. Procesul, ca atare, este marcat de trăsăturile școlarilor mici și va influența eficiența procesului de formare al acestora.

Varianța schimbărilor generate de modificările semnificative în curriculumul învățământului primar (în viziunea părinților investigați) este ilustrată în Figura 28.

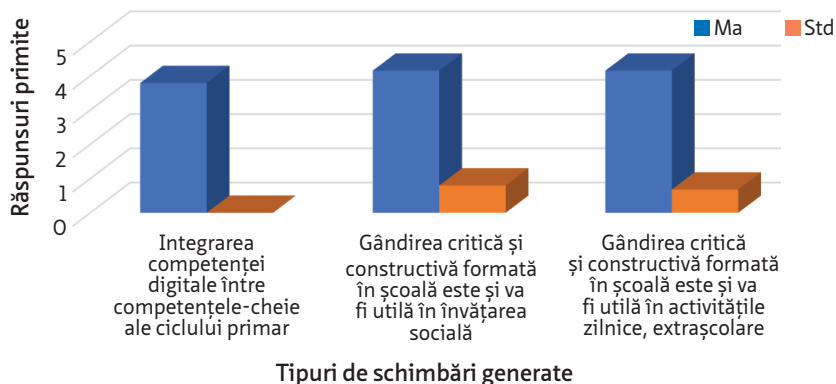


Figura 28. Variația schimbărilor generate de modificările semnificative în curriculumul învățământului primar (viziunea părinților investigați)

Am aprofundat particularitățile educației digitale la școlarul mic. Am dorit să validez informațiile referitoare la percepția cadrelor didactice în ceea ce privește formarea educației digitale și am folosit ca metodă de tip calitativ: *focus-grupul*. Astfel, am constituit, ca și în contextele anterioare, grupuri omogene ($N = 6$) formate din câte 10–12 profesori din învățământ primar, recrutați pe bază de voluntariat, proveniți din școli gimnaziale și din licee sau colegii bucureștene, de stat sau particulare.

Participanților li s-a cerut acordul pentru participarea la această cercetare, prin completarea unui formular. Fiecare participant a primit o invitație personalizată prin care i s-au adus la cunoștință data, ora și locul întâlnirii.

Prima temă abordată prin focus-grup s-a raportat la *nivelul de competențe digitale necesar*, pe de o parte, și deținut de participanți, pe de alta. Nivelul mediu al competențelor digitale ale respondenților este înregistrat ca medie de 4,2, ceea ce reflectă că aceștia au

abilitățile necesare pentru a utiliza tehnologia IT la clasă, în timpul activităților educaționale curente.

De asemenea, menționăm că marea majoritate a respondenților (64%) au certificate de atestare digitală, opinia orientată majoritar de ideea potrivit căreia: „Am certificate care atestă competențele pe care, de altfel, le dovedesc și prin activitatea de formator național, respectiv activitatea la clasă” (D.V., profesor învățământ primar, vechime peste 15 ani). „Competențele mele digitale sunt de nivel mediu, deoarece am făcut în perioada de online cursuri care mă ajută să folosesc tehnologia digitală la clasă”. (R.M., profesor învățământ primar, vechime peste 10 ani).

A doua temă dată spre dezbatere unui focus-grup a vizat identificarea principalelor provocări, bariere sau obstacole pe care le întâmpină profesorii în utilizarea tehnologiei în sala de clasă. Principale provocări întâmpinate de participanți și menționate în confruntarea de idei ale acestora au fost:

- semnalul absent sau scăzut la rețeaua de internet, evidențiat de 60% dintre respondenți; competențele scăzute de operare pe calculator ale elevilor, evidențiat de 32% dintre respondenți; varietatea mare de informații care trebuie atent selectate, evidențiată de 9 dintre respondenți; capacitatea scăzută de concentrare a atenției elevilor în prezența factorilor distractori, evidențiată de 60% dintre respondenți;
- probleme de securitate și confidențialitate, evidențiate de 12% dintre respondenți.

Iată și o opinie particulară, dar reală: „Singurele situații în care nu pot să utilizez aceste dispozitive sunt acelea în care nu există semnal de internet” (D.V., profesor învățământ primar, vechime de peste 10 ani).

A treia temă solicitată dezbaterii într-un focus-grup organizat a vizat existența dispozitivelor digitale disponibile și utilizabile la clasă. Marea majoritate a cadrelor didactice investigate (peste 70%) a relevat existența resurselor digitale: „Toate sălile au laptopuri, iar unele au display digital așezat frontal” (L.M., profesor învățământ primar, vechime de peste 10 ani); „Fiecare laborator de informatică este dotat cu câte 25 de calculatoare” (B.M., profesor învățământ primar, vechime de peste 7 ani). Menționăm: situația este adecvată, participanții fiind din școli bucureștene.

A patra temă dată spre dezbateri unui focus-grup a vizat modul de gestionare a procesului de învățare specific tranziției la învățământul online sau hibrid din perspectiva progresului în utilizarea competențelor digitale la clasă. Respondenții au relevat următoarele:

- ușurința învățării utilizării tehnologiei, evidențiată de 48% dintre respondenți;
- cursuri parcurse anterior „Aplicații digitale/Google”, evidențiată de 25% dintre respondenți;
- folosirea platformelor digitale MOODLE, evidențiată de 33% dintre respondenți.

Semnalăm și prezența unei opinii relevante: „Strategiile de predare și evaluare au încurajat dezvoltarea competențelor digitale, a celor ce țin de gândirea critică, de rezolvarea de probleme și de lucrul în grup” (M.O., profesor învățământ primar, vechime de peste 10 ani).

A cincea temă propusă unuia dintre focus-grupurile organizate a vizat relevarea instrumentelor sau platformelor digitale utile în predarea la clasa în ciclul primar. Principalele platforme folosite, în opinia a peste 80 dintre respondenți, au fost *Suita Google, Zoom,*

A *șasea temă* propusă altui focus-grup a vizat strategiile specifice eficiente în stimularea elevilor de a învăța fundamentele educației digitale în clasele primare. Respondenții au relevat următoarele:

- motivarea elevilor pentru folosirea tehnologiei în învățare, evidențiată de 35% dintre respondenți;
- folosirea strategiilor didactice interactive, evidențiată de 40% dintre respondenți;
- folosirea jocurilor educaționale interactive, evidențiată de 20% dintre respondenți;
- oferirea unor oportunități practice de a utiliza diferite instrumente și tehnologii digitale, evidențiată de 40% dintre respondenți.

Asociem acestora și una dintre opiniile favorabile: „Elevii sunt motivați să utilizeze tehnologia în învățare, datorită faptului că sunt obișnuiți să folosească manuale digitale, materiale video sau jocuri, acestea presupunând interactivitate și facilități de aprofundarea unor informații” (A.J., profesor învățământ primar, vechime de peste 10 ani).

A *șaptea temă* dată unuia dintre focus-grupuri a vizat aspectele predării și învățării ce asigură obiectivitatea, eficiența și feedback-ul formativ asupra calității formării elevilor. Respondenții au relevat următoarele:

- existența unor standarde clare de evaluare și criteriile de corectare predefinite, evidențiată de 50% dintre respondenți;
- feedback-ul formativ asigurat de utilizarea platformelor online, evidențiat de 35% dintre respondenți.

A opta temă dată altui focus-grup a vizat îmbunătățirea abilităților de aplicare a competențelor digitale la clasă. Respondenții au relevat:

- cursuri de formare continuă, evidențiate de 55% dintre respondenți;
- accesul la platforme de *e-learning*, evidențiat de 30% dintre respondenți;
- materiale digitale — aplicații, materiale online, evidențiate de 45% dintre respondenți;
- exemple de bune practici oferite de alte cadre didactice, evidențiate de 15% dintre respondenți;
- ghiduri/manuale/articole, evidențiate de 25% dintre respondenți;
- utilizarea și a altor activități: cercuri pedagogice, workshop-uri, conferințe, evidențiate de 30% dintre respondenți;
- activități specifice mentoratului și *coaching*-ului, evidențiate de 10% dintre respondenți.

Opinia care ne-a atras atenția a avut următorul conținut: „Participarea la cursuri și programe de formare profesională dedicate educației digitale, aplicații educaționale și alte resurse online, utilizarea platformelor de învățare online care pot oferi și resurse suplimentare, exerciții practice și instrumente de evaluare pot sprijini procesul de învățare” (L.M., profesor învățământ primar, vechime peste 10 ani).

Așadar, procesul de educație digitală primară la școlarii mici: are o dinamică specifică; necesită o permanentă adaptare la nevoile în creștere ale școlarii mici; implică folosirea judicioasă a resurselor și formarea/perfecționarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul primar.

Programe de formare a competențelor curriculare la profesori

Activitățile de proiectare, realizate prin aplicarea programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pentru învățământul primar sunt supuse frecvent unor evaluări formale. Scopul este examinarea gradului de armonizare între programele curriculare în uz, politicile publice practicate de inspectorii școlari și calitatea prestațiilor la clasă ale profesorilor, ca urmare a studiului observativ al practicilor la clasă, confruntate cu proiectele planurilor didactice realizate în special pentru inspecțiile de grad didactic. Rezultă de aici câteva constatări profesionale, utile sesizării actualelor orientări practicate în instituțiile de învățământ superior, licee pedagogice, inspectorate școlare, case ale corpului didactic și cercurile profesorilor metodiști, devenite operative în acest câmp profesional focalizat.

Principalele constatări relativ vizibile și pe care, cu unele amendamente personale, am putea să le recomandăm ca fiind utile sunt:

- crearea condițiilor importante pentru o bună integrare și continuare a formării și în ciclul gimnazial, perspectiva fiind cea a exigențelor privind realizarea de progrese în economia cunoașterii promovate de aria disciplinară continuatoare a spiralei cognitive și de abilități;

- crearea premiselor pentru continuarea formării abilităților și atitudinilor necesare practicilor instruirii la clasele liceale după nivelul gimnazial (verticala formării curriculare devine evidentă);
- preocuparea pentru satisfacerea standardelor actualelor orientări calitativ profesionale stipulate în programele din finalul instituțiilor universitare formatoare;
- reflectarea aspectelor principale ale formării competențelor supuse standardelor profesionale specifice studiului universitar al masteratului pedagogic.

Analiza studiilor de cercetare educațională întreprinse în domeniul formării competențelor curriculare din țările Uniunii Europene relevă și câteva vulnerabilități în materie, nu atât de teorie, cât mai ales de practică profesional-didactică. Între acestea pot fi menționate:

- nivelurile variate ale echilibrului între cunoaștere–înțelegere și practicare–transfer a fundamentelor învățării/formării/aplicării;
- limitarea cunoașterii mecanismelor aplicării competențelor la zonele de utilitate curriculară și mult mai puțin la zona utilizabilă profesional prin transfer orizontal și/sau vertical;
- incompletă armonizare a consensului acțional între competențele de bază și cele transversale, în special la combinațiile solicitate de unire a celor tradiționale cu cele inovative.

Legat de ultima constatare, amintim că există o reflectare sesizabilă, dar incompletă, a evoluției formării competențelor, în special a abilităților inovativ-creative, rezolvare de probleme, gândire critică, a unor indici de corelație pentru a deveni semnificative

statistic, atunci când se pune problema validării aplicațiilor la un conținut anume.

În activitățile de pregătire universitară a cadrelor didactice sunt identificate multiple întrebări la care viitorii profesori așteaptă răspunsuri metodice, relevante practic. Între aceste interogări, una ocupă un loc esențial între întrebările frecvente și căutate ale cadrelor didactice din învățământul primar, anume:

Care sunt modurile de abordare eficientă a strategiilor de proiectare a activităților destinate formării explicite și focalizate pe construcția progresivă a competențelor pe care ni le-am propus ca prioritare în lucrare?

La această întrebare, în literatura de specialitate se conturează următoarele idei esențiale și prioritare, în special devenite obiective în studiul de realizare a proiectelor de activitate didactică și anume:

- a. Cum se poate crea un mediu de predare, învățare și evaluare stimulativ și securizant?
- b. Care sunt cele mai utile și adecvate moduri de organizare a activităților cu elevii de diferite vârste și potrivite pentru fiecare competență în parte și fiecărei etape de lucru?
- c. Ce tipuri de evaluare sunt recomandate pentru a se asigura cel mai eficient feedback pozitiv cu privire la progresul constatat la elevi?

Dintre răspunsurile frecvent întâlnite în literatura de specialitate și analizele ce au urmat cu identificare relevantă menționăm:

- este necesară o interacțiune frecventă a profesorului cu fiecare elev sau grup de elevi cu care lucrează, asigurând trecerea progresivă de la o etapă de control efectiv și eficient la o etapă de semicontrol, până se ajunge la stadiul relației de independență;

- utilizarea frecventă a factorilor motivatori pozitivi, inclusiv a celor de întărire prin efectele lor emoțional-expressive;
- prezența momentelor de informare corectă asupra progreselor fiecărei echipe/fiecărui elev, accentele fiind puse pe interacțiuni și comunicare, pe sesizarea evidențelor privind perceperea activă a mesajelor cadrului didactic, pe asigurarea înțelegerii progresului și a limitelor;
- una dintre cele mai cunoscute metode, relativ nouă în evaluarea progreselor interactive, se intitulează *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/education>).

Dintr-o perspectivă larg interdisciplinară integrată se mai recomandă și alte tehnici sau procedee, precum:

- *tehnica oglinzii* (ascultarea reflectivă, clară și succintă, cu evitarea expresiilor tautologice);
- anunțarea/numirea și explicarea recompenselor asociate trăirilor emoționale ale reușitei/succesului;
- utilizarea umorului, a glumelor detensionante;
- focalizarea corecturilor prin feedback calitativ, prin efectele vocale calme, prin înțelegerea cuvintelor sau a limbajului nonverbal (facial, gestual, simboluri fizice etc.);

Importantă în comunicarea orală și scrisă este asigurarea circuitului percepției dus-întors, emiterere-receptare-feedback.

Pentru o bună practicare a formelor alternative de comunicare, taxonomiile practicate disting între:

- a. *comunicarea orală* — convertirea ideilor și mesajelor mentale în limbaj interior (intern) și apoi rostit cu voce tare;
- b. *comunicarea scrisă* — convertirea ideilor și a informațiilor intenționate, astfel încât pot fi utilizate cu sens sub formă scrisă;

- c. *comunicarea prin ascultare activă și interactivă*, cu rezumare și reformulare;
- d. *comunicarea nonverbală vizualizată*, cu utilizarea de imagini, indici sau simboluri neînsoțite de cuvinte, evitând însă neînțelegerile;
- e. *comunicarea contextuală*, uneori eliptică verbal, este încărcată situațional, faptic profesional, intercultural, academic, online, conflictual implicit, diplomatic etc.

Notă: a. În comunicare este importantă și activitatea de transfer al decodării de mesaje.

- b. Un rol important îl joacă semnificația verbelor conținute de mesaje, precum: a vorbi, a asculta, a găsi informația, a sparge barierele, a identifica autorul mesajului, a identifica valorile mesajului comunicării.
- c. Semnificative pentru înțelegerea comunicării pot fi identificarea scopurilor, a caracteristicilor audienței și comunicatorului, descifrarea mesajelor necesare anticipării obstacolelor, înțelegerea urgenței efectelor, anticiparea formelor de a răspunde unui mesaj receptat, luarea în considerare a resurselor actanților etc.

Pentru a evalua calitatea pregătirii unui plan de formare didactică a competențelor curriculare am putea lua în considerare prezența satisfacerii următoarelor calități, precum:

- ✓ înțelegerea mesajelor, claritatea celor transmise și recepțate, atenția acordată specificului canalului de comunicare, stilul utilizat, coerența, economia timpului de transmitere, identificarea priorităților, calitatea și momentul de ofertă a feedback-ului, concretețea, completitudinea,

ordinea și valoarea criteriilor utilizate pentru a evalua mesajul;

- ✓ evaluarea conținuturilor fiecărei competențe, în principal a următoarelor elemente-valori în ordinea importanței: cunoștințe, interese, criterii de conștientizare a importanței mesajului pentru receptor, criterii de evaluare acceptabile;
- ✓ aplicarea acestora valorificând nivelurile vârstelor, experienței, inteligenței perceptive, capacității de reactivitate ș.a.;
- ✓ evaluarea metodei de prezentare în funcție de context, rapiditatea decodării, mărimea mesajului, mediul de instruire, feedback-ul solicitat;
- ✓ particularități ale complexității metodologiei (strategii, metode, tehnici) asociate cu limbajul verbal și nonverbal, practica feedback-ului, controlul emoțional, varietatea mijloacelor vizuale, auditive și audiovizuale etc).

În procesul de proiectare a metodologiei practicate la clasă se va lua în calcul și tipul de instruire utilizat în formarea competenței de comunicare. Practicile curente evidențiate în literatura practică a domeniului (vezi Neacșu, 2010) sintetizează următoarele forme de instruire:

- instruirea bazată pe dominanța exemplurilor;
- instruirea bazată pe dominanța strategiilor conversaționale;
- instruire dominată de prelegere cu solicitare expresă a timpului de ascultare, notare, completare, comunicare;
- instruirea bazată pe utilizarea de texte conținând vocabular nou, original, integrat sau nu;
- instruire cu alternanțe de lucru–pauze–reflecție asupra celor înțelese și reținute, precum și cu răspunsuri calitative;

- instruirea dominată de încurajarea introspecției (valorile gândirii reflexive) și a comunicării unor contribuții personale, chiar experiențiale, sau sub forma contribuțiilor scrise, tip eseu, bazate pe descriptori, pe vizualizări, portofolii digitale, elemente de marketing didactic, pe activități de cercetare sau investigație cu motivare pedagogică, psihologică sau socio-educțională.

V.1. Program de inițiere în formarea competenței „citire lectorală”

Orizonturile comunicării orale și scrise în limba maternă, numită adesea și formarea conduitei de învățare prin lectură a copiilor, are, cel puțin ca start formal, misiunea de a realiza în învățământul primar misiuni și roluri centrate pe formarea competenței lectorale integrate universului personalității elevilor.

Dinamica pozitivă a formării și gestiunii acestei formări durează începând din clasa I până la finalul primelor 8 clase, cu toate corespondențele formale și informale ale economiei cunoașterii moderne. În sistemul mijloacelor educativ-sociale de grup, familiale și personale se vor situa, pentru a forma această competență, ca necesare: școala, cartea, biblioteca reală sau virtuală, profesorii și părinții care facilitează această formare.

Într-un asemenea context, competența lectorală — știința, tehnica și arta de a citi corect, fluent, cu sens și pe cât posibil creativ — are în mod cert un rol decisiv încă de la vârsta școlară mică, devenind una dintre competențele fundamentale ale întregului învățământ modern actual, fie gândit analog, fie digital.

Literatura și conținuturile celorlalte discipline din ariile curriculare școlare cunoscute „pun la dispoziția copilului care

266 învață cunoștințe despre universul existenței umane, despre valorile mediului existențial, despre muncă și profesii, despre ce înseamnă cultură și civilizație și, nu în ultimă instanță, realizează completiv fundamente utile educației pentru sănătate, ecologie existențială, artă, morală spiritual-religioasă” (Neacșu *et al.*, 2021, p. 10).

Profesorului din școala de azi îi revine nobila și dificila sarcină de a-i cultiva elevului nevoia și plăcerea pentru citit. Mai exact să știe să citească, *cum* să citească, *cu ce* mijloace, cu ce resurse și *când*, alimentând astfel cu informații variatele întrebări și răspunsuri, ținând cont însă de vârsta copiilor, de particularitățile lor individuale, de natura și calitatea contextelor, de alți factori mediatori.

Cititorii de orice vârstă, începând cu cei din clasele primare, vor fi instruiți cu privire la utilizarea diferitelor tipuri de cărți, la cum le pot folosi ca mijloace moderne de informare/documentare și comunicare, inclusiv pe cele de natură informativ-digitală sau audiovizuale. Se simte aici prezența utilă a factorilor umani intrinseci și de context formativ, practicile de răspuns la spectrul de valorizare a unor calități personale, precum: răbdare, perseverență, voință, timp, nivel de cunoaștere a mecanismelor domeniului, alături de valorile modelelor umane.

Luând în considerare standardele înțelegerii creațiilor formative umane, în special cele destinate cititorilor cu vârste mici — până la 10 ani —, precum basme, legende, povești, texte science-fiction, opere lirice, de aventuri istorice, geografice, științifico-tehnice despre propria viață etc., reamintim că istoric au fost create lucrări pentru lecturile copiilor care pot avea contribuții semnificative la formarea unor trăsături de caracter, cu statut de valori ale personalității morale, de voință și autodeterminare a cititorului,

la dezvoltarea proceselor de gândire și imaginație creativă, de cunoaștere și manifestare emoțional-afectivă sau spirituală, de bază sau complementare.

De aici o primă cerință vizând, cum se exprima profesorul Neacșu (2021), anume că învățarea/formarea incipientă și corectă solicită prezența unor deprinderi/abilități/capacități de bază specifice practicii destinate atingerii eficienței optime a citirii/lecturii unor cărți intrate în câmpul activității unui elev.

Recunoaștem că, astăzi, lectura și competența comunicării și exprimării în limba maternă au ajuns într-un impas vizibil și regretabil în rândul elevilor. Cauzalitatea este explicată prin diminuarea progresivă a motivației personale, prin lipsa de timp investit în citit/lectură, favorizând opțiunile de a viziona îndoelnicile produse ale extrapolărilor unor emisiuni audiovizuale sau producțiilor superficiale prin utilizarea tehnologiilor informației și comunicării (TIC).

Considerăm importantă în context și cunoașterea *tehnicilor de intrare în conținutul unui text destinat unei lecturi atente*. Problema metodologică rămâne însă: cum să-l pregătim pe elevul mic pentru depășirea dificultăților create de efortul mental cerut de citirea și înțelegerea mesajului autorului, a sensurilor unui text bogat în valori create sau trăite de autorul textului, mediat de potențialul său imaginativ-creativ?

Principalii actori ai școlii, dar și cei universitari s-au specializat progresiv în asigurarea unor facilități privind calitatea raporturilor între conduitele actorilor educației și standardele elaborate social în domeniu. *Consecința*: formarea competenței de comunicare orală și scrisă cere schimbări la nivelul tehnologiilor de pregătire inițială și/sau de perfecționare a cadrelor didactice, al strategiilor de selecție a formatorilor solicitați să elaboreze

268 manuale sau auxiliare, să-i instruiască pe cei integrați în profesie, în atingerea standardelor de performanță academică.

Lărgind universul preocupărilor de analiză educațional-formativă în domeniul lecturii școlare, în literatura de specialitate găsim frecvente trimiteri la universul științific și pedagogic al comunicării integrate prezent și în Cadrul european de referință al competențelor-cheie (2018). Acesta cuprinde, cum am mai precizat, opt competențe-cheie, importante în logica și psihologia curriculară modernă, după cum urmează:

- „competențe de alfabetizare;
- competențe multilingvistice;
- competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii;
- competențe digitale;
- competențe personale, sociale și de a învăța să înveți;
- competențe cetățenești;
- competențe antreprenoriale;
- competențe de sensibilizare și expresie culturală” (Consiliul Uniunii Europene, 2018).

Competența de comunicare orală și scrisă în limba maternă se referă la „capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere), de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ” (Gillera, 2014, p. 9).

Integrarea curriculară la clasele primare, pe fondul invocării caracteristicilor esențiale ale acesteia, permite o proiecție relativă a vizibilității formării următoarelor caracteristici:

- flexibilitate didactică și permisivitate de acțiune a profesorului în modularea curriculară;

- unitatea predării și învățării/formării prin experiențe pozitive, transferabile;
- integrarea conținuturilor învățării într-un tot unitar și plurivalent formativ;
- îmbunătățirea percepției și imaginării valorilor despre lumea reală, facilitând astfel învățarea situațiilor care se deschid valoric contextelor actuale;
- adecvarea și structurarea progresivă a curriculei de profesori, adaptând-o nivelului de gândire al elevilor, acceptând receptări dificile în cazul simultaneității informaționale, al procesării dificile în condiții de organizare nesistematică a prezentării conținutului curricular.

Conexe și devenite semnificative operațional sunt intențiile de a contura un plan/program destinat formării competenței de comunicare. Prezentăm drept importante următoarele valori metodologice și neuroștiințifice:

- a. prelucrarea informației se face dominant pe trei sau patru canale: vizual, auditiv, audiovizual și tactil-motric. Primele canale funcționează la nivel cerebral în mod simultan — canalul vizual prelucrează partea grafică, iar cel auditiv partea fonetică. La acestea se pot adăuga și elemente experiențiale combinate, utile ucenicilor de bază, în special la clasa a IV-a, și vizibilității și evaluării calităților proceselor de lectură;
- b. pătrunderea mesajului unui text se face pe baza utilizării codului dual imagine-lexic; totodată se va acorda atenție evitării limitelor efectelor unora dintre șabloanele analizei literare sau științifice pe care profesorii le oferă uneori în exces elevilor;

- c. evaluarea competenței lectorale formate în școala primară cunoaște modele variate practicate în școala din România. Avem în vedere, în special, modelele promovate de profesorii autori de manuale sau în lucrări referențiale. Cu valoare pozitivă însă cităm contribuțiile unor autori precum: Potolea, Toma, Tacea, Borza, Neacșu, Bocoș, Velea, Manolescu, Simion, Stanciu ș.a., precum și pe cele ale unor autori filologi, autori de manuale precum: Crișan, Papadima, Popa, Pârvulescu, Sâmișian, Zafiu ș.a.

Trecerea de la învățarea literelor mici și mari la silabe și cuvinte mai lungi, la sintagme, propoziții și fraze, apoi la citirea și la lectura minitextelor din manual, iar de aici la *lectura artistică* însoțită de procesare emoțională prin consiliere didactică monitorizată la clasele primare, precum și la lectura *textelor nonliterare* de mai târziu „presupune receptarea prin mediere, exercițiu și practică, iar pentru unele sarcini este necesară chiar repetiția actului de învățare, uneori de supraînvățare, cum este, de exemplu, în învățarea textelor specifice muzicii instrumentale” (Noveanu, 2015, pp. 13–14).

Conținuturile curriculare în care se vor integra și valorile competențelor lectorale ale elevilor evidențiază un sistem de valori care fac parte din cunoașterea științifică, dar și din cultura școlară tehnologică, socială, artistică sau acțională din viața de „zi cu zi”, create și asimilate istoric, utilizabile în societate într-o anumită perioadă de timp. Acestea sunt prelucrate, transpuse și exprimate în actul educativ sub forma cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor socio-morale integrate prin modelare formativă în competențe. Toate acestea vor fi gândite, proiectate, comunicate, formate, dezvoltate și învățate de elevi în școală, alcătuind progresiv un sistem propriu de valori.

În sens educațional larg, asociind și valorile definite prin competența lectoral-științifică a elevilor, curricula asimilată, formată și dezvoltată se bazează pe întreaga experiență de învățare construită transversal de-a lungul școlarității.

Sunt necesare remodelări privind următoarele componente: științifice, de psihologia educației și dezvoltării, de psihologia învățării, de ordin pedagogic, cultural-formativă.

Rezultatul consacrat, formal al unității remodelărilor sus-aminte îl reprezintă ceea ce numim conținuturi ale lecturilor școlare integrate în *core curriculum*. Potrivit lui D. Lawton (1983) au fost evidențiate „opt sisteme culturale” ce se vor reflecta sintetic în aria lecturilor elevilor: științifice, tehnologice, literar-lingvistice, socio-istorice, economice, de comunicare prin mass-media, geografice, civic-etice, religioase, atitudinal-estetice și artistice.

V.1.1. Lectura școlară — optimizare prin strategia transpunerii didactice

„Transpunerea didactică sau transformarea didactică” (Neacșu, 2021) reprezintă o strategie acțională și eficientă pentru optimizarea practicilor de lectură și învățare prin lectură.

Registrul transpunerii conținuturilor lecturii se realizează printr-o prelucrare inteligentă a unora dintre mesajele științifice, artistice, literare, religioase, acționale, tehnologice, pedagogice etc. în elemente ce pot fi mai ușor de învățat și de aplicat ca acțiuni personalizate, pot cunoaște forme diverse pe care cadrul didactic le poate învăța/exersa și apoi sugera sau recomanda didactic spre a fi practicate cu și de către elevi.

Caracteristicile transpunerii didactice evaluate ca esențiale pot fi: menționarea legăturilor directe între experiența cognitivă

272 și cea acțională, integrarea acestora în conținuturile lecturilor la clasă, identificarea unor structuri experiențiale ale elevilor sau introduse/solicitate de către profesor. Examinarea în clasă a lecturilor școlare devine utilă prin oferta de informații semnificative, o sinteză asupra conținutului textului de lecturat. Profesorul poate ajuta și orienta elevii cu privire la progresul lor cognitiv și emoțional prin întrebări suplimentare, cele mai multe cerând răspunsuri autoreflexive. Scopul acestor interogații ar putea viza:

- *Cum identificăm progresele*, cum evidențiem elementele complementive informațional, cât de îngrijită și nuanțată este exprimarea, apreciind acest lucru fie ca un efect al silinței, al inteligenței în acțiune, fie al unor capacități personale?
- *Cum evidențiem produsele muncii școlare*, sub forma cunoașterii prin afișări la panoul clasei/școlii, a unui tabel sintetic privind starea lecturilor elevilor școlii, stimulându-se astfel spiritul cooperativ și/sau competitiv în citirea/lectura cărților cu destinație școlară?
- *Cu ce frecvență verificăm fișele de progres lectoral* ale elevilor pentru a cunoaște cât de interesați sunt elevii în asigurarea progresului în parcurgerea lecturilor suplimentare, dar și ce anume citesc, ce le place, cum sunt percepute și valorificate valorile celor citite?

La o primă concluzie preliminară, apreciem că lectura elevului transformă gândirea și limbajul subiectului, devenind acte ale intelectualului care au nevoie de îndrumarea profesorului, de sprijinul familiei. Îndrumând și verificând elevii în acest scop îi vom educa pentru satisfacerea setei de cunoaștere, care se răsfânge asupra calității vieții lor. Verificăm astfel valoarea a ceea ce spunea marele cronicar Miron Costin care afirma peste timpuri:

„Nu e alta mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă decât cetitul cărților“.

273

V.1.2. Lectura elevilor din România — reperi comparative în evaluările internaționale

Rapoartele internaționale, cum sunt cele ale OECD, Băncii Mondiale, UNESCO, UE, dar și cele ale instituțiilor din România, evidențiază faptul că țara noastră se confruntă, astăzi, la nivelul a cel puțin două generații, cu o slabă calitate a educației funcționale în materie de competențe lingvistice, a interesului pentru lectură și de comunicare corectă, orală și scrisă. Astfel, analiza problemelor calității și a progreselor în pregătirea elevilor evidențiază foarte clar rezultate nesatisfăcătoare la testele internaționale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends In International Mathematics And Science Study*) și PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Analiza noastră se va opri la evaluările PIRLS. Acestea reprezintă un proiect-program de evaluare internațională, pus în aplicare de IEA, desfășurat din cinci în cinci ani pentru elevii din clasa a IV-a, derulat din 2001. Scopul: evidențierea nivelului atins în *învățarea citirii ca instrument* al dezvoltării elevilor la vârsta medie a celor testați, 9–10 ani, finalitatea fiind proiectarea și luarea unor decizii publice realiste privind optimizarea predării și învățarea cititului, socotite instrumente de muncă intelectuală și de învățare continuuă.

În testarea PIRLS, elevii demonstrează dacă au competența de citire/lectură, probate fiind competența de comprehensiune și cea de interpretare a informațiilor din texte ce cuprind între 800–900 de cuvinte. Evidența pedagogică este evaluată pe patru niveluri valorice, criteriile de ordin cantitativ, volumetric *fiind statutul atins de*

274 *elevi: experimentați (625 puncte), avansați (550 p.), intermediari (475 p.), cu nivel de bază (400 p.).*

Sunt vizibile variațiile între evaluările făcute, rezultatele fiind nesatisfăcătoare. (https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/p11_ir_fullbook.pdf)

Cercetările de specialitate privind alte cauze ale unor rezultate nesatisfăcătoare la nivel internațional situează ca factor central numărul de ore pe săptămână destinate limbii materne și numărul de ore destinate lecturii propriu-zise. Analiza comparativă a datelor prezintă diferențe vizibile. Astfel, studiile grupului JEA-IEA-Literacy prezintă datele în tabelul care urmează, reflectând situațiile la nivelul a 11 țări europene, pentru elevii cu vârsta de 9 ani.

Tabelul 50. Date OECD privind lectura elevilor din unele țări europene/unități de timp alocate activităților de lectură școlară — rezultate comparative

Țări evaluate	Timp alocat limbii materne	Timp alocat lecturii	Raport vizând lecturile în limba maternă (%)
Belgia (fr.)	8,26	2,39	29
Danemarca	5,34	2,61	49
Grecia	7,42	3,19	43
Finlanda	3,91	1,87	48
Franța	9,23	2,71	29
Irlanda	6,30	2,84	45
Italia	9,87	3,90	39
Olanda	7,15	2,82	39
Portugalia	9,78	4,80	49
Spania	6,12	4,64	43
Suedia	9,41	3,61	38

Notă. Aceste date au fost preluate din documentul *Education at a Glance 2023: OECD Indicators* (Sursa: OECD, 2023).

În România, planurile de învățământ la clasele primare confirmau că situația numărului de ore alocat pe săptămână la disciplina Comunicare în limba română era între 5 și 7 (media fiind 6), situația fiind regăsită și în alte țări, precum și la nivelul gimnazial. În urma cercetărilor, se poate formula și ideea conform căreia în sistemele educaționale unde elevii alocă mai mult timp pentru lectură, aceștia vor fi mai performanți la indicatorii competenței lectorale, influențând semnificativ și rezultatele la alte discipline de studiu școlar.

Datele statistice obținute la nivel internațional au făcut obiectul unei conferințe la Universitatea Harvard (1973). Pe baza rezultatelor unei anchete a Asociației Internaționale de Evaluare s-a analizat comparativ eficiența pe care o au diferiți factori socio-economici, culturali și familiali asupra achizițiilor școlare ale elevilor cu vârste de 10, 14 și 18 ani. Astfel, eșantionul a cuprins circa 250 000 elevi, 50 000 cadre didactice din 10 000 de școli. Evaluarea a fost făcută de trei raportori, nume cunoscute în literatura noastră, anume de: T. Husen — instruirea comprehensivă —, E. Thorndike — raportul dintre performanțele școlare și condițiile diferite de acasă ale elevilor — și J. Coleman — rolul școlii în învățare (vezi Husen, 1975).

În interesul lucrării noastre am selectat date statistice înregistrate doar la o singură corelație, cu două variabile, anume media coeficienților relației mediane a situației familiale a elevilor cu rezultatele lor la învățătură, pe cele trei grupe de vârstă sus-amintite, precum și incidența acestora asupra interpretării lecturii. Datele selective și sintetice rotunjite pot fi examinate în Tabelul 51.

Situația și conduita familiei în relația cu copilul	10 ani	14 ani	18 ani
Ocupația părintelui	28	29	11
Nivelul de instruire al părintelui	*	20	17
Nivelul de instruirea al mamei	*	19	13
Nr. de cărți de acasă	25	27	13
Mărirea familiei	-14	-14	-02
Îndeamnă (stimulează) pe copii să citească	06	07	04
Se interesează de rezultatele școlare ale copiilor	08	10	-01
Ajută copiii la efectuarea temelor de acasă	-03	-08	-06

Notă. Cifra mare indică o corelație ridicată, iar semnul minus indică o corelație inversă

Din datele înregistrate sunt de reținut următoarele:

- influența factorilor familiali scade pe măsura înaintării elevului în școlaritate și a vârstei;
- ocupația și nivelul de instruire ale părinților influențează pozitiv performanțele elevului, în special calitatea cititului la vârstele mai mici;
- surprinzătoare apare corelația negativă între ajutorul familiei și rezultatele elevului, cauzală fiind probabil și metoda diferită utilizată de părinte față de cea școlară;
- un rol important este jucat de ocupația și nivelul instruirii familiei, prezența bibliotecii de acasă, numărul membrilor din familie.

Pentru a depăși această situație, se impune o dezbatere în întreaga societate, pentru a stabili cauzele și măsurile de remediere.

V.1.3. Teorii și modele utile în formarea conduitei lectorale

Statutul conduitei lectorale dintr-o perspectivă formativ pedagogică și psihologică se circumscrie unor standarde ale cunoașterii asigurate de modelele practicate la clasă de către profesor. Cunoașterea mecanismelor este benefică pedagogic. O sinteză cu valoare explicativă și cu șanse de influențare a nivelului cunoașterii o constituie înțelegerea și practicarea alternativelor în teoriile învățării, dovedit fiind faptul că în formarea conduitei de lectură performantă didactic acestea se impun atenției profesorilor practicieni din învățământul primar ai școlilor din România. Astfel, recomandăm lectura sintetică a abordărilor prezente în literatura domeniului (Neacșu *et al.*, 2021).

V.1.4. Teoria învățării limbii materne în perioada optim sensibilă a dezvoltării copilului

Modelul este recomandat de specialiștii pedagogi și psihologi ai educației, cu experiențe și cercetări în competența lingvistică. La întrebarea dacă învățarea limbii este înnăscută sau nu, răspunsul este situat parțial între *da și nu*. Acesta devine mai limpede dacă se constată că limba învățată natural nu e înnăscută. Învățarea limbii materne și a oricărei limbi străine cere efort, timp, contexte repetitive favorizante (familiale sau de grup), dar nu cu același indice de succes. Bilingvismul, spre exemplu, creează o problemă ceva mai delicată în analiza psihologică a preocupărilor și opțiunilor părinților, precum și în cea a mediului proxim existențial, ca efect al apartenenței lingvistice de bază. Studiile de imagistică cerebrală au demonstrat că limba maternă, mai ales gramatica acesteia, este procesată universal într-o zonă similară a celor care învață

278 vorbind, mai exact, în emisfera stângă, în timp ce prelucrarea semantică este realizată prin activarea ambelor emisfere. Perspectiva pedagogică sugerează și un start focalizat în perioada de vârstă optimă/favorabilă învățării gramaticii, anume cât mai devreme de intrare în școală (Blakemore și Frith, 2006, p. 52). La aceste explicații se pot adăuga rolurile conexiunilor sinaptice, al recalbrărilor neuronale, al neuroplasticității lingvistice, al automodelării în învățarea scrisului și cititului, precum și în reeducarea tulburărilor de limbaj, de scriere sau ale combinațiilor acestora.

Studiile speciliștilor în domeniu (Piaget, Chomsky, Dehaene, Blakemore ș.a.) merită cunoscute, mai ales dacă interesele sunt legate de corelațiile semanticii cu procesările gramaticale și cu dezvoltarea elementelor de comunicare afectivă. Datele empirice invocă, în mod cu totul particular, mecanismele învățării lui *cum învățăm să citim și cum să scriem*, asupra cărora merită o continuă reexaminare a pragmaticii pedagogice.

V.1.5. Teoria organizatorilor cognitivi în învățarea citirii și practica lecturii școlare

Teoria are o natură cognitivistă, a fost elaborată de americanul D.P. Ausubel în colaborare cu canadianul F.G. Robinson (1981), vizând esențial „învățarea în școală” — forma tipică, specifică și cea mai complexă a învățării umane.

Cunoștințele și capacitățile cognitive ale celui ce învață, notează Ausubel, îndeplinesc rolul *de organizatori cognitivi ai materiei de studiu*, asigurând progresul în învățarea cititului și în lectură. Ausubel postulează două dimensiuni importante, dintre care amintim dimensiunea „învățare prin receptare și învățare prin descoperire”.

Din combinarea acestora rezultă patru tipuri fundamentale de învățare: conștientă, prin receptare, mecanică prin memorare, conștientă prin descoperire, cu algoritmi de descoperire.

V.1.6. Modelul învățării depline. Avantaje și limite

Modelul învățării depline a fost propus și dezvoltat de J.B. Carroll și B.S. Bloom. În 1963, în studiul său „A model of school learning”, J.B. Carroll dezvoltă un model al învățării menit să conducă la obținerea succesului școlar de către toți elevii încă din activitatea la clasă. Premisele condiționale ale acestui model sunt parțial pozitive, dar și cu limitele de rigoare, nu greu de constatat îndeosebi la disciplinele școlare care cer timp de memorare, exercițiu repetitiv, reflecție personală. Cercetările empirice au validat observații certe: cum ar fi că elevii învață în moduri și în ritmuri diferite; diferențele interindividuale de învățare constituie fenomene observabile, rezultatele pot fi anticipate și explicate într-o varietate de moduri: modificarea caracteristicilor cognitive, afective, volitive ale procesului de citire lectorală al elevilor, precum și ale stabilității învățării, care ajung greu la stadiul dezvoltării anticipate; se acceptă că limitele lecturii sunt derivate și din premisele spațio-temporale prezente, diferențiat în fiecare clasă și vârstă a elevilor.

Conceptul fundamental al modelului învățării depline, introdus de J.B. Carroll, este definit de nucleul denumit *sarcina de învățare*, mai ales elaborat în domeniul textelor nonliterare. Ca secvențe firești ale activității de instruire-învățare, sarcinile de învățare sunt realizate prin parcurgere cognitivă de către elev cu scopul de a trece de la starea de necunoaștere a unor fapte sau a unor noțiuni date, la starea de cunoaștere, înțelegere și retenția

280 acestora, ori de la incapacitatea realizării unei performanțe la capacitatea de a o executa/realiza performant și transferabil.

V.1.7. Modelul învățării experiențiale a cititului ca lectură

D. Kolb (1984, 2015) propune un model de realizare a învățării școlare care se bazează pe implicarea elevului prin folosirea experienței sale progresive în actul învățării, denumit „modelul învățării experiențiale”. În esență, sunt formulate patru ipostaze în care elevul poate fi implicat activ în actul învățării personale, inclusiv al lecturii. Sunt de reținut următoarele: experiența concretă, realizarea de reflecții personale, conceptualizarea și generalizarea, aplicarea și transferul.

Cele patru faze sunt realizate ciclic și pot lua o formă ascendentă, repetitivă sau de mentenanță verificabile în anumite conținuturi sau cu identificare a limitelor de aplicare în domeniul lecturilor școlare.

V.1.8. Modelul învățării lecturii critice asigurate de dezvoltarea gândirii critice

Un model de instruire/învățare influent și larg utilizat în școlile din S.U.A. este modelul „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice” (*Reading and Writing for Critical Thinking – R.W.C.T.*) și cel propus de Reichenbach (*Introduction to Critical Thinking, The McGraw Hill, 2001*), cu elemente operaționale aplicate orientării pe text în șase pași. Filosofia și strategiile modelului generic se bazează pe următoarele elemente prioritare: școala să-i învețe pe elevi să gândească; gândirea autentică este gândirea creativă, critică, de nivel superior, ce implică drept operații

mentale — conceptualizare, abstractizare și generalizare, analiză și reflecție, evaluare și aplicare; asigurarea independenței subiectului și responsabilitatea față de actele sale; valorile esențiale sunt definite de: activism, deschidere, schimbare, constructivism, gândirea critică prin practicare sau încurajarea elevilor să rezolve probleme deschise, cu exprimarea liberă de idei și opinii, gândind cu „propriul lor cap”, fiind apreciați pozitiv pentru astfel de activități.

Învățarea devine astfel un proces critic, constructiv și personalizat, presupunând: învățarea focalizată pe subiect, investigație și explorare activă, învățare prin colaborare și cooperare (mai puțin prin competiție), concepție constructivistă și reflecție personală progresivă (metacogniție).

Învățarea care are ca scop dezvoltarea gândirii critice prin: asimilarea activă de cunoștințe, operații și metode mentale de procesare a informației; prezența unor strategii cognitive; crearea de convingeri care adâncesc lectura sau aplicarea celor lecturate la luarea de decizii, exprimând opțiuni valorice, atitudini și comportamente de analiză, sinteză și evaluări critice adecvate situațional și cu eficiență general formativă.

V.1.9. Teoria învățării lectorale cu ajutorul hărților mentale

Hărțile mentale (vezi Buzan și Buzan, 2007) devin un instrument care ne ajută să structurăm, organizăm, aranjăm, memorăm și învățăm cunoștințe/informații exprimate verbal într-un mod conștient, accesibil și atent organizat. Ele încurajează flexibilitatea mentală a elevilor și a profesorilor, să gândească dual — orizontal și vertical —, chiar lateral câmpului definit de textul citit (intertext).

Practic, vorbim de un model mental, de o hartă mentală, de o diagramă sau de o schemă care relaționează informațiile formând o rețea în jurul unui subiect central, numită *Diagramă păianjen*.

Hărțile mentale folosite în lecturile noastre, mai ales științifice, s-au dezvoltat datorită polivalenței sintagmei introduse de Tony Buzan (2002). Devenită progresiv o unealtă universală care ajută pe mulți dintre cei care învață să controleze cunoașterea printr-o nouă organizare a unei cantități mai mari de informații prezente în textele complexe, îndeosebi nonliterare.

Mind mapping-ul, într-o denumire originală a teoriei, aduce multe beneficii în educație, extinzându-ne rețeaua produselor gândirii abile în a uni gândirea laterală cu cea transversală, a celei orizontale cu cea verticală (Edward de Bono).

Hărțile mentale, în special cele dominant-conceptuale, pot fi grupate astfel:

- *hărți conceptuale „pânză de păianjen“*: în centru aflându-se un personaj, o situație, un eveniment în calitate de concept central, de la care pleacă conexiunile către celelalte elemente;
- *hărți conceptuale ierarhice*: informațiile, evenimentele, situațiile sunt prezentate într-o ordine descrescătoare sau crescătoare a complexității, a gradului de abstractizare, în funcție de nivelul gândirii și al gradului științific atins în abordarea realității;
- *hărți conceptuale lineare*: informațiile sunt redată în șir linear, cu succesiuni determinate potrivit unor criterii acceptabile științific, logic sau psihologic.

Metoda hărții conceptuale stimulează motivația pentru lectură, implicând ceea ce numim curiozitatea, creativitatea și gândirea de ordin superior, formulate fie ca obiective de învățare

relevante, autentice, originale, fie ca situații factoriale de dificultate redusă pentru anumite categorii de elevi, fie ascendente, pentru alte categorii.

V.2. Programe de inițiere în formarea competenței gândire critică

A examina modurile de formare inițială a competenței gândire critică funcțional constructivă (G.C.F.C.) în învățământul primar solicită nu puține referințe cu un conținut psiho-educational analitic, științific, filosofic și de literație creativă în domeniu.

Ce înseamnă această abordare din perspectiva premiselor, condițiilor și depășirea dificultăților și a riscurilor implicate?

Raționamentul nostru pornește de la chestiunea transferului metodologic prezent în elementele de logica științelor naturii, matematicii, fizicii, chimiei și logicii în predarea propriu-zisă la clasă. Lista autorilor întemeietori ai domeniului psihologic, pedagogic, sociologic, psiholingvistic este lungă. Dintre cei mai cunoscuți autori ai abordărilor de specialitate menționăm pe J. Piaget, N. Chomsky, G. Kneller, în străinătate, pe T. Slama-Cazacu, M. Dumitru, D. Stoianovici, D. Potolea, M. Manolescu, R. Iucu, C. Ulrich, L. Ciolan ș.a., în România.

Rezultatul studiilor ne este cunoscut prin apariția unor noi câmpuri interdisciplinare în didactica științelor, provocatoare fiind întâlnirea dintre concepte categoriale înalt mentale, precum spațiul, timpul, mișcarea, circuitul informațional micropractic ș.a., concepte neintuitive în esența lor, greu de înțeles perceptiv și de manipulat verbal la vârstele micii copilării.

Cu privire la formarea competenței G.C.F.C. a cadrelor didactice, operațional formate pentru a iniția elevii în a utiliza abilitățile

284 de gândire critică și constructivă, experiențele și modelele de instruire sunt variate și complexe, examinând profunzimea lor.

Unul dintre modelele cunoscute este cel practicat și cunoscut sub sigla R.A.D.E.C. Unitate a cinci etape procesuale, exprimate în termeni englezești *Read, Answer, Discurs, Explain, Create*, are loc o generare de situații experimentale și investigații corelative. Modelul apelează epistemologic și metodologic la un chestionar destinat cunoașterii valorilor cognitive bazat pe cunoștințe și abilități de gândire critică, acesta putând cunoaște și o versiune SPSS, în versiunea 22.0, mai recentă, după unele informații de specialitate.

Constatările experimentale consemnate narativ sunt cunoscute prin oferta de elemente-reper, precum diferența semnificativă dată de utilizarea cunoștințelor și abilităților destinate comportamentului bazat pe competența gândire critică și cel noncritic. Principial cognitiv, aceasta se definește prin: transfer de multiliterații, o creștere a percepției impactului științelor asupra evaluării motivațiilor formative, o maturizare a valorilor conduitei socio-morale asociate calităților gândirii critice, apariția unor stări de bine create de practicile de predare și învățare la clasă.

O altă temă provocatoare pentru calitatea instruirii în învățământul primar o reprezintă integrarea noilor orientări metodologice în lecțiile curente care privesc exercițiile de creare și rezolvarea de probleme creative. Între reperele metodologice importante pentru calitatea integrării menționăm ca esențiale următoarele:

- depășirea sarcinilor de memorare reproductivă strictă;
- utilizarea unor conectori reali, cu sens, între concepte;
- ierarhizarea gradului de dificultate al rezolvării problemelor potrivit complexității acestora;

- lansarea de întrebări cu aplicații utile învățării pe baza achizițiilor anterioare și a conexiunilor între cele vechi și nou învățate;
- încurajarea aplicării celor nou învățate, cu sublinierea avantajelor și eventualelor limite ale soluțiilor găsite;
- simularea activităților de grup, cu evidențierea extensiilor viziunii că pot exista și funcționa alternative de abordare/soluționare a explorării unui subiect-concept sau situație din mai multe perspective;
- conectarea și asocierea de idei variate ca suport în raționamente de formare a gândirii critice, favorizând ajustări și nuanțări de perspective și limite;
- utilizarea modelelor imaginativ-creative, utile în generarea de noi proiecte, cu introducerea de valori din domeniul artelor (vezi combinațiile între literatură/poezie cu muzică, arte plastice, teatrale, arhitecturale etc.);
- utilizarea de strategii, metode, tehnici și procedee destinate stimulării creativității precum: sinectică, brainstorming, casetă morfologică, eseu creativ, exerciții de sinonimie, antonimie etc.

V.2.1. Programul KIALO EDU — program formativ didactic și creativ

De o reală valoare funcțională în planul metodologiei educaționale interactive se dovedește a fi programul de cartografiere a valențelor și valorilor gândirii creative cunoscut sub numele de *KIALO EDU* (<https://www.kialo-edu.com/>). Esența acestui program vizează aplicarea la clasă a unei metode interactive libere, pe bază de discuții logice, cu motivații personale, dar monitorizate de profesori competenți în domeniu.

Scopurile instrumentale ale acestui program didactic inovativ și formativ sunt:

- utilizarea de cunoștințe privind suita de acțiuni ce compun procesualitatea programului;
- formarea de abilități de raționamente corecte formulate explicit;
- demonstrarea înțelegerii valorilor didacticii instrumentale ale proiectului instruirii;
- angajarea constructivă a unor discuții libere și orientate ale grupului de subiecți;
- promovarea opiniilor constructive, posibil ierarhizate ca nivel de aplicare;
- consolidarea a ceea ce s-a conturat ca achiziții deja utilizabile și transferabile.

Regulile procedurale frecvent recomandate în valorizarea modelului examinat sunt:

- ✓ alocarea unui timp rezonabil pentru formularea și înțelegerea întrebărilor și gândirea răspunsurilor;
- ✓ solicitarea de a se formula argumente de susținere personală a ideilor/opțiunilor exprimate;
- ✓ crearea unui ritm didactic adecvat înțelegerii, reținerii esențialului învățării, cu exprimarea gândirii critice individuale și/sau colective, fie libere, fie sub forma unor fișe scrise, atașabile proiectului-program;
- ✓ apelul la tehnici specifice organizării și ierarhizării argumentelor sub forma *Tehnicii arborelui de argumente*, a *hărților mentale (Mind-maps)*, constituite din argumente; o altă variantă tehnică ce poate fi utilizată este *Roata întrebări-răspunsuri*, cu organizare grafică specială privind numărul

întrebărilor alocate unui subiect și care necesită răspunsuri elaborate sub forma conturilor *Kialo*;

- ✓ construcția unor *Fișe ale instrumentelor* bazate pe raționamente colaborative asociate deciziilor/soluțiilor de rezolvarea de probleme, unele aflate ca efect al dezacordului opiniilor sau al unei organizări polare, al ierarhizării importanței sau priorităților. În acest din urmă caz, se recomandă o formă simplă tabelară ale cărei coloane pot reprezenta tipul de argumente utilizate, însoțite de o scală simplificată: acord sau dezacord între participanți; impact pozitiv sau negativ; aplicabile situației versus inaplicabile etc.;
- ✓ conexiunea directă, indirectă sau lipsa de conexiune cu problema examinată;
- ✓ semnificația formativă a unei elaborări, cu antrenarea gândirii critice;
- ✓ criterii de validitate logică, de filosofie socială, psihologie sau eficacitate pedagogică;
- ✓ înțelegerea utilității argumentelor într-o expunere sau lucrare publică;
- ✓ corectitudinea argumentelor științifice, unele invocate cu statut de ipoteze de lucru.

Cu privire la consemnarea gradualității valorice ale unei scale privind efectele de formativitate, se poate recomanda criteriul triadic al ierarhiei de ordonare: NS = nivel slab; NM = nivel moderat; NI = nivel înalt.

De asemenea, se pot crea și scale vizibile la nivelul clarității alfabetizării, feedback-ului, controlului și rețelei digitale, singulare sau în combinații constituite din criterii cu link-uri utile și constructive utile realizării unei platforme digitale.

V.2.2. Programul de intervenție — anchetă condusă de critică (*Critique-Driven Inquiry*)

Metoda-program de intervenție metodologică își are originea în Taiwan. Indicatorii de substanță ai metodei sunt mai complecși și vizează prezența a trei operații esențiale:

- analiza de varianță a căutării/cercetării;
- analiza de conținut metodic;
- investigarea dovezilor de căutare empirică.

Obiective speciale ale formării gândirii critice la cadrele didactice și prin transfer didactic aplicat în școală la elevii mai mari (gimnaziu și liceu) vizează nuclee centrale de ordinul analizei obiectivelor psiho-formative. Specifice gândirii critice sunt: formarea stimei de sine a elevilor din clasa terminală a ciclului primar; învățarea progresivă a elaborării unui portofoliu lingvistic specific ariei de comunicare în limba maternă; formarea primelor noțiuni de design al învățării conștiente autoreglate și al învățării reflexive la unele arii curriculare.

În concluzie, din punctul nostru de vedere, pentru profesorii aplicanți la clasele primare se recomandă și dezvoltarea unei didactici special proiectate pentru planurile de lecții focalizate pe dominantă *KIALO*, cum deja am afirmat.

Esența unor asemenea planuri/proiecte de lecție ar avea drept etape prioritare următoarele:

1. oferta sau crearea unei situații problematice, în realitate formularea unor teme de discuție/analiză pe bază de lectură/sarcină de tip conversațional prin punerea de întrebări, construirea de răspunsuri, cu utilizarea unor situații comparative, bogate în idei cu expresivitate personală;

2. identificarea și armonizarea abilităților de valorizare a punctelor focalizate sau a criteriilor de comparativitate simplă;
3. aplicarea/executarea sarcinilor cu evidențierea și susținerea rezultatelor învățării;
4. sugerarea de strategii, metode, tehnici și procedee de recuperare sau de ameliorare;
5. evaluarea criterială a progreselor în zonele interesante didactic din perspectiva opiniilor exprimate cu privire la valoarea unor răspunsuri corelative întrebărilor, eventual și a reajustării/reformulării unor elaborări;
6. evaluarea globală asupra clasei, grupului de elevi, cu dezvoltarea unor sarcini de lucru pentru acasă, indicându-se și prezența unor criterii corelative ce vor fi utilizate, precum: originalitate, aplicații practice de conținuturi disciplinare, utilizări economicoase ale timpului alocat sau recomandat.

V.2.3. Formarea atitudinilor de gândire reflectiv critică — obiectiv prioritar

Sintezele pe această temă sunt sau pot fi utile practicienilor, dar nu suficiente pentru a deveni abilități în domeniul de referință al competențelor gândire critică.

Între sugestiile pe care le putem oferi ca exemple de obiective procesuale se evidențiază:

- a conștientiza situația în care te afli ca subiect activ al educației, tentați fiind de identificare a realizării unui contact direct sau indirect cu realitatea reflectată de o temă supusă analizei;
- a înțelege importanța organizării unei astfel de activități, cu prioritizarea datelor necesare rezolvării problemei/situației date;

- a diferenția între informația reală și cea virtuală, cu evitarea prejudecăților prezente în anumite opinii formulate sau exprimate;
- a utiliza explicații coerente bazate pe relații logice și critice între diferitele date, informații, căi de soluționare;
- a formula enunțuri cu caracter generalizator concludive logic, cu efect/impact privind verificabilitatea veridicității acestora;
- a reorganiza unele din convingerile și judecățile formulate, cu reținerea celor importante pentru stabilitatea mentalului subiecților; se vor evita opiniile contradictorii.

La nivelul competenței gândire critică un rol important va fi acordat unor priorități precum:

1. procesualitatea progreselor gândirii critice;
2. valorificarea atitudinilor și identificarea erorilor și greșelilor de raționare;
3. consolidarea învățăturilor generate de experiențele pozitive;
4. acordarea unei atenții speciale opiniilor ostile sau centrării pe argumente de tip feedback corectiv;
5. punerea sub semnul îndoielii a unor atitudini supercritice, puternic personalizate, cu trimitere specială la argumentele subiectului care a formulat o opinie personală.

V.2.4. Conduita argumentativă — dimensiune calitativă a gândirii critice

Atitudinile care definesc gândirea critică și exprimă calitățile ce o definesc în activitățile educaționale de formare începând din clasele primare sunt evidențiate în enunțuri afirmative, chiar asertive, ale conduitei actorilor educației.

Din lunga listă posibilă a unor astfel de atitudini și conduite, cadrele didactice formatoare din școlile superioare sau de perfecționare rețin, fără a introduce criterii de prioritate sau de ordine, următoarele caracteristici ale conduitei argumentative:

- raționalitatea și calitatea drumului parcurs spre a stabili sau dovedi adevărurile cunoașterii pe baza dovezilor/probelor disponibile;
- localizarea structurilor atenției și mobilizările motivaționale pe esențialul cunoașterii și formării competenței gândire critică, distingând o judecată critică de una constativă;
- identificarea dependențelor mentale, a acțiunilor algoritmice de cele creativ motivate;
- deschiderea conduitei atitudinale la experiențe alternative pozitive;
- promovarea exercițiilor autoreflexiv mentale și atitudinale cu rol corectiv;
- judecarea echilibrată, nepărtinitoare a argumentelor pro și contra;
- înțelegerea legăturilor logice, diferențiind între cele reale și psihologice/subiective.

Conduita subiecților, probatorie pentru atitudinile competenței gândire critică, reprezintă o reflecție asupra faptelor care au o notă personală, creând astfel oportunități pentru o judecată sau opinie asupra realității. Avem în vedere o apreciere examinatoare rațională, care poate depăși egocentrismul sau sociocentrismul înțelegerii valorilor, ideilor sau credințelor exprimate.

Ceea ce definește atitudinea și conduita integrată în formarea competenței gândire critică are la bază elemente raționale, adecvate și rezonabile, reflectiv-investigatoare ale unui subiect

292 de referință evaluat, ce conține un reper gândit atent și creativ, cu o concentrare optimă pe asigurarea luării unei decizii conștiente.

Putem realiza și o extensie evaluativă asupra atitudinilor și conduitei existente, manifestând: smerenie, respectul pentru ceilalți, dorința de a rămâne atașat valorilor unui grup, supunerea la probe sau dovezi a aprecierii personale, confruntarea știrilor false cu cele adevărate prin evidența probată de referințele cunoscute sau invocate ad-hoc.

Avantajele pe care le simțim la începuturile formării gândirii critice sunt vizibile în unele situații curriculare care cer subiecților decizii corecte (nu bazate pe emoții puternice), înțelegerea completă a situațiilor, evaluări oneste și imparțiale, evitarea și/sau reacția de a ocoli tendințele de manipulare, presiunea unor judecăți preexistente sau ruperea argumentelor de susținere a valorilor lui *cum, cine și de ce*.

Observațional, gândirea critică se bazează pe raportul constituit din prezența unor date observate, pe analize și interpretări cu temei în raționamente valide, cu explicații, motivări și rezolvări decente ale unor probleme, cu acceptarea unor condiții de validare.

Din punctul de vedere al logicii formale, gândirea critică a formatorilor de educație activă poate cunoaște efectele semnificațiilor raționamentului inductiv, analogic și deductiv, prezența unor abilități analitice, a silogismelor simple, a relațiilor circulare cauză–efecte–cauze, a micilor combinații mentale sau ale unor enunțuri de tip ipoteză (dacă..., atunci...).

Urmare a prezenței acestor manifestări, experții domeniului și-au propus elaborarea de teste de gândire critică. Reperele construcției iau în calcul evaluarea unor atribute precum:

- independența gândirii manifestate în concluziile analizelor făcute;
- evidența poziției pro, a celei contra și neutrale față de o anumită realitate, de un text, de o altă opinie sau punct de vedere;
- producerea unor afirmații simple la început sau de întrebări care cer răspunsuri corecte;
- repere clare privind mecanismele memoriei medii ancorate în critica distanțată a realității apropiate.

Unul dintre exemplele de teste cunoscute este cel numit *Testul Gorilla* (<https://www.testgorilla.com/>). Semnificative în acest test sunt:

- centrarea pe cunoștințe, abilități, atitudini și elemente de feedback;
- întrebări conținând descriptori și codificări privind cultura generală, personalitatea subiecților, experiențele lor pozitive;
- conținuturi speciale care au în vedere exerciții de gramatică și vocabular, formularea de propoziții complete, înțelegerea mesajelor ascunse, redarea celor înțelese, respectarea timpului de execuție (aproximativ, în minute).

Criteriile de evaluare sunt: corect/incorect și non-răspunsuri; se pot utiliza și culori precum corect = verde, roșu = incorrect galben = non-răspunsuri.

De reținut, ca un criteriu semnificativ al calității gândirii critice la profesori, este înțelegerea celor date spre lectură, în special, a tipului de raționament utilizat, argumentele de tip pro și/sau contra. În contextul analizelor generale, se impune atenției practicienilor și considerarea limitelor în formarea gândirii critice.

294 Între acestea, importante pentru formarea unei competențe operaționale aplicative sunt următoarele:

- relativitatea calității și relevanței enunțurilor formulate în raport cu presiunea timpului, contextul evenimentelor instruirii, experiențele subiecților în domeniul de referință;
- rezonabilitatea intențiilor de a decide cu privire la adevărul argumentelor utilizate;
- capacitatea de a înțelege (nu de a ignora) stările emoționale ale participanților;
- preocuparea de a formula concluzia logică cea mai puternică și de a o motiva adecvat;
- puterea de a fi consecvent cu soluția corectă la care s-a ajuns colectiv, rezultat al imparțialității opțiunilor și asumarea conștientă a consecințelor.

Răspunsul la o astfel de analiză a limitelor îl putem examina astăzi prin apariția rețelelor de comunicare, a manifestărilor conduitei de reziliență cu valorizarea efortului rațional cerut de schemele de gândire operativă în rezolvarea sarcinilor centrate pe formulări de opinii critice. (Longmore *et al.*, 2018; Harari, 2018)

Explicația plauzibilă a unor astfel de manifestări este ceva mai veche (Ennis, 198) și concepe gândirea critică ca fiind reflexivă, rațional asociată capacităților de învățare a unui subiect care face legătura între *cine, ce și cum* se produce un conținut valorizator.

Aici apar și nuanțele cu tentă filosofică și logică formală a elementelor raționale specifice gândirii critice, începuturile fiind situate îndeosebi la clasa a IV-a a învățământului primar și, mai ales, în clasele gimnaziale.

Între activitățile cadrelor didactice realizate cu elevii claselor a IV-a, reținem frecvența celor care au ca obiective prioritare:

- învățarea noțiunilor noi cu ajutorul studiului vocabularului (aspecte de sinonimie, paronimie, antonimie);
- rezolvarea problemelor specifice de tip interdisciplinar prezente în programele oficiale de matematică și științele naturii, ecologie, geografie și istorie, precum și în narativul evenimentelor sociale petrecute în timpul școlarizării elevilor.

La nivel internațional, astfel de elemente sunt semnalate într-un raport relativ recent, cunoscut sub titlul *Raportul competitivității globale* (2019), apărut sub egida Forumului Economic Mondial. (<https://epale.ec.europa.eu/ro/resource-centre/content/raport-asupra-competitivitatii-2019>)

Gândirea critică este recomandată mai ales ca un domeniu constitutiv al unei competențe transversale, devenită în învățământul superior didactic o disciplină cu autonomie formală.

Revenind la metodologia didactică ce ne preocupă, recomandăm prezența gândirii critice drept obiectiv operațional personalizat în unele planuri de lecții asociat însă și unui obiectiv procesual care ia forma transferului didactic.

Esențiale ca fiind funcționale la nivelul formării atitudinilor și conduitei sunt de reținut valori precum:

- educația pentru a deveni actori reflexiv critici;
- formarea conduitei didactice motivate de criterii operațional critice;
- percepție corectă a atitudinilor care pregătesc subiecții pentru schimbări în cazul opiniilor în legătură cu validarea unui adevăr cert.

Toate acestea transformă atitudinea critică într-o competență a personalității raportată la complexitatea fenomenologiei

296 conduitelor unui subiect cunoscător, a motivațiilor semnificative pentru cogniția specifică educației, văzută ca stare de pregătire mentală, experiențială și emoțională, uneori cu start în clasele finale ale învățământului primar.

V.3. Program curricular de introducere în pedagogia digitală

Vom începe cu un paradox exprimat sintetic în pedagogia modernă inovativă, anume acela conform căruia cel mai bun sistem de predare-învățare nu este cel în care profesorul stă la catedră, iar elevul stă în banca sa. Rezultatele acestui model le-am cunoscut și trăit mulți dintre noi.

Să recunoaștem că învățarea experiențelor promovate de pedagogia digitală cunoaște o primă abordare epistemologică, anume încercarea de a răspunde la interogația dacă expresia *educația digitală este sinonimă cu expresia digitalizarea educației?* Răspunsul, sau mai degrabă răspunsurile, pot cunoaște variante experiențiale.

Vom concluziona că vorbim de corelația scop-mijloace-rezultate prezente adesea pe drumul etapizat parcurs de la didactica promovată de un profesor la autodidactica aceluia care învață. Vorbim de prezența logică a unor elemente precum feedbackul formativ și de progres, de motivația pozitivă de susținere, de prezența căilor comune inițierii, de prezența a cât mai puține greșeli și erori de învățare, recuperare și progres, de o creștere a încrederii în efectele transferabilității digitalizării inițiale în cunoașterea ariilor curriculare școlare formale.

Aceste repere cad în sarcina profesională a instructorului/profesorului calificat, care îi poate induce elevului ideea că există cineva lângă el care îl poate ajuta să depășească dificultățile, că

este pregătit să vadă, să simtă ce se va întâmpla și de ce, cum poate fi consiliat în parcurgerea drumului în educația digitală.

Mijloacele utilizate nu pot fi declarate cu rigoare, inspirația didactică a profesorului formator îl poate ajuta cu explicații privind mecanismul, valoarea feedbackului corectiv, pentru a nu vorbi chiar de inițierea profesională în standardele învățării digitale.

Pe lângă obiectivele inițierii, asigurarea calității drumului formativ este confruntată cu multiple dificultăți, unele anticipabile, altele apărute spontan, implicațiile nefiind ușor de eliminat sau de redus ca amplitudine. De aici apar, după cum se exprima și cunoscutul expert internațional în studiul învățării Hattie (2015), elementele asociate construcției sesiunilor de învățare/exersare progresive, alegerea celor mai bune moduri de operare cu inteligența perceptivă optimă în învățarea domeniului.

În programul pe care noi îl gândim, îl proiectăm și îl vom propune progresiv după introducerea în curriculumul școlar al claselor primare — nu știm cu care clasă se va începe în unele școli-pilot sau într-un sistem generalizat — un loc important îl va ocupa zona de interes cognitiv și operațional a dispozitivelor și instrumentelor multimedia ce vor fi destinate în structurarea complexității progresive a programelor de formare a celor care n-au urmat cursurile de specialitate până la ora actuală.

Acestea pot fi cadre didactice cu statut formal la clasă, precum și personal didactic auxiliar funcțional la nivelul clasei și școlii în laboratoarele tehnologice de informatică.

Din punctul de vedere al structurilor de bază solicitate furnizorilor de programe: instituții centrale, județene (ISJ-uri și CCD-uri), zonale (interjudețene), locale — localități și unități desemnate și care dispun de instructori competenți, de bază materială (licee cu clase de matematică-informatică) — se poate, simplificat examinând,

298 propune necesarul tehnologic și metodologic, constând în următoarele reperi ale competenței curricular-procedurale, precum:

- A. Competențe optimal formate instructorilor acreditați în domeniul digitalizării, bogate în:
 - elemente de proiectare didactică, de instruire, învățare/exersare și evaluare de progres;
 - seturi de materiale didactice auxiliare necesare formării inițiale, individualizate sau în grupuri mici (3–6 elevi), cu particularități precizate, inclusiv cu reperi privind utilizarea calculatorului, bazate pe scheme simple de acțiune directă;
 - strategii optimale destinate evaluării învățării adulților.
- B. *Durata activității continue* (1–2 luni, cu pauze diferențiate, potrivit ritmului evaluat).
- C. *Spații destinate formării*: sala de lucru, dotată ergonomic (luminozitate, încălzire, acustică, mese și scaune adaptate în sistem modular).
- D. *Echipamente audio-vizuale*, calculatoare, imprimante, copiatoare, telefonie mobilă, covoare protectoare, softuri educaționale, bibliotecă documentară, panouri de afișaj, table interactive etc.
- E. *Cunoașterea atentă a nevoilor de formare specifice* compoziției și nivelului fiecărui grup de persoane, inclusiv cele de vârstă sau chiar structuri de personalitate dificilă, cu probleme.

Proiectarea competentă a curriculumului potrivit structurii lui de bază (pentagonale) — obiective, operații de bază, accese de informații, trimitere/primire de mesaje, programul Microsoft, Power Point, Excel, alte sisteme de informare/documentare, elemente de management reflexive/autoreflexive, de motivare/automotivare, editare de texte, aplicații, Windows și securizare,

administrare, scheme metodologice de bază ale programului. Asigurarea competenței de inițiere cu valoare instrumentală se va concentra pe următoarele module:

- M1: Concepte fundamentale, definiții, aplicații;
- M2: Utilizarea dispozitivelor de bază: calculator, laptop, tablete, Internet;
- M3: Comunicare de informații online, mail;
- M4: Editarea de texte;
- M5: Realizarea de prezentări publice — modele;
- M6: Foaia de calcul: format, utilizare;
- M7: Aplicații didactice, cu metodologii și exemple;
- M8: Integrarea TIC în educație: istorie, evoluție, instrumente metodologice, învățarea — exemple didactice, beneficii, limite.

Bugetul de timp alocat va reprezenta o parte componentă a dirijării celor care inițiază și propun concret un program destinate acreditării formale. Aplicațiile proiectate vor fi operaționale pentru fiecare modul prezentat.

Programele auditive având conținut vor face obiectul competenței instructorilor, pe baza documentelor avizate de instituțiile abilitate.

Strategiile de lucru vor putea face obiectul unei colaborări în echipa mixtă, esențiale vor fi cele analogice, inductive, demonstrative, explicative. Un rol important îl vor avea și elementele de gândire critică, lucrările practice, gândirea tehnică, exercițiile de prelucrare, de transmitere a datelor, de descoperire, de evaluare pe parcurs.

Structurile metodologice construite pe baza elementelor mental operațional-didactice vor fi centrate pe studii empirice orientate spre:

→ nevoile profesorilor;

- motivațiile aplicării acestor tehnologii;
- cunoașterea mediilor de instruire specifice;
- validarea scopurilor și o ierarhizare atentă a acestora;
- strategiile pedagogice aplicabile și transferabile;
- modelele de evaluare adecvate vârstei actorilor educației;
- progresele tehnologiei în domeniul de referință.

În didactica digitalului funcțional și cu valoare de inițiere vor fi acceptate și prelucrate de fiecare profesor pe baza unui set de principii care permit adoptarea unei conduite inovative. De o manieră sintetică recomandăm o suită de enunțuri cu valoare de principii – P (vezi Stănciulescu, p. 33):

- P1: Principiul simplificării informațiilor, cunoștințelor cu statut digital;
- P2: Principiul organizării ierarhizate a selectării canalelor de receptare a cunoștințelor și abilităților;
- P3: Principiul amplificării progresiv-moderate a structurilor informaționale în funcție și de energia eforturilor și motivațiilor angajate în drumul trecerii de la simplu la complex, de la analitic, aplicabil și transferabil;
- P4: Principiul receptării sincronizate, holografice; hologramele asigură diversificarea optimă a centrelor de receptare și prelucrare a datelor;
- P5: Principiul ierarhizării sincretice neurofuncționale, a efectelor reducerii complexității relațiilor obiective-rezultate, cu precizarea semnificațiilor de bază ale operatorilor gramaticali de tipul:
 - conjuncție (și);
 - disjuncție (ori, ori);

- negație (nu așa);
- implicare (așa, da).

P6: Principiul reflectării asupra experiențelor de succes ale modelelor eficiente de alegere a strategiilor.

Vom înțelege mai bine cum se produc progresiv semnificațiile și rolurile pedagogiei digitale în formarea culturii generale, completate astăzi cu valorile competenței digitale, până mai ieri neconstitutive. Se realizează astfel o minimă bază a ceea ce Brian Croxall (2013) aprecia contextual, dar și complex conceptualizat ca fiind valorile *pedagogiei digitale* în formula acțională a utilizării elementelor electronice informatice.

Scopul: a îmbunătăți sau schimba experiența educației unui subiect dintr-o perspectivă critic-constructivă. Explicit, adaugăm noi, apar și contribuții recente privind metodele de predare, în special cele colaborativ-instrumentale și tehnologice facilitate de prezența experimentată a unui personal calificat în domeniu. Acesta beneficiază de cunoașterea și a altor modele constructive de instruire, precum: modelul instruirii inductive, modelul instruirii algoritmice și semieuristică, modelul instruirii directive, dirijate; modelul demonstrativ-explicativ și aplicativ; modelul învățării transformative și transferabile.

Structural, competența digitală este definibilă prin coexistența a trei elemente (Neacșu, 2023), obiective performante integrative și specifice literației digitale, prezente în conduita cadrelor didactice implicate

1. cunoștințe;
2. abilități cu statut operațional evident;
3. atitudini motivante.

- În concepția Universității Harvard, enunțurile simplificate sunt:
- formarea unei grupe de profesori competenți (pentru nivelul educațiilor aflați/integrați în formare);
 - conștientizarea competențelor și a responsabilităților în raport cu modul de instruire;
 - promovarea de tehnologii inovative, pedagogic aplicabile la subiecții nivelului examinat;
 - cunoașterea și aplicarea fundamentelor și competențelor focalizate pe cum se învață cu suporturi digitale;
 - valorizarea rezultatelor obținute de cercetători, psihologi, pedagogi și experți ai domeniului digital aplicat în educație și care promovează schimbări inovative simplificatoare în arhitectura competențelor curriculare prevăzute a fi realizate formal și/sau informal;
 - creșterea ofertei de trasee alternative de formare care pot lua forma unei hărți de digitalizare didactică performantă, inclusiv a unei duble formări a profesorilor;
 - specializare curriculară științifică și specializare în pedagogia digitală.

În mod cert se pune și problema formării profesionale a cadrelor didactice pentru învățământul primar. Punctul de start pe care îl recomandăm este explicit formulat și conținut de modelul inovativ al predării și învățării în clasa cu grupuri relativ omogene la nivelul pregătirii anterioare. Acesta este elaborat de experții Centrului Derek Book pentru predare și învățare al Universității Harvard.

Într-o construcție interogativă, enunțurile la care ar trebui să răspundă proiectanții unui program inteligent formativ sunt:

- Cum se construiesc cunoștințele digitale în mentalul subiecților care predau versus învață, prin ce strategii de

comunicare eficiente, cu ce temeuri ale teoriilor învățării utile formării competenței stabilite?

- Care sunt și cum funcționează mecanismele învățării/formării acelei competențe, esențiale fiind comunicarea, înțelegerea și construcția progresivă în stabilitatea acelei competențe?
- Cum construim eficient suporturile de implementare a tehnicilor creatoare de raporturi pozitive între cel care instruește, cel care învață și standardele prevăzute/solicitate de mediul formal al proiectului de formare a competenței?
- Cum planificăm și cum livrăm instruirea în domeniul referențial, prin ce metodologii tradiționale și nontradiționale?
- Cum implicăm pozitiv acționarii actorii în procesualitatea formării competenței sau subcompetenței planificate?
- Cum selectăm și proiectăm alternativele de integrare a competenței nou formate în instruirea specifică unui anumit nivel curricular?
- Cum utilizăm feedback-ul necesar formării eficiente prin instruirea digitală specifică?
- Cum se pregătește un portofoliu didactic având ca temei noua filosofie a instruirii avansate, inovative?

O posibilă programă — sinteză de inițiere în educația digitală a profesorilor din învățământul primar — impune ca necesară practicilor viitoare o structură al cărei conținut cunoaște în România variate denumiri: Îndreptar digital, Portofoliu digital, Curs de inițiere în educația digitală, Platforma cursului intensiv de educație digitală, Instrumente digitale esențiale și pedagogia utilizării lor la clasă.

Esența unor astfel de preocupări este exprimată de obiective precum: explorarea educației digitale într-un ritm simplu, progresiv

- 304 și moderat intensiv, dar inovativ, atractiv, colaborativ, aplicativ, în contexte hibride, formale și informale, în grupuri mici sau individuale, personalizate. Asociate pot fi introduse și obiective vizând:
- cunoașterea simplificată a resurselor digitale;
 - cunoașterea unor aplicații gratuite și disponibile pentru profesori/instructori și pentru elevi;
 - cunoașterea și selectarea celor mai potrivite instrumente digitale adecvate vârstei și nivelului experiențial al elevilor aflați în inițiere, concepute ca mijloace, și nu ca scop, în pregătirea pentru lumea digitală;
 - motivarea grupului de elevi integrați în formare, deveniți astfel o comunitate de învățare/formare digitală;
 - practicarea învățării active, în ritm propriu, asincron, dar metodic.

Forme și metode de organizare a activităților sunt: exercițiul, discuția explicativă, observația dirijată, reflecția personală asupra eficienței manierei de lucru, evaluarea și autoevaluarea progresive.

Timpul de lucru alocat modulului de inițiere va fi 15–20 ore în total, cu divizarea timpului de învățare în unități de 20–40 minute/zi, în regim de 3 zile pe săptămână.

Forma de evaluare a modulului I va fi între 60–100 puncte, într-un climat tonic, prietenos, cu o bază largă de resurse și instrumente.

Obiective complementare pot fi socotite:

- a. aplicații privind integrarea tehnologiei didactice și instrumentale sub forma practicilor educaționale interactive la clasă, elevii fiind grupați potrivit unor criterii opționale: inițiere creativă, gândire constructivă, modelare interdisciplinară;

- b. transferul de interese dinspre elevi spre lumea părinților prin activități extrașcolare;
- c. conexiuni între educația digitală și alte elemente de conținut curricular;
- d. promovarea predării/instruirii inovatoare, precum și apelul la parteneriate profesional-didactice și instituționale;
- e. utilizarea valorilor contextuale mobilizatoare specifice domeniului formării optimale a bazelor educației digitale în școală.

V.4. Premisele proiectării unui program complex, modular, integrat, interdisciplinar

Formarea competențelor de comunicare în limba maternă, de gândire critică și de educație digitală pot fi apreciate ca definitorii pentru viitorul calitativ al învățământului primar. O modalitate eficientă de abordare a acestor abilități este proiectarea unor programe de inițiere cu statut interdisciplinar, metodologic-didactic. Aceste programe vor combina diverse abordări de teme și subiecte a căror predare oferă comunității profesorilor experiențe de formare/învățare cuprinzătoare și eficiente calitativ.

În ceea ce privește abilitățile de comunicare în limba maternă, programul pune accent pe noi metode participative în vederea dezvoltării limbajului, a citirii, scrierii, comunicării orale și ascultării, cât și dezvoltarea expresivității lingvistice literare, precum și a universului gramatical al limbii române.

Gândirea critică, o altă competență examinată cu prioritate de noi, este stimulată prin activități ceva mai rafinate logic și captivante mental, care promovează analiza, evaluarea și rezolvarea problemelor. Noile metode sau activități de învățare folosite de către profesori la clasă îi vor ajuta pe elevi să gândească

306 independent și să ia decizii informate și la timp. Această abilitate este crucială pentru dezvoltarea lor intelectuală generală și îi pregătește pentru provocările viitoare pentru care nu sunt totdeauna pregătiți anticipat.

Educația digitală este integrată în programul nostru de investigație tocmai pentru a găsi cele mai simple metode și tehnici care să formeze la elevi abilități esențiale de alfabetizare digitală. Profesorii îi vor învăța cum să navigheze și să folosească tehnologia în mod responsabil, să evalueze critic conținutul online și să folosească instrumentele digitale în scopuri de învățare continuă. Acest lucru îi pregătește să prospere într-o lume din ce în ce mai digitală, dar și cu multe limite.

Abordările interdisciplinare sunt utilizate pentru a conecta diferite domenii și pentru a promova învățarea holistică. De exemplu, abilitățile lingvistice pot fi aplicate în contexte de știință a comunicării abstracte sau în studii sociale mai complicate, favorizând o înțelegere mai profundă a conceptelor și încurajând conexiunile intercurriculare și deopotrivă creative.

Programul propus în lucrarea noastră promovează abordarea interdisciplinară, care implică integrarea inovativă a conținuturilor și a metodelor de învățare din diferite domenii. Un astfel de program formativ inițiativ facilitează înțelegerea holistică a materiei și încurajează conexiunile transcuroiculare. Prin proiectarea modelelor didactice interdisciplinare vom crea oportunități de explorare și aplicare a cunoștințelor și abilităților în contexte reale și relevante pentru elevi.

Programul propus urmează un model de abordare sistematică și inovativ progresivă, cu baze experiențiale susținute de seturi de cunoștințe și abilități formate în spirala programelor parcurse anterior. Sunt încorporate frecvent strategii active de învățare la

clasă, cum ar fi lucrul în grup, discuțiile și activitățile bazate pe proiecte, construcții mentale care sporesc implicarea și participarea profesorilor alături sau integrați grupurilor de elevi.

Programul complex va pune accent pe integrarea celor trei competențe — abilități de comunicare, gândire critică și educație digitală — cu scopul declarat al creării de conexiuni semnificative între ele. Pentru realizarea acestui program formativ menționăm nevoia de a fi parcurse următoarele etape metodologice:

1. evaluarea nevoilor viitorului profesionist al carierei didactice;
2. identificarea nevoilor și provocărilor specifice legate de noile standarde conexe abilităților de comunicare, gândire critică și educație digitală în învățământul primar;
3. colectarea de informații actualizate prin valorificarea rezultatelor unor sondaje profesionale, interviuri și observații, care întregesc înțelegerea stărilor actuale și a noilor cerințe ale profesionalismului didactic;
4. stabilirea obiectivelor de învățare/formare clare și măsurabile în progresul fiecărei competențe (abilități de comunicare, gândire critică și educație digitală) care să se armonizeze la nivelul curriculumului propus pentru învățământul primar;
5. proiectarea modulelor de conținut, cu variabile discutate și decise în comisiile de specialiști organizate la diferite niveluri conform regulamentelor în vigoare.

La o primă examinare propunem următoarea sinteză a modulelor.

308 **Modulul A. Comunicarea în limba maternă: compoziții de citire și scriere**

1. Introducere în abilitățile de comunicare:
 - a. importanța comunicării eficiente în limba maternă;
 - b. dezvoltarea abilităților de ascultare și vorbire;
 - c. îmbunătățirea abilităților de înțelegere a textului citit.
2. Dezvoltarea abilităților de citire și exprimare orală:
 - a. strategii pentru îmbunătățirea fluenței și înțelegerii celor citite ori exprimate oral;
 - b. analiza și interpretarea orală sau scrisă a textului citit;
 - c. încurajarea și recompensarea dragostei pentru lectură și comunicare orală prin activități și forme cunoscute colectivului clasei.
3. Competențe privind scrierea de mână și progresiv a scrierii după mici dictări, copieri sau creații proprii:
 - a. construirea de texte potrivit vocabularului actual și abilităților cu respectarea normelor gramaticale în uz;
 - b. structurarea și organizarea compozițiilor scrise potrivit unor reguli de conținut prestabilite;
 - c. dezvoltarea creativității și a gândirii critice focalizate pe texte scrise date spre lectură.

Modulul B. Introducere în logica pedagogică a gândirii reflexive și critice

1. Înțelegerea gândirii critice:
 - a. cunoașterea definiției și a caracteristicilor gândirii critice;
 - b. importanța gândirii critice în variate contexte educaționale;
 - c. dezvoltarea abilităților de gândire critică în conduita elevilor din învățământul primar.
2. Gândirea reflexivă — forme de manifestare cotidiană și școlare:
 - a. promovarea autorefecției și a metacogniției;

- b. strategii pentru stimularea gândirii reflexive la elevi;
 - c. aplicarea gândirii reflexive în diverse contexte școlare și din viața reală.
3. Dezvoltarea abilităților de gândire critică:
- a. analiza și evaluarea informațiilor la care se pot practica sau nu abilitățile de gândire critică;
 - b. abilități de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor cu suport în gândirea critică individuală și/sau de grup;
 - c. promovarea logicii raționamentului și a bazelor argumentării logice.

Modulul C. Fundamentele educației digitale, limbajul educației digitale

1. Introducere în educația digitală:
 - a. importanța competențelor digitale în secolul 21;
 - b. înțelegerea cetățeniei digitale și a siguranței în comunicările online;
 - c. explorarea resurselor și instrumentelor educaționale disponibile online.
2. Alfabetizare digitală:
 - a. cunoștințe de bază privind calculatorul și dezvoltarea alfabetizării digitale;
 - b. abilități de microcercetare pe internet și evaluarea informațiilor obținute;
 - c. utilizarea instrumentelor digitale pentru colaborare și comunicare.
3. Integrarea tehnologiei în învățare:
 - a. încorporarea de aplicații și a software-ului educațional în sala de clasă;
 - b. crearea de proiecte și prezentări multimedia;
 - c. promovarea utilizării responsabile și etice a tehnologiei digitale.

- 310 **Notă:** a. fiecare modul va include activități, discuții de grup și exerciții practice, luate drept model, cu implicarea activă a elevilor în procesul de învățare;
- b. selectarea strategiilor de predare și învățare vor fi adecvate pentru fiecare modul. Aceasta poate include o combinație de prelegeri, discuții, activități de grup, proiecte practice și instrumente și resurse digitale;
- c. identificarea de resurse și materiale care să sprijine programul de lucru, cum ar fi de exemplu: manuale, articole online, site-uri web educaționale, instrumente digitale și literatura relevantă;
- d. crearea de metode de evaluare care să se armonizeze cu obiectivele de învățare, utilizate spre exemplu în: chestionare, proiecte, prezentări, evaluări de portofoliu ș.a.

Planul pentru conexiuni interdisciplinare va consta în identificarea oportunităților de conexiuni interdisciplinare în cadrul programului, unde diferite subiecte și competențe pot fi integrate și aplicate. Acest lucru poate îmbunătăți înțelegerea și aplicarea cunoștințelor de către elevi la diferite discipline.

Pe parcursul programului, evaluările formative și sumative vor fi implementate pentru a evalua progresul elevilor și pentru a oferi feedback constructiv. Metodele de evaluare pot include proiecte individuale și de grup, prezentări, sarcini scrise și portofolii digitale.

Prin intermediul acestui program, se urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare în limba maternă, gândire critică și educație digitală într-un mod integrat și coerent. Profesorii vor dobândi abilități esențiale, care le vor fi de ajutor în pregătirea elevilor pentru o lume din ce în ce mai complexă și digitalizată.

Implementarea programului va solicita o fază-pilot, urmată de evaluarea eficacității acestuia. În urma feedback-ului primit de la cadrele didactice participante se va evalua impactul programului și se vor face îmbunătățiri suplimentare.

La finalizarea cursului, cadrele didactice vor fi capabile:

1. să identifice rolul corelării formării competențelor de comunicare în limba maternă, gândire critică și educație digitală în studiul și predarea noilor conținuturi la clasă, cât și în dezvoltarea abilităților generale de învățare ale elevilor;
2. să ofere și să analizeze exemple de situații de învățare din care să reiasă valoarea pedagogică și didactică a abordării integrării interdisciplinare curriculare;
3. să elaboreze proiecte didactice în care să integreze strategii didactice interactive în vederea formării/aplicării integrate a celor trei competențe;
4. să inițieze noi activități și situații de învățare integrate, centrate pe elev și care să permită integrarea celor trei competențe examinate.

Sinteza programelor, o necesitate metodologică astăzi, e bazată pe trei nuclee care încearcă să rezolve științific următoarele provocări, prin rezolvări și soluții pedagogice valoroase:

NUCLEUL 1

- a. cunoașterea și comunicarea corectă a informațiilor în sistemul de educație examinat;
- b. utilizarea/mânuirea informațiilor destinate ameliorărilor sistemului de competențe format;
- c. monitorizarea și continua modelare și integrare dorită și argumentată, supusă controlului și autocontrolului riguroase educațional;

- a. integrarea noilor ameliorări tehnologice, inclusiv digitale, ca fiind necesare creșterii coerenței și sustenabilității sistemului/subsistemului curricular educațional examinat;
- b. confruntarea cu standardele stabilite, însoțite de schimbări, de reducerea incertitudinilor, inovarea unor dispozitive sau proceduri, crearea condițiilor de sustenabilitate;
- c. reducerea limitelor identificate: monotonie și plictiseală, oboseala atenției, detașarea motivată personal, lipsa de simț al progresului abilităților după eforturi și volum de timp alocate.

NUCLEUL 3

- a. păstrarea standardelor de etică academică, de autenticitate și autonomie la nivelul surselor documentare;
- b. reflectarea motivată, argumentată a identității inovațiilor personale, comparativ cu evoluțiile în descoperirile din domeniul de referință;
- c. relevarea adevăratei identități, ca autor, cu relevarea stilului de lucru, sistemului de opțiuni, expectații profesionale și posibile ameliorări ale conduitei științifice profesionale.

Concluzii, altfel exprimate

1. Contextul explorativ-pedagogic al domeniului competențelor

Conceptele paradigmatiche de competență, competență-cheie, competență transversală și altele cunosc o istorie bogată în definiții, explicații, conexiuni și analize interpretative.

Limbajul utilizat nu este întotdeauna adaptat educațional național, cât și internațional, fie el chiar juridic și specific legislațiilor din variatele culturi sau literaturii de specialitate din diferite țări examinate (vezi Neacșu, 2024).

Lărgind sfera de referințe, dincolo de autori consacrați, vorbim de referințele prezente în documente europene cu deschidere spre o multitudine de interpretări. Avem în vedere:

- *The European Reference Framework for Key Competences for Lifelong Learning* (2006, revizuit 2018);
- *European Qualifications Framework for Life Long Learning* (2017);

Autor cu referințe internaționale este Noam Chomsky, cu recunoaștere valorică într-o recentă traducere în limba română „Limbaj, cunoaștere și libertate“ (1965).

314 La nivel național remarcăm diversitatea agendelor-țintă prezente la Conferințe naționale cum ar fi:

- a. Pedagogie: „Dialoguri despre educație“, Iași, 2024;
- b. Filosofie sau Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023;
- c. Opțiuni ale unor teze de doctorat cu reușite în domeniul curriculumului școlii din România sau disertațiile profesionale;
- d. Studii și articole științifice publicate în reviste de prestigiu ale unor organizații profesional-științifice.

De asemenea, există documente care abordează public, cu o triplă determinare, conceptul nucleu-competență, examinat și de noi în lucrare, anume:

1. *concept integrator*, cu variante dinamice, descriptive, culturale și funcționale;
2. *concept-stare*, privind capacitatea unui subiect, dimensiune personalizată și eficace, realizabilă în condiții practice și/sau participativ-transformative;
3. *concept unificator-ameliorativ* al interacțiunilor orientate spre atingerea unor rezultate calitativ individuale, demne de a fi numite „merituoase“ în cadrul unei colectivități umane.

Profesional și formal examinat, competența practică de educator/profesor este atribuită juridic celor cu statut recunoscut de cadru didactic pentru un domeniu al cunoașterii sau cel mult două domenii științifice sau curriculare.

Documentul de certificare este o diplomă recunoscută oficial, care îi oferă posesorului autoritate pe piața muncii și într-o comunitate profesională funcțională într-un sistem de joburi, într-o țară sau într-o zonă cum este Europa. Un exemplu îl constituie

„Proiectul Digital *Citizenship Education*“, 2019 (<https://rm.coe.int/16809382f9>), focalizat pe 10 dimensiuni valorice esențiale, precum: conștientizare, confidențialitate, securizare, drepturi și responsabilități, participarea activă, comunicare, stare de bine, etică și empatie, succes și incluziune, motivare și alfabetizare, gestiune, învățare și conectivitate în domeniul social de referință.

2. Perspectiva teoretică — o sinteză utilă

În România se invocă, după cum știm, modelul lingvistic-numeric al celor opt competențe, cu unele identificări și opțiuni multiplicative de analiză operațional paideutică.

Orizontul pragmatic al tezei noastre recunoaște existența celor opt modele paradigmatică, însă introduce ca posibilă și existența altor literații. De aici, eforturile pentru a examina și alte două posibile competențe ce pot fi introduse în curriculumul învățământului primar. Una este numită *competență digitală*, în esența ei categorială fiind apreciată *ca transversală*. A doua competență este numită *gândirea reflectiv-critică și constructivă*, examinată din perspectiva introducerii ei progresive în învățământul primar, vag operaționalizată în documentele de referință ale profilului absolventului ciclului primar din România. Exprimând o opinie personală, credem că vom avea câștig de cauză în curând, impactul pozitiv fiind sigur în logica identității și ancorării pozitive a beneficiilor existente la nivelul învățământului gimnazial și al celui liceal.

În oricare variantă am studia competențele derivate structural și funcțional din curriculumul proiectat în viitor, competențele vor viza dominante științifice ale domeniilor studiate/formate prin activități de instruire. Determinările statistice, logice și psihologice sunt vizibile în dualitatea categoriilor motivații, scop și acțiuni,

316 cu finalitate în rezultate performante. Dinamica formării unei competențe ține de puterea celor doi actori: stăruința și competența cadrului didactic și deschiderea atitudinală a celui format, în special stabilitatea motivațiilor ce activează conștiințele lor profesionale, alături de calitatea evaluărilor instituționale privind utilitatea și sinergia interacțiunilor educaționale. Vom înțelege astfel mai bine sensul major al expresiei lui Immanuel Kant: „Educația este cea mai mare și mai grea problemă ce i s-a dat omului spre rezolvare“.

3. Cercetarea formării competențelor — zonă de interes profesional în educație

Studiul literaturii de specialitate și al zonelor de interes în materie de formare a competențelor relevă un interes crescând și o atentă investiție calitativă, sensibile opțiuni de cunoaștere, înțelegere și responsabilitate la nivelul profesionalității actorilor din învățământul primar.

O bună oportunitate oferită de lucrare ne-a fost sugerată de triangulația factorilor generativi de realizări focalizate investigativ, mai exact de grupul de actori principali ai școlii — cadre didactice, elevi și părinți, ca grupuri care au ca misiune să înțeleagă, să asimileze și să integreze cunoașterea personală în practica învățării noilor generații. Firesc, se integrează aici, în unitate cu beneficiarii indirecti ai formării, părinții elevilor, precum și alți *stakeholderi*, ca părți implicate în reușitele școlarelor.

Jocul interacțiunilor în această triadă umană este dependent de o multitudine de variabile, a căror dinamică și interacțiune pot fi recunoscute ca importante. Semnificative sunt:

- a. puterea sinelui fiecărui factor uman, a cărei distributivitate ridică probleme contextuale specifice de experiență, mediu

- de instruire, încredere în probele experiențiale, conștiința de sine activă;
- b. prezența gândirii focalizate pe remodelarea potențialelor cognitive, atenționale, comunicațional-empatice și metodologice orientate spre rezolvarea problemelor explorative specifice vârstei;
 - c. cu o valoare aparte semnalăm nivelul de operaționalitate al domeniului metodelor de cercetare.

De notat aici ar fi precauția pe care ar trebui să o avem în condițiile în care utilizăm metoda observației. Explicit, utilizarea ei în aplicațiile la tema competențelor ridică problema validității și securizării informațiilor relevante. Motivul: datele obținute pot genera rezerve, incertitudini, poate chiar unele conflicte, cum este cazul, de exemplu, al gândirii critice, în evaluarea calității manifestărilor și a limbajului utilizat în cercetare, în special al sensurilor sociolingvistice, mai ales în contextul raporturilor practică-teorie, criteriul opțiunii fiind greu de identificat (vezi Zeena Zacharia, 2020).

Efectele greu de depistat sunt și cele care vizează efectele dominante ale negației, detașate fiind opiniile personale, tipurile de argumente utilizate, efectele de marginalizare a punctului de vedere nou introdus, atitudinea subiectivă la opoziție, la diferențierea zonelor vulnerabile, dialectica valorilor culturale sau didactice, rolul jucat de intervenția autorităților cu prestigiu în domeniul de referință.

4. Conținutul tezei — o provocare curriculară a competențelor

Conținuturile celor trei competențe examinate în lucrare sunt subiecte de analiză performant metodologică. Una cu statut clasic, generativ pragmatic distribuit curricular, celelalte două cu statut integrator pe viitor în curriculumul învățământului primar. Toate însă cu interacțiuni didactice, dar și cu o relativă autonomie și o continuă autoreglare motivată, servind astfel eficienței misiunilor și finalităților ciclului primar. Nucleul integrator este reprezentat de substanța competențelor cadrelor didactice, precum și de întâlnirea motivațiilor pozitive ale celor trei actori ai interacțiunii — cadrele didactice, elevii și părinții implicați, responsabili diferențiat de reușitele celorlalți. Se asociază și indicele de satisfacție al tuturor cu privire la autenticitatea valorilor calitativ integrate profilurilor personalității educaților.

La acest nivel al analizei putem face și noi distincția între *competence* (criteriu și indicator de performanță) și *competency* (comportamente asumate atitudinal și operațional ce duc la atingerea criteriilor și indicatorilor de performanță). Dezvoltarea problemei este satisfăcută în conținutul tezei prin abordările istoric evolutive ale competenței.

5. Studiul 1: Competența de comunicare orală și scrisă

Esențială curricular, ea reprezintă studiul prim al tezei și definește primul referențial al curriculumului, având la început instruirea și învățarea citit/scrisului. Studiul acestei competențe importante pentru întreaga formare a personalității ridică probleme

focalizate pe pătrunderea în fenomenologia citirii devenită mai apoi competență lectorală. Literația specială a comunicării, cum se numește astăzi, această secțiune a formării profesionale cere o accesare eficientă a variatelor tipuri/forme de texte literare, didactice, nonliterare, științifice, matematice, acționale, integrate școlar în diverse contexte de educație disciplinară/curriculară, cultural-pedagogice, psihologice și sociale.

În ultima perioadă, se conturează o nouă inovație conceptual-curriculară a conținuturilor, cunoscută sub denumirea de STEAM, sinteză de cunoaștere științifică, tehnologică, inginerie, arte și matematică, un model global, inteligent proiectat, pedagogic stimulativ al experiențelor umane, cu finalitate certă, numită lectură formativă.

În calitate de competență, finalitatea mai sus-numită poartă cu sine și o încărcătură procesual-ameliorativă, dar unde pot apărea și disfuncționalități, între care cel mai grav și frecvent întâlnit este analfabetismul funcțional, prezent la mulți școlari. La întrebarea dacă sunt recomandate soluții, se vorbește de programe și strategii metodologice constând în posibile intervenții acțional-transformative. Suita deschisă a acestora, care au un statut operațional, este interesantă și bogată în efecte pozitive, cunoaște modele cum sunt:

- ◆ transpunerea didactică — un program de optimizare a receptivității perceptive și simbolice, teoria și practica organizatorilor cognitivi;
- ◆ modelul învățării depline (*mastery learning*);
- ◆ modelul învățării experiențiale diversificate;
- ◆ modelul învățării lecturii care utilizează sisteme de gândire mediatoare;
- ◆ modelul învățării și predării utilizând strategia hărților mentale;

- ◆ modelul învățării de susținere a incluziunii digitale, sociale și culturale;
- ◆ modelul lecturii în sprijinul transformativ pregătirii pentru cultura domeniului informării și documentării în noile servicii electronice din bibliotecile inovative

6. Studiul 2: Competența gândire reflectiv-critică și progresiv constructiv-creativă

Menționăm pentru început faptul că această competență are statutul de posibilă necesitate și utilitate a fi introdusă pe agenda decidenților creatori de nou curriculum pentru învățământul primar din școlile din România.

Ne vin în sprijin argumentele lui Werner Heisenberg (2008, p. 7) care, într-o sinteză textuală, comenta astfel: „Dacă pătrunzi în domenii cu adevărat noi, se poate întâmpla să fie nevoie nu numai de prelucrarea unor conținuturi noi, ci ca însăși structura gândirii să se schimbe pentru ca noile domenii să poată fi înțelese“. Este cazul și al acestei noi competențe, mult mai dificilă, operațional creativă în esența ei, căci prin caracterul ei inovativ și personalizat este nu numai reflectiv-critică, ci și constructiv-creativă, definită de cel puțin trei noi abordări de conținut. Prima vizează structura, descriptiv-operațională, a doua se circumscrie introducerii modelului operațional în logica investigației conduitei acțional-atitudinale a cadrelor didactice, cea de a treia abordare se definește sub forma programelor a căror diversitate devine fructuoasă prin prezența utilă a programelor de intervenție, prezente sub titluri interesante precum:

- programul *Kialo*;
- programul de intervenție prin utilizarea anchetei conduse de critică (*Critique-Driven Inquiry* — CDI);

- program formativ bazat pe conduita atitudinal-critică și gândire reflectivă;
- program de formare/dezvoltare a conduitei argumentativ raționale.

7. Studiul 3: Competența primară de educație digitală

Definită și ca literație digitală, această competență reprezintă unul din segmentele curriculare noi prin conținutul noului limbaj metodic simbolic și cu mare încărcătură problematică inovativ-mentală.

Studiul ca atare ne-a motivat eforturile inovative ale tezei, prezente în standardele inovative ale construcției, prelucrării primare, interpretării și prezenței argumentelor de susținere, la care se adaugă și setul variabilelor noului mediu tehnologic al curriculumului școlii primare.

Problema formării competențelor poate deveni un puternic model inovativ al creării unor optime conduite mental — acționale adăugate finalităților ciclului primar. În acest mod va lua naștere un nou proces al educației primare, anume cel definit ca proces al digitalizării, transferabil progresiv și optimal al studiului primar al școlarizării formale.

Din punctul nostru de vedere, rezultatele cercetării sunt focalizate pe cadrele didactice, în special pe dimensiunea satisfacerii nevoilor semnificative de introducere a bazelor tehnologiei digitale și a valorizării metodologiei digitale bazate pe jocuri și aplicații specifice creării unei culturi inițiatice temeinice adăugate așa-numitei cetățenii digitale, informațional-instrumentale.

Într-un fel anume, aceasta se va integra în politica profesională a Comisiei europene de alfabetizare prin programul *DigComp 2.2*,

322 competența digitală devenită operațională prin finalizarea construcției paradigmatică „Pedagogia digitală” complex modular, integrat interdisciplinar. Recunoaștem că educația digitală devenită obiect de studiu al Pedagogiei digitale poate cunoaște multe alternative și soluții metodologic tehnologice, dar nu ca substitut al inteligenței natural exersat/antrenate, prin mijloace, ca software cognoscibil simplificat de rezolvare a problemelor complicate epistemologic algoritmic, prin rețele de conexiuni utile rezolvării unor probleme didactice, în special prin ceea ce N. Chomsky numea module generative.

8. Perspectiva viitorului apropiat în România: formarea competenței informaționale

Sensul proiectiv din titlul propus este subsumat finalităților și viitorului profil al elevilor din ciclul primar. Explicit, ajungem în situația de a putea oferi susținătorilor acestei idei o sinteză a problemei ca atare. Astfel, competența informațional-generativă constă în sinteza abilităților exprimate de doi autori ai Clujului academic, profesorii Albulescu (2024), într-un recent articol. Într-o definiție acceptată, aceasta constă esențial în „a găsi, selecta, evalua și utiliza informații în toate formatele disponibile, inclusiv în capacitatea de a lua în considerare implicațiile etice și legale ale obținerii și vehiculării în diverse scopuri educative a informațiilor. Demersurile operaționale sunt în strânsă legătură cu recursul didactic la comunicare orală și scrisă unită cu gândirea critică și constructiv-creativă. Pot fi folosite și alte concepte sinonime: abilități informaționale, capacități informaționale, alfabetizare informațională, literație comunicațional-informațională în școli cu biblioteci virtuale și cu o pedagogie digitală în plină acțiune”.

Putem sintetiza, din perspectiva formativ-operațională, că actuala concepție pedagogică privind competența informațională înseamnă, cel puțin în concepția celor doi autori sus-menționați, următoarele:

- abilitatea de a lucra cu diferite surse de informații;
- abilitatea de a căuta, extrage, sistematiza, analiza și selecta independent informațiile necesare pentru rezolvarea problemelor educaționale, de organizare, îmbunătățire, conservare și transmitere eficientă a acestora;
- capacitatea de orientare rațională în fluxuri informaționale bogate, precum și capacitatea de a evidenția cele mai importante și necesare informații;
- abilitatea de a manevra dispozitivele și tehnologiile informaționale moderne și inovative;
- cunoașterea diverselor editorii grafici computerizați aplicând tehnologii inovative în realizarea de mesaje destinate unor actori educaționali în forme accesibile.

Un viitor care, după cum se vede, a început mai demult sau de ceva timp și la noi, care a devenit operațional în multe școli din alte țări, cu statut de competență, cum deja suntem informați. (vezi Neacșu, 2024)

Bibliografie

- Acland, A.F. & Trandafir, T. (1998), *Abilități și aptitudini perfecte: tot ceea ce îți trebuie pentru a reuși de prima dată*, Editura Național.
- Agenția Executivă Europeană pentru Educație și Cultură, Eurydice. (2019), *Educația digitală în școlile din Europa*, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/671072>.
- Albulescu, I., (2024), *Educația timpurie digitală*, Editura Didactica Publishing House.
- Albulescu, I. & Albulescu, M. (2024), *Competența informațională în era digitală. Semnificații, asumări, consecințe etice*, *Volumul Conferinței Dialoguri despre educație*, Junimea.
- American Psychological Association. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association, Seventh Edition*. American Psychological Association.
- Antonesei, L., Popa, L.N. & Labăr, A.V. (2009), *Ghid pentru cercetarea educației*, Polirom.
- Ausubel, D.P. & Robinson, F.G. (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P.
- Babbie, E. (2010), *Practica cercetării sociale*, Polirom.
- Barnett, R. (1994), *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*, Open University Press.
- Baron, T. & Biji, E.M. (1996), *Statistică teoretică și economică*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Băhnăreanu, C. (2019), World economic forum 2019: globalization 4.0 — A better version, *Strategic Impact*, (72+ 73), pp. 79–82.
- Bergan, S. (2005), Higher education as a „public good and public responsibility“: What does it mean? In *The public responsibility for higher education and research*, pp. 13–28).
- Bergan, S. (2011), Reflections on rankings in Europe, *Sjur Bergan: Not by Bread Alone. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Council of Europe Higher Education Series*, (17), pp. 159–174.
- Bernard, C. & Brătescu, G. (1958), *Introducere în studiul medicinei experimentale*, Editura Științifică.
- Blakemore, S.J. & Frith, U. (2006), *Cum învață creierul: Sugestii pentru învățământ*, Polimark.

- Bocoș, M. (2018), *Metodologia cercetării pedagogice — curs elaborat în tehnologie ID*, Universitatea Babeș-Bolyai.
- Borzea, A.P. (2017), *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*, Polirom.
- Burke, J. & Johnson, R.B. (2017), *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, SAGE Publications.
- Buzan, T., Buzan, B. & Cork, A.A. (2008), *Hărți mentale*, Curtea Veche Publishing.
- Buzzetto-More, N.A. (ed.) (2007), *Principles of effective online teaching*, Informing Science.
- Cadrul de referință al Curriculumului Național (2021), *Monitorul Oficial al României*, partea I, nr. 151bis/15.II.2021. <https://nou.siphd.ro/f/2021/000000037282.pdf>.
- Căprioară, D. & Neacșu, I. (2016), *Repere în metodologia cercetării educaționale: Teorie, modele, aplicații*, Sitech.
- Chelcea, S. (2007), *Metodologia cercetării sociologice: Metode cantitative și calitative*, Editura Economică.
- Chelcea, S., Mărginean, I. & Cauc, I. (1998), *Cercetarea sociologică: Metode și tehnici*, Destin.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată: Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom.
- Clitan, G. (2003), *Gândire critică. Micromonografie*, Eurobit.
- Comisia Europeană (2009), *Explicarea Cadrului European al Calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții*, Luxemburg: Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene.
- Comisia Europeană/EACEA/Eurydice (2019), *Educația digitală în școlile din Europa: Raport Eurydice*, Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
- Consiliul Uniunii Europene (2008), *Învățarea de-a lungul vieții în serviciul cunoștințelor, creativității și inovației*, Bruxelles. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.CE.2010.045.01.0033.01.RON&toc=OJ%3AC%3A2010%3A045E%3ATOC>
- Consiliul Uniunii Europene (2018), *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții*. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, C189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Cooper, J.M. (1999), The teacher as decision-maker. In J.M. Cooper (ed.), *Classroom teaching skills*, 6th ed., pp. 1–19, Houghton Mifflin.
- Coșeriu, E. (2011), *Istoria filozofiei limbajului de la începuturi până la Rousseau*, Humanitas
- Council of Europe (n.d.), *Framework for the development and governance of national qualifications frameworks*. <https://rm.coe.int/16809382f9>

- 326 Council of the European Union (2018), Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01), *Official Journal of the European Union*, 4.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2017), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Sage Publications.
- Cristea, S. (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Croxall, B. (2013), DH2013: The future of undergraduate digital humanities. <https://www.briancroxall.net/digitalpedagogy/>
- Cucoș, C. (2002), *Timp și temporalitate în educație: Elemente pentru un management al timpului școlar*, Polirom.
- Cucoș, C. (2005), *Timp și temporalitate în educație: Elemente pentru un management al timpului școlar*, Polirom.
- De Landsheere, G.D. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France.
- De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1992), *L'éducation et la formation: Science et pratique*, Presses Universitaires de France.
- Delors, J. (2000), *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Polirom.
- D'Hainaut, L. (1981), *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Dubois, D.D. (1993), *Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change*, HRD Press, Inc.
- Dumitru, D. (2013), *Cui îi este frică de gândirea critică?: Programele educaționale integrate și gândirea critică*, Editura Universității din București.
- Dumitru, I.A. (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Editura de Vest.
- Egerău, A.M., Balaș, E. & Dughi, T. (2020), *Devenire în profesorat*, Presa Universitară Clujeană.
- Ennis, R.H. (1987), Critical thinking and the curriculum. In *Thinking skills instruction: Concepts and techniques*, pp. 40–48.
- Europass (2020), *EQF archives*. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-RO.pdf>
- European Commission (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, Office for Official Publications of the European Commission.
- European Commission (2020), *Planul de acțiune pentru educația digitală 2021–2027: Resetarea educației și formării pentru era digitală*. <https://education.ec.europa.eu/ro/focus-topics/digital-education/action-plan>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019), *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

- European Parliament & Council of the European Union (2006), *Key competences for lifelong learning – A European framework* (Recommendation of 18 December 2006), *Official Journal of the European Union*.
- European School Luxembourg (n.d.), *Key competences for lifelong learning in the European schools*. <https://europeanschoolluxembourg2.eu/wp-content/uploads/Key-Competences-for-Lifelong-Learning-in-the-European-Schools.pdf>
- European Training Foundation (2019), *Recommendation 2017/C 189/01 of the European Parliament and of the Council on the European Qualifications Framework for lifelong learning*. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-11/eqf_recommendation_2017_celex_32017h061501_ro_txt.pdf
- Fătu, S. & Stroe, F. (2008), *Didactica disciplinei științe ale naturii pentru învățători: Clasele III-IV*, Corint.
- Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H. & Al Muhdhar, M.H.I. (2020), PBLPOE: A learning model to enhance students' critical thinking skills and scientific attitudes, *International Journal of Instruction*, 13(2), 89–106.
- Flueraș, V. (2014), *Prolegomene la o posibilă teorie a competenței: O propunere teoretico-aplicativă*, Casa Cărții de Știință.
- Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (2000), *Research methods in the social sciences*, 6th ed., Worth Publishers.
- Fullan, M.G. & Stiegebauer, S. (1992), *The new meaning of educational change*, 2nd ed., Cassel Educational Limited.
- Geissen, M. (2018), *Tot ce trebuie să știi ca să fii as la științe*, Litera.
- Gilleran, A. & Kearney, C. (2014), *Dezvoltarea competențelor elevilor cu ajutorul eTwinning*. European Schoolnet. https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2023-07/ro_etwinning_2014.pdf
- Gilster, P. & Gilster, P. (1997), *Digital literacy*, Wiley Computer Publishing.
- González, J. & Wagenaar, R. (2008), *Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction*, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Greimas, A.J. (1987), *On meaning: Selected writings in semiotic theory*, University of Minnesota Press.
- Hadji, C. (1992), *Penser et agir l'éducation: De l'intelligence du développement au développement des intelligences*, ESF éditeur.
- Harari, Y.N. (2018), *21 de lecții pentru secolul XXI*, Polirom.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992), *Understanding teacher development*, Cassell Villiers House.
- Hattie, J. (2015), *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*, Trei.
- Heisenberg, W. (2008), *Partea și întregul. Discuții în jurul fizicii atomice*, Humanitas.
- Howitt, D., Cramer, D., Popescu, A. & Popa, C. (2006), *Introducere în SPSS pentru psihologie: Versiunile SPSS 10, 11, 12 și 13*, Polirom.

- 328 Husen, T. (1975), ERIC. Education Resources Information Center, Conferences on Educational Achievement, Harvard University.
- Hyett, N., Kenny, A. & Dickson-Swift, V. (2014), Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1), 23606.
- Iosif, G. (2007), *Psihologia fiabilității umane*, Editura Victor.
- Iucu, R. (2006), *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*, Polirom.
- Iucu, R.B. (2004), *Formarea cadrelor didactice: Sisteme, politici, strategii*, Humanitas Educațional.
- Jochems, W., Van Merriënboer, J. & Koper, R. (2004), *Integrated e-learning: Implications for pedagogy, technology & organization*, Routledge.
- Johnson, R.B. & Christensen, L. (2019), *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, Sage Publications.
- Jonnaert, P., Depover, C. & Malu, R. (2020), *Curriculum et situations: Un cadre méthodologique pour le développement des programmes éducatifs*, De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2010), *Curriculo e competências*, Artmed.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., Defise, R., Mateiu, I.A. & Miclea, M. (2010), *Curriculum și competențe: Un cadru operațional*, ASCR.
- Kolb, D.A. (2015), *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*, 2nd ed., Pearson Education.
- Lai, E.R. (2011), *Metacognition: A literature review*, Pearson Research Report.
- Landsheere, G. (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation.
- Legea nr. 198 (2023), *Legea Învățământului Preuniversitar*, Monitorul Oficial, Partea I nr. 613. https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_preuniversitar_nr_198.pdf
- Legendre, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2nd ed., Guérin ESKA.
- Longmore, A.L., Grant, G. & Golnaraghi, G. (2018), Closing the 21st-century knowledge gap: Reconceptualizing teaching and learning to transform business education, *Journal of Transformative Education*, 16(3), 197–219.
- Lu, Y.Y., Lin, H.S., Smith, T.J., Hong, Z.R. & Hsu, W.Y. (2020), The Effects of Critique-Driven Inquiry Intervention on Students' Critical Thinking and Scientific Inquiry Competency, *Journal of Baltic Science Education*, 19(6), 954–971. http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol19/954-971.Lu_JBSE_Vol.19_No.6.pdf

- Manolescu, M. (2015), *Referențialul în evaluarea școlară*, Editura Universitară.
- Manolescu, M. (2020), *Practica cercetării în științele educației*, Editura Universitară.
- Manolescu, M. (2022), *Exigențe meritocratice în școala românească*, Editura Universitară.
- Marcu, F. & Manea, C. (1978), *Dicționar de neologisme* (ed. a III-a), Editura Academiei.
- Marhan, A.M. (2002), Competența digitală, *Revista de Psihologie*, 48 (3–4).
- McClelland, D.C. (1973), Testing for competence rather than intelligence, *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>.
- McClelland, D.C. (1975), *A Competency Model for HR Management Specialists to be used in the Delivery of the Human Resource Management Cycle*, McBer.
- McClelland, D.C. (1998), Identifying competencies with behavioral event interviews, *Psychological Sciences*, 9, 331–339.
- Meirieu, P. (1998), Le transfert de connaissances, un objet énigmatique, *Apprendre, Numéro hors série des Cahiers pédagogiques*, 6–7.
- Merriam, S.B. (2009), *Qualitative research: A guide to design and implementation*, Jossey-Bass.
- Merton, R.K. (1973), *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*, University of Chicago Press.
- Miclea, M. (2010), Cuvânt înainte. In Jonnaert, P., Ettayebi, M., Defise, R., Mateiu, I.A., (2010), *Curriculum și competențe: un cadru operațional*, ASCR/Asociația de Științe Cognitive din România.
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice (2016), Ordin nr. 4476 din 6 iulie 2016, Anexa 10, *Monitorul Oficial nr. 31 din 11 ianuarie 2017*. <https://www.edu.ro/formare-continua>
- Morgan, D.L. (1996), *Focus groups as qualitative research*, vol. 16, Sage Publications.
- Mucchielli, A. (2002), *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*, Polirom.
- Mucchielli, R. (1993), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème, applications pratiques*, ESF éditeur.
- Neacșu, I. (2010), *Introducere în psihologia educației și a dezvoltării*, Polirom.
- Neacșu, I. (2010), *Pedagogie socială: valori, comportamente, experiențe, strategii*, Editura Universitară.
- Neacșu, I. (2015), *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*, Polirom.
- Neacșu, I. (2019), *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă: ipoteze, conexiuni, mecanisme*, Polirom.
- Neacșu, I. (2023), Educația Digitală, *Conferința Internațională de Științele Educației Proceedings „Educația în Era Digitală. Evoluții, provocări și tendințe”*, Editura Universitară.

- 330 Neacșu, I. (2024), *Învățământ și competențe educaționale. Studii de țară: itinerar geografic, identități creative*, Polirom.
- Neacșu, I. & Damian, A. (2021), *Lectura și formarea competenței lectorale: teorie, cercetare, aplicații*, Editura Universitară.
- Neacșu, I., Manasia, L. & Chicioreanu, T. (2020), *Elaborarea lucrărilor de licență, disertație și gradul didactic I. Ghid științific și metodologic*, ediția a III-a, Paralela 45.
- Negreț-Dobridor, I. (2008), *Teoria generală a curriculumului educațional*, Polirom.
- Nicolescu, B. (2008), *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Polirom.
- Nieto, A.M. & Saiz, C. (2010), Critical thinking: A question of aptitude and attitude? *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 25(2), pp. 19–26.
- Noveanu, E. & Potolea, D. (2008), *Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. 1, Sigma
- Noveanu, G.N. (2015), *Provocarea lecturii. Ghid metodologic pentru dezvoltarea competenței de receptare a mesajului scris*, EDP.
- OECD (2002), *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations: Strategy paper*. https://www.deseco.ch/RychSalg_Front.pdf
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2023-en>
- OMEN nr. 3371 (2013), *Ordin privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar*, Monitorul Oficial, nr. 192. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/146699>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2019), *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene (2006), *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC)*, *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, L394, 10–18.
- Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene (2008), *Recomandarea 2008/c 111/01/ce a Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții*, *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, 6.5.2008.
- Păun (coord.), E. & Nedelcu, A. (2022), *Școala viitorului sau viitorul școlii? Perspective asupra educației postpandemice*, Polirom.
- Pănișoară, I.O. (2017), *Ghidul profesorului*, Polirom.

- Pânișoară, I.O. (2022), *Enciclopedia metodelor de învățământ*, Polirom.
- Pânișoară, I.O. & Manolescu, M. (2019), *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Polirom.
- Piaget, J. (1972), *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Pichot, P. (1998), *Les tests mentaux*, Presses universitaires de France.
- Pikkarainen, E. (2014), Competence as a key concept of educational theory: A semiotic point of view, *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621–636.
- Pistorio, M.D. (2009), Teacher training and competences for effective teaching in Argentina CLIL, *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(2), 37–43.
- Popa, M. (2015), *APIO-Metodologia cercetării. (Note de curs) 11, Noțiuni de cercetare calitativă*. https://apio.ro/upload/mc11_cerc_calit_12.pdf
- Popper, K. (1981), *Logica cercetării*, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Potolea, D. (2010), *Baze conceptuale pentru rezolvarea cadrului național al calificărilor din învățământul superior din România — ACPART 2010*.
- Potolea, D. & Toma, S. (2013), *Proiect POSDRU/3/1.3/S/2, ID 3777, Restructurarea sistemului de formare continuă a personalului din învățământul preuniversitar prin generalizarea sistemului de credite profesionale transferabile; Standarde profesionale pentru evoluția în cariera didactică*.
- Potolea, D. & Toma, S. (2019), „Competence“ concept and its implications on teacher education, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 9(2).
- Potolea, D., Toma, S. & Borzea, A. (coord.) (2012), *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*, Centrul Național de Evaluare și Examinare, Editura Didactică și Pedagogică.
- Punie, Y. (ed.) (2017), *DigCompEdu* (EUR 28775 EN), Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Redecker, C. (2017), *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466), Joint Research Centre (Seville site). <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reichenbach, B. (2001), *Introduction to critical thinking*, McGraw Hill Higher Education.
- Richardson, J. & Milovidov, E. (2019), *Digital citizenship education handbook: Being online, well-being online, and rights online*, Council of Europe.
- România Educată (2021), *Raportul Proiectului România Educată*, Președinția României. <http://www.romaniaeducata.eu/>
- Rosenberg, M.J. (2001), *Strategies for delivering knowledge in the digital age*, McGraw Hill Higher Education.
- Schleicher, A. (2019), *Presentation at the Forum on Transforming Education, Global Peace Convention, Seoul, South Korea*.

- 332 Schwab, K. (2018, October), The global competitiveness report 2018, World Economic Forum.
- Secretary-General of the European Schools (2018), *Key competences for lifelong learning in the European schools*, Office of the Secretary-General of the European Schools.
- Siebert, H. (2001a), *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare: Noile paradigme postmoderne ale instruirii*, Institutul European.
- Siebert, H. (2001b), *Pedagogie constructivistă: Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*, Institutul European.
- Stake, R.E. (2008), Qualitative case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, pp. 119–149, Sage Publications, Inc.
- Șoitu, L. (2001), Pedagogia comunicării, *Institutul European*, 4, pp. 163–180. <https://cdn4.libris.ro/userdocspdf/1048/Pedagogia%20comunicarii%20%20Laurentiu%20Soitu.pdf>
- Șoitu, L., Neacșu, I., Negreț-Dobritor, I. (2024), *Competența, potențial și limite*, Junimea.
- Tardif, J. (2006), *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Chenelière éducation.
- Tudor, G. (2022), Detoxifierea digitală. Magazin, 31(3351), Editura Universitară.
- UNESCO (2020), *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action. International Commission on the Futures of Education*, Unesco Institute of Education.
- Văideanu, G. (1988), *Educația, la frontiera dintre milenii*, Editura Didactică și Pedagogică.
- Versace, S. (2021), *Chomsky. Limbaj, cunoaștere și libertate*, Litera.
- Vlașin, I. (2013), *Competența: Participarea de calitate la îndemâna oricui*, Unirea.
- Vlăsceanu, L. (1986), *Metodologia cercetării sociale: metode și tehnici*, Editura Științifică și Enciclopedică.
- Waterhouse, S. (2003), *The power of e-learning: The past, the present, and the future*, Pearson.
- Winterton, J. (2009), Competence across Europe: Highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), pp. 681–700.
- Yin, R.K. (2005), *Studiul de caz: Designul, colectarea și analiza datelor*, Polirom.
- Zaharia, S.E., Potolea, D., Toma, S. & Murgescu, B. (2010), Romanian qualification framework for higher education – A component of the European qualification framework, *European Journal of Qualifications*, April(1).
- Zuniga, F. (2005), *Key competencies and lifelong learning*, https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/key_comp.pdf

Anexă

Listă abrevieri și acronime

ARNIEC	Agenția de Administrare a Rețelei Naționale de Informatică pentru Educație și Cercetare
BIE	Biroul Internațional al Educației
C	Competența
CCD	Casa Corpului Didactic
CDEOȘ	Curriculumul la decizia elevului din oferta școlii
CDSȘ	Curriculumul la decizia școlii
CERI	Centru pentru Cercetare și Inovare în Învățământ
CGRCC	Competența gândire reflectiv-critică și constructiv-creativă
CNCIS	Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior
CRED	Curriculum Relevant Educație Deschisă
DeSeCo	<i>Definition and Selection of Competences</i>
ED	Educația digitală
EESC	<i>European Economic and Social Committee</i>
EQF	Cadrul European al Calificărilor
G.C.F.C	Gândire critică funcțional-constructivă
IAC	Instruirea asistată de calculator

IEA	Asociația Internațională pentru Evaluare
INSPE	Institutului Național Superior de Profesionalizare și de Educație
IȘE	Institutul de Științe ale Educației
OECD	<i>The Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OCDE	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
ODLQC	<i>Open and Distance Learning Quality Council</i> (Consiliul de calitate a învățământului deschis și la distanță)
ONG	Organizație Non Guvernamentală
PBL	Problem-Based Learning
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNMS	Programul Național Masă Sănătoasă
PNRAS	Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar
POSDRU	Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane
R.A.D.E.C.	<i>Read, Answer, Discurs, Explain, Create</i>
RED	Resurse Educaționale Deschise
R.W.C.T.	<i>Reading and Writing for Critical Thinking</i>
STEM	<i>Science, Technology, Engineering and Mathematics</i>
STEPLE	<i>Social, Technology, Economy, Politics, Legal and Environment</i>
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i> (Puncte tari, Puncte slabe, Oportunități, Constrângeri)
TIC	Tehnologia informației și a comunicațiilor

Despre autor

Luiza-Nicoleta Moraru este cadru didactic cu o experiență de peste trei decenii în învățământul primar și formator cu o activitate susținută în domeniul științelor educației. Parcursul său profesional reflectă o dublă vocație — cea a profesorului practicant și cea a cercetătorului preocupat de inovația pedagogică, de formarea competențelor-cheie și de modernizarea procesului educațional, fiind consolidat de experiența în managementul educațional, prin exercitarea unor funcții de conducere și coordonare la nivel instituțional.

Cercetarea științifică desfășurată în cadrul programului doctoral a fost dedicată analizei și dezvoltării competențelor-cheie și transversale în învățământul primar, având ca obiectiv identificarea mecanismelor prin care educația timpurie poate contribui la dezvoltarea integrală a elevului și la formarea unui profesor reflexiv, creativ și adaptabil.

În perioada studiilor doctorale, a publicat lucrări și articole de specialitate în volume naționale și internaționale, contribuind la consolidarea direcției moderne de cercetare asupra competențelor educaționale. Dintre acestea se remarcă volumul *Impactul metodelor interactive de grup asupra elevilor din ciclul primar* (Editura Didactică și Pedagogică, 2024) și studiul *Sinergia dintre părinți și profesori — fundamentul formării competenței de comunicare la elevi* (publicat la Editura Universitară, 2024).

A participat, de asemenea, la numeroase conferințe internaționale — RCIC'22 (Brașov), eLSE 2023 (București), ICERI2023 (Sevilia) și EDULEARN24 (Palma de Mallorca) — unde a prezentat lucrări privind formarea competențelor interculturale, impactul educației digitale și rolul evaluării în procesul de învățare.

Temele sale de interes includ educația competențială, formarea gândirii critice și creative, integrarea competențelor digitale în procesul de predare-învățare, precum și relația dintre familie, școală și comunitate în dezvoltarea elevului. Abordarea sa îmbină riguroasa cercetării academice cu sensibilitatea pedagogică a practicianului care înțelege din interior provocările școlii actuale.

Prin activitatea sa științifică și educațională, Luiza-Nicoleta Moraru contribuie la redefinirea standardelor formării competențelor profesionale și la consolidarea unei culturi a calității în educația românească contemporană.

LUIZA-NICOLETA MORARU

„Cartea doamnei profesor Luiza-Nicoleta Moraru oferă lecturii noastre idei interesante și necesare formării unor autentici și eficienți profesori din învățământul primar, excelente pagini de rafinare a minților creative și optimizatoare de strategii destinate creșterii calității educației noilor generații. Platforma științific-investigativă a cărții asigură redescoperirea ucenicilor curriculare integrate competențelor predării, învățării și îmbogățirii minții creative cu tehnici de învățare calitativă, cu resurse utile creșterii motivației iubirii de literă și cuvânt, de operații rezolvoare de probleme din știință, artă și viață.

În esență, o carte accesibilă pătrunderii în mintea și emoționalitatea profesorilor implicați în formarea elevilor mici, o exemplară investigație dorită de profesori, elevi/studenti și părinți, o carte împlinind visul unei călătorii destinate aflării a ceea ce poate asigura sinele profesional empatic și reflectiv al omului de școală.“

Prof. univ. emerit dr. Ioan Neacșu

Luiza-Nicoleta Moraru este doctor în științele educației și cadru didactic cu peste trei decenii de experiență în învățământul primar. Activitatea sa îmbină practica pedagogică cu cercetarea orientată spre dezvoltarea competențelor-cheie, inovația didactică și modernizarea procesului educațional.



9 786064 030740

ISBN 978-606-40-3074-0

TREI



EDUCAȚIE
ȘI FORMARE