UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

ȘCOALA DOCTORALĂ *ȘTIINȚE UMANISTE ȘI ALE EDUCAȚIEI*

CONSORȚIU: Universitatea de Stat din Moldova (USM), Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți (USARB), Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul (USC).

UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI” DIN CLUJ-NAPOCA ROMÂNIA

ȘCOALA DOCTORALĂ *EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE*

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 373.5.064.2 (478+498) (043.3)

PASCU MARA-SÎNZIANA

REALIZAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE RELAȚIONARE A PROFESORILOR ȘI ELEVILOR DIN GIMNAZIU PRIN JOCUL DE ROL. CERCETARE ÎN REPUBLICA MOLDOVA ȘI ROMÂNIA

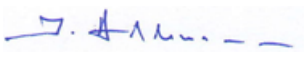
Teză de doctorat (cotutelă) în Științe ale educației

531.01 - Teoria generală a educației

Autor:  Pascu Mara-Sînziana

Conducători ştiinţifici:

 Șoitu Laurențiu, dr. în pedagogie, prof. univ. Emerit

 Albulescu Ion, dr. hab. în pedagogie, prof. univ.

CHIȘINĂU, 2024

© **PASCU MARA-SÎNZIANA, 2024**

CUPRINS

ADNOTARE.....5
LISTA TABELELOR.....7
LISTA FIGURILOR.....7
INTRODUCERE.....9
1. COMPETENȚE ȘI COMPETENȚA DE RELAȚIONARE: CADRUL ANALITIC.....16
1.1. Competența ca relație dorită și asumată responsabil: caracteristici și delimitări terminologice 16
1.2. Competenţe de comunicare *vs* relaționare.....23
1.3. Concluzii 35
2. JOCUL DE ROL CA METODA DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCAȚIE.....37
2.1 Învățarea socială ca joc de rol.....37
2.2 Valențele jocului de rol în relaționarea profesor-elev.....45
2.3 Concluzii 56
3. RELAȚIONAREA PROFESOR–ELEV. CONCEPTUL ȘI METODOLOGIA DEZVOLTĂRII PRIN JOCUL DE ROL.....58
3.1 Conceptul de relaționare profesor-elev.....58
3.2. Etape ale educaţiei pentru relaționare: realitatea relaționării.....**77**
3.3. Strategii de aplicare a jocului de rol. Modelul pedagogic 3PT&Ii dal relaționării profesor-elev.....87
3.4 Concluzii 97
4. PROGRAMUL EXPERIMENTAL DE INTERVENȚIE ȘI DE CERCETARE EMPIRICĂ.....100
4.1. Design și premize și realizare a cercetării empirice (experimentale).....100
4.2. Rezultatele cercetării empirice - analiza și interpretarea datelor.....104
4.3. Concluzii.....141
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....143
BIBLIOGRAFIE.....148
ANEXE.....168
Anexa 1. Distincții între *Tipuri de predare* și *Învățare* folosind jocuri – preluare din Becker, K, 2021.....168
Anexa 2. TPACK - Tehnological Pedagogical Content Knowledge model, Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006), p. 3.....169
Anexa 3. Metoda Teatru Forum. Suport de curs.....170

Anexa 4: Chestionar profesori – Studiu privind importanța jocului de rol în formarea inițială și continuă.....181
Anexa 5: Chestionar elevi. Importanța jocului de rol pentru elevii de gimnaziu…….....187
Anexa 6: Chestionar profesori - Jocul de rol. Eficiența metodei pentru implicarea elevilor și asumarea sarcinilor.....191
DECLARAŢIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....194
CURRICULUM VITAE.....195

ADNOTARE

Pascu Mara–Sînziana

Realizarea și dezvoltarea competenței de relaționare a profesorilor și elevilor din gimnaziu prin jocul de rol. Cercetare în republica Moldova și România

Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024

Structura tezei: adnotare în română și engleză, introducere, trei capitole de fundamentare, un capitol de cercetare, concluzii generale cu recomandări, bibliografie (263 surse), anexe. Conține 133 pagini text de bază, 46 de figuri, 2 tabele, 6 Anexe. Avem 11 publicaţii: 4 articole în reviste indexate, 8 în volume cu ISBN, 20 comunicări științifice.

Cuvinte-cheie: competență, relaționare, competență de relaționare, relaționare didactică, rol, joc de rol, gamificare, reușită școlară, reușită socială.

Domeniu de studiu: 531.01 Teoria generală a educaţiei.

Scopul cercetării: Fundamentarea si valorificarea concepului de relaționare profesor-elev de gimnaziu prin jocul de rol și a metodei Teatrului Social pentru învățare și educație, de asumare a unor comportamente superioare prin activitățile de la toate disciplinele școlare.

Obiectivele cercetării: argumentarea concepului de relaționare dintre profesori și elevi de gimnaziu; diferențierea între jocul de rol ca interpretare și cel de asumare; analiza literaturii privind competența de relaționare; identificarea valențelor formative ale jocului de rol în relaționarea profesor-elev-mediu; realizarea modelului pedagogic 3PT&Ii; elaborarea Programului de intervenție; organizarea experimentului; prezentarea rezultatelor.

Noutatea și originalitatea științifică: introducerea conceptului de relaționare, fundamentarea teoretică a competenței de relaționare și a relaționării profesor-elev în special; distincția dintre comunicare și relaționare, realizarea programului de formare pentru utilizare jocului de rol după metoda Teatrul Social; determinarea condițiilor de dezvoltare a competenței de relaționare prin joc de rol; elaborarea Modelului pedagogic 3PT&Ii.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare este centrată pe situația paradoxală a școlii, ce are la dispoziție tehnici și dispozitive tot mai performante, dar „și-a pierdut scopul; copiii nu (mai) știu de ce trebuie să meargă la școală, fapt ce a dus la „ruinarea idealului ca *tipar de excelență*, care să genereze motivație, nevoia de imitație" (STAN, E, 2022) a modelelor rezistente în timp. Lucrarea (re)fundamentează ideea că mediul educațional nu este alcătuit din obiecte, ci de relațiile dintre oamenii. Relaționarea resposabilizează.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: argumentarea procesului continuu de relaționare profesor-elev mediu, oferind, prin Modelul pedagogic 3PT&Ii perspectiva de abordarea unitară a *creșterii* simultane a profesorului, elevului și a mediului. Ne folosim de imaginea TPACK varianta 2006 (Mishra, P., & Koehler, M. J.) de paradigma constructivistă cu accepțiunea împreunei creșteri (Șoitu, L., 2019) și de alternativa pedagogică Reggio Emilia. Modelul pedagogic 3PT&Ii, permite analiza longitudinală și transversală a dezvoltării mediului cu tehnologiile din fiecare etapă și a importanței actorilor procesului pe duratele lungi, ale coordonatei T - subordonate idealului comun (I) și intereselor (i) personale și de grup, cu decantarea permanentă a cunoștințelor (C), a valorilor (V) în mediul (M) emergent.

Valoarea aplicativă este dată de: cursul de formare a profesorilor privind utilizarea jocului de rol pentru relaționare, a metodei Teatrului Social, la lecțiile de educație civică și la orice altă disciplină, de Modelul pedagogic 3PT&Ii, care conferă o mai bună înțelegere a procesului educațional continuu. Rezultatele adaugă concluzii și recomandări pentru directori, profesori. consilieri, psihologi școlari, dar și pentru elevi, familiile lor, comunități și decidenți.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată în 12 școli din Republica Moldova și 12 școli din Romania, urban și în rural, la gimnaziu, demonstrând diferența specifică a jocului de rol asumat față de interpretarea unui rol. Se adaugă sinteze, suport de curs, articole și comunicări de prezentare a conceptelor și modelului pedagogic 3PT&Ii.

ANNOTATION

Pascu Mara-Sînziana

The acquirement and development of relationship competence of secondary school teachers and students through role play. Research in the republic of moldova and romania
Phd thesis in educational sciences, chisinau, 2024

Thesis structure: annotation in Romanian and English, introduction, three background chapters, a research chapter, general conclusions with recommendations, bibliography (263 sources), appendices. It contains 133 pages of basic text, 46 figures, 2 tables, 6 Appendices. We have 11 publications: 4 articles in indexed journals, 8 in volumes with ISBN, 20 scientific communications.

Keywords: competence, interpersonal, interpersonal competence, didactic interpersonal, role, role play, gamification, school achievement, social achievement.

Field of study: 531.01 General Educational Theory.

The aim of the research: to subStantiate and capitalize on the concept of teacher-student relationship through role-playing and the Social Theater method for learning and education, of assuming superior behaviors through activities in all school subjects.

Objectives of the research: to argue the concept of the relationship between teachers and secondary school students; to differentiate between role-playing as interpretation and assumption; to analyze the literature on the relationship competence; to identify the formative values of role-playing in the teacher-student-environment relationship; to develop the pedagogical model 3PT&Ii; to develop the intervention program; to organize the experiment; to present the results.

The scientific novelty and originality: introduction of the concept of relationship, the theoretical foundation of the relationship competence and the teacher-student relationship in particular; the distinction between communication and relationship, the realization of the training program for the use of role-playing according to the Social Theatre method; the determination of the conditions for the development of the relationship competence through role-playing; the elaboration of the pedagogical model 3PT&Ii.

The important scientific problem solved in the research is centered on the paradoxical situation of the school, which has at its disposal increasingly advanced techniques and devices, but "has lost its purpose; children do not (no longer) know why they have to go to school, which has led to "the ruin of the ideal as a pattern of excellence, generating motivation, the need for imitation" (STAN, E, 2022) of models that are resiStant over time. The paper (re)grounds the idea that the educational environment is not made up of objects, but of relationships between people. Relating re-empowers.

The theoretical significance of the research consists in: arguing the continuous process of teacher-student-environment relationship, providing, through the 3PT&Ii pedagogical model, the perspective of a unitary approach to the simultaneous growth of the teacher, the student and the environment. We make use of the TPACK image 2006 variant (Mishra, P., & Koehler, M. J.) of the constructivist paradigm with the joint growth acceptance (Șoitu, L., 2019) and the Reggio Emilia pedagogical alternative. The pedagogical model 3PT&Ii, allows longitudinal and cross-sectional analysis of the development of the environment with the technologies of each stage and the importance of the process actors over long durations, of the T-coordinate - subordinated to the common ideal (I) and personal and group interests (i), with the permanent decantation of knowledge (K), values (V) in the emerging environment (E).

The applied value is given by: the teacher training course on the use of role-playing for relationship, the Social Theater method, in civic education lessons and in any other subject, the 3PT&Ii pedagogical model, which gives a better underStanding of the continuous educational process. The results add conclusions and recommendations for principals, teachers counselors, school psychologists, but also for students, their families, communities and policy makers.

The implementation of the scientific results has been realized in 12 schools in the Republic of Moldova and 12 schools in Romania, urban and rural, at secondary level, demonstrating the specific difference of assumed role-playing versus role-playing. Summaries, course materials, articles and papers presenting the concepts and the pedagogical model 3PT&Ii are added.

АННОТАЦИЯ

Pascu Mara-Sînziana

РЕАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ЧЕРЕЗ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ. ИССЛЕДОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА И РУМЫНИИ

Докторская диссертация по педагогическим наукам, Кишинев, 2024

Структура диссертации: аннотация на румынском и английском языках, введение, три справочные главы, исследовательская глава, общие выводы с рекомендациями, библиография (263 источника), приложения. Содержит 133 страницы основного текста, 46 рисунков, 2 таблицы, 6 Приложений. Имеется 11 публикаций: 4 статьи в индексируемых журналах, 8 в томах с ISBN, 20 научных сообщений.

Ключевые слова: компетентность, межличностная, межличностная компетентность, дидактика межличностная, роль, ролевая игра, геймификация, школьные достижения, социальные достижения.

Область исследования: 531.01 Общая теория образования.

Цель исследования: обосновать и максимально использовать концепцию взаимоотношений между учителем и учеником в средней школе с помощью ролевой игры и метода социального театра для обучения и воспитания, предполагающего превосходное поведение через деятельность по всем школьным предметам.

Задачи исследования: аргументировать понятие отношений между учителями и учениками средней школы; провести различие между ролевой игрой как интерпретацией и ролевой игрой как предположением; проанализировать литературу по компетенции отношений; выявить формирующие ценности ролевой игры в отношениях учитель-ученик-среда; разработать педагогическую модель 3PT&Ii; разработать программу вмешательства; организовать эксперимент; представить результаты.

Научная новизна и оригинальность: введение понятия отношений, теоретическое обоснование компетентности отношений и отношений учитель-ученик в частности; разграничение общения и отношений; разработка обучающей программы для использования ролевой игры по методу социального театра; определение условий для развития компетентности отношений через ролевую игру; разработка педагогической модели 3PT&Ii.

Важная научная проблема, решаемая в исследовании, сосредоточена на парадоксальной ситуации школы, которая имеет в своем распоряжении все более совершенные технологии и приспособления, но «потеряла свое предназначение; дети не знают (уже не знают), зачем им нужно ходить в школу, что привело к „разрушению идеала как образца совершенства, порождающего мотивацию, потребность в подражании“ (STAN, E, 2022) моделям, устойчивым во времени. В статье (заново) обосновывается идея о том, что образовательная среда состоит не из объектов, а из отношений между людьми. Отношения дают новые возможности.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем: обоснование непрерывного процесса взаимоотношений учителя, ученика и среды, предоставление через педагогическую модель 3PT&Ii перспективы унитарного подхода к одновременному росту учителя, ученика и среды. Мы используем вариант образа TPACK 2006 (Mishra, P., & Koehler, M. J.) конструктивистской парадигмы с принятием совместного роста (Șoitu, L., 2019) и педагогическую альтернативу Реджио Эмилия. Педагогическая модель 3PT&Ii позволяет проводить продольный и поперечный анализ развития среды с технологиями на каждом этапе и значимостью акторов процесса на протяжении длительного времени, T-координат - подчиненных общему идеалу (I) и личным и групповым интересам (i), с постоянной декантацией знаний (C), ценностей (V) в формирующейся среде (M).

Прикладное значение имеют: курс подготовки учителей по использованию ролевой игры для взаимоотношений, метод социального театра, на уроках гражданского воспитания и по любому другому предмету, педагогическая модель 3PT&Ii, которая дает лучшее понимание непрерывного образовательного процесса. Результаты исследования дополняют выводы и рекомендации для директоров, учителей консультантов, школьных психологов, а также для учащихся, их семей, сообществ и лиц, принимающих решения.

Внедрение научных результатов было осуществлено в 12 школах Республики Молдова и 12 школах Румынии, городских и сельских, на уровне средней школы, демонстрируя специфические различия между предполагаемыми ролевыми играми и ролевыми играми. Добавлены резюме, материалы курсов, статьи и сообщения, представляющие концепции и педагогическую модель 3PT&Ii.

LISTA TABELELOR:

Tabelul 1.1. Comunicare vs Relaționare – dezvoltat după L. Șoitu, *Pedagogia comunicării* 23

Tabel 2.1. Potențialul jocurilor pentru *predare* și *învățare* – prelucrare după Becker, K, 2021.....51

LISTA FIGURILOR:

Figura 3.1. Reprezentarea comunicării interpersonale, Laurențiu Șoitu, 1997, p. 132.....60

Figura 3.2. Prezentul ca intersecție a istoriei și relațiilor persoanei.....78

Figura 3.3. Modelul tridimensional al interacțiunii reciproce (după Bandura, 1982, p 4).....80

Figura 3.4. Realitatea relaționării, după ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*, p. 71.....86

Figura 3.5. Modelul TPACK, varianta Mishra, P., & Koehler, M. J., 2006, p. 3.....89

Figura 3.6. Modelul 3P&T. Creșterea elevului în intersecția cu profesorul și mediul.....93

Figura 3.7. Relaționarea Mediu-Cunoștințe-Valori pe axa T.....94

Figura 3.8. Modelul pedagogic 3PT&Ii al relaționării profesor-elev-mediu.....95

Figura 3.9. Piatra din capul unghiului.....96

Figura 4.1. Informații despre rolurile didactice.....104

Figura 4.2. Roluri didactice acceptate.....105

Figura 4.3. Roluri vizate în pregătirea inițială.....106

Figura 4.4. Motivații pentru roluri didactice.....107

Figura 4.5. Căi de însușire a rolurilor didactice.....107

Figura 4.6. Mediul academic – sursă de însușire a rolurilor didactice.....108

Figura 4.7. Nonformalul și însușirea rolurilor didactice,.....108

Figura 4.8. Cursuri de formare continuă.....109

Figura 4.9. Utilitatea cursurilor de formare continuă.....110

Figura 4.10. Motivații pentru reluarea unor cursuri de formare continuă.....111

Figura 4. 11. Digitalizare și învățare mutuală.....111

Figura 4.12. Avantaje ale digitalizării în relația profesor-elev.....112

Figura 4.13. Funcții didactice impuse de digitalizare.....112

Figura 4.14. Cauze ale modificării funcțiilor didactice.....113

Figura 4.15. Cauze ale conservării funcțiilor didactice.....113

Figura 4.16. Contexte de utilizare a jocului de rol.....114
Figura 4.17. Argumente în favoarea utilizării jocului de rol.....115
Figura 4.18. Opțiunea între jocuri reale și imaginare.....115
Figura 4.19. Funcții ale jocului de rol.....117
Figura 4.20. Roluri ale profesorului.....118
Figura 4.21. Importanța jocului de rol.....119
Figura 4.22. Avantaje ale jocului de rol ca metodă didactică.....120
Figura 4.23. Ponderea opțiunilor pentru jocul de rol.....121
Figura 4.24. Opțiuni pentru jocul de rol la clasă.....122
Figura 4.25. Scopul utilizării jocului de rol.....123
Figura 4.26. Primele informații ale elevilor despre jocul de rol.....124
Figura 4.27. Primele solicitări adresate elevilor pentru jocul de rol.....125
Figura 4.28. Opțiuni ale elevilor pentru jocul de rol.....126
Figura 4.29. Prezența jocului de rol în activitatea elevilor.....126
Figura 4.30. Roluri încredințate elevilor.....127
Figura 4.31. Funcții ale jocului de rol în accepțiunea elevilor.....128
Figura 4.32. Frecvența solicitărilor adresate elevilor pentru jocul de rol.....129
Figura 4.33. Importanța jocului de rol pentru elevi.....129
Figura 4.34. Discipline la care a fost folosit jocul de rol.....130
Figura 4.35. Teme ale lecțiilor realizate prin jocul de rol.....131
Figura 4.36. Roluri preferate de elevi.....132
Figura 4.37. Proporția dintre jocuri reale și imaginare la elevi.....133
Figura 4.38. Motivații pentru jocuri imaginare la elevi.....133
Figura 4.39. Motivații pentru jocuri reale la elevi.....134
Figura 4.40. Surse ale mai bunei memorări oferite de jocul de rol.....135
Figura 4.41. Opțiuni între eroul și scenaristul acțiunii.....136
Figura 4.42. Opinii privind opțiunile colegilor pentru jocul de rol.....136
Figura 4.43. Opțiuni pentru jocul de rol din școală / internet.....137
Figura 4.44. Motivații pentru jocul de rol din școală.....138
Figura 4.45.Opțiuni pentru tematici ale jocului de rol.....139
Figura 4.46. Ierarhii ale faptelor semnificative.....140

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Globalizarea stimulată de interese economice a impus cu puteri hegemonice noile mijloace de comunicare, astfel încât acestea tind să devină prioritare în toate domeniile. Perioada pandemiei Covid 19 a sporit rolul digitalizării și a unor comportamente noi. În fața acestora bătălia se dă între *tehnofilii* și *tehnofobii* sistemului, dar și ai macrosistemului, în care interesele de „inginerie socială" se bazează tot pe tehnologii. Lucrarea dorește să contribuie la (re)fundamentarea ideii că mediul educațional nu este alcătuit din obiecte, ci din relațiile dintre oamenii, care folosesc și vor crea mereu alte obiecte, mijloace pentru nevoi vechi și noi. Relațiile sunt acelea care dau subStanță mediului, iar cel educațional este marcat de codurile și ritualurile pe care le înglobează sala de clasă. Pe de o parte, pentru că ele sunt aduse de fiecare din mediul de proveniență, pe de alta, pentru că de aici se vor răspândi în varianta lor cea nouă produsă la intâlnirile dintre profesori și elevi. Trăim situația paradoxală când școala are la dispoziție tehnici și dispozitive tot mai performante, dar „și-a pierdut scopul; copiii nu (mai) știu de ce trebuie să meargă la școală", iar tehnologie au și acasă și la ei în ghiozdane. Această situație a dus la „ruinarea idealului ca *tipar de excelență*, care să genereze motivație, nevoia de imitație" (Stan, E., 2022).

În teză vorbim de refundamentarea unor concepte, care nu au dispărut, ci au fost contopite, ascunse în altele. Actualitatea este a accentului pe relaționarea profesor elev, tratată din perspectiva pedagogiei competențelor, care, așa cum vom observa în lucrare, folosește concepte din primele secole ale erei noastre. În „satul global" (Marshal Mc Luhan) venim să susținem că relaționarea este o competență necesară educatorilor și elevilor fiindcă, astfel, împreună și deodată cu ei, cresc toți ceilalți. Vorbim de relaționare - ca un prezent continuu - cu intenția de a separa acest concept de acela omniprezent, dar vag, al comunicării.

Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare. Analiza atentă asupra istoriei mijloacelor de comunicare – ca participante la procesul de formare a generațiilor de copii, tineri, adulți – arată că, într-adevăr, durata trecerii de la o eră/galaxie (Luhan, Marshal Mc, 1975, Tofler, Alvin, 1973, Prenski, 2001) la alta s-a scurtat permanent, dar influența lor nu a afectat sensul evoluției sociale, ci ritmul. Deoarece tendința de a da prioritate instrumentelor formării – favorizată de noua tehnologie digitală „în care primează funcționalul și cantitativul" (Bell, D., 1976) și utilizarea neatentă a limbajului educației – preocuparea noastră este să înțelegem cum putem asigura continuitatea elementelor esențiale prin explicații coerente, în fața mediacentrismului și a oricăror „centrisme" capabile să genereze percepții nefavorabile sau confuzii. Școala este depășită de competențele digitale ale acestei generații, care are acces la

informații, însă elevii nu dețin criteriile, care să le permită transformarea informațiilor în cunoștințe. Totodată, școala și-a pierdut puterea de seducție, de motivare a efortului pentru învățare, de ascensiune spre valori. Lipsește *povestirea* pe înțelesul copiilor, care îi face să revină la ea (Stan, E., 2021).

Învățarea nu este un proces pasiv, ci unul la care elevul participă cu profesorul deoarece ambii își asumă responsabilitatea structurării cunoștințelor (Mioduser, 1998). Cei care învață își construiesc și reconstruiesc înțelegerea, cunoștintele și conceptele (Bonk & Graham, 2004), dezvoltându-și capacitatea de a învăța simultan cu evoluția cogniției, iar fiecare etapă nouă se bazează pe cea parcursă anterior (Mioduser, 1998) încât „realizările finale ale învățării sunt noi stări ale persoanei" (Hirst, P.H., 1971, p. 12). Constructiviștii consideră mediile de învățare favorabile dacă permit reprezentări multiple asupra realităţii, dacă oferă sarcini concrete specifice situațiilor în care se derulează procesul, dacă stimulează reflecţia și valorificarea experienţei (Dalgarno, B., 2001, 7), știut fiind că învăţarea se construiește pe structuri cognitive existente (Siebert, H. 2001) și pe semnificaţiile atribuite noilor cunoștințe de cel care învaţă. Generalizarea se extinde, așa încât chiar și „conceptele reprezintă o formă de construcţie" (Albulescu, I., Albulescu, M., 2018, 138) în care fiecare participant deține un rol. Perspectiva constructivistă asupra educaţiei, care este „principala teorie postmodernă a învăţării" (Albulescu, I., Albulescu, M., 2018, 136) pentru că este *împreuna creştere, împreuna luare aminte* (cum o numește L. Șoitu, 2019) ne va apropia de cunoaștere împreună, învăţare împreună, instruire împreună, înţelegere împreună şi sporire a eficienţei acţiunilor comune ale profesorilor, care învăţând pe alţii şi pe ei se învaţă, apoi ale elevilor, care înţelegând ce primesc, adaugă noi înţelesuri celor ce le oferă cunoaşterea, dar și colegilor de clasă și de generație. Pornind de la aceste constatări cu efect în gândirea despre școală și relația dintre actorii principali ai procesului – profesorul și elevul – noi vom analiza locul ocupat de rolurile specifice „antice, creștine și umaniste" (Garin, E., 2003) și rolurile comune.

Competențele de relaționare profesor – elev reflectă importanța specificității și unității rolurilor asumate. Rezultatele cercetării arată că asistăm la o multiplicare, dar și la o restrângere a rolurilor – ambele fenomene fiind dictate, aparent, de tehnologie (Prensky, M., 2001, Lardellier, P., 2006, Berry, G., 2008, Stan, E., 2021), uitându-se de efectul „detradiționalizării" educației (Drucker, P., 1969, Bell, D., 1973) și că, în esență, „problema cea mai profundă a școlii de azi este că ea nu mai știe ce înseamnă învățarea" (Blais, M.C., Gauchet, M., Ottavi, D., 2019) dublată de „eliminarea la maximum a întâlnirilor directe, care impun pregătiri speciale pentru actorii procesului (Șoitu, L., 2020). Ne interesează persoana formator, persoana elev, contextul,

grupul, rădăcinile creșterii și aşteptărilor, dar și posibilităţile, oportunităţile, care împreună ori fiecare, pe rând, se vor modifica asemenea râului în care nu te poţi scălda de două ori – imagine heraclitiană invocată de Vasile Pavelcu (1976) și doctorandul său Laurențiu Șoitu (2019). Așadar, descrierea situației în domeniu a permis să identificăm contradicțiii între apariția unor noi mijloace didactice, care aduc o mai rapidă mediere, facilitare a cunoașterii, dar și sensuri, semnificații, conținuturi noi – diferite de esența procesului de formare a comportamentelor vizate de școală.

Problema cercetării: decurge din contrastul existent între progresele rapide ale tehnologiei, care au transformat viața socială, inclusiv învățărea, și lipsa accentelor ferme pe particularitățile educației (Burnett, D. S., Jurewicz, A. J. G., Woolum, D. S., 2019, Pink, D., 2022, Stan, E., 2022). Atfel spus, „ingineria învățării" (Postman, N., 1992) a avansat mai repede decât actualizarea explicației privind motivația educației, importanța relațiilor profesor-elev în formarea personalității. „Este greșită ideea că mediul conține obiecte. El conține relații" (Clear, J., 2019, p. 84) iar acestea se cer studiate mereu, în orice context. Aici se înscrie lucrarea noastră.

Scopul cercetării este *fundamentarea conceputlui de relaționare a profesorilor și elevilor din gimnaziu* prin utilizarea jocului de rol – în varianta metodei Teatru Forum sau teatru social - pentru a identifica elemente ale responsabilizării tuturor în vederea reușitei școlare și sociale.

Obiectul general: definirea procesului de relaționare a profesorului și elevilor din gimnaziu prin valorificarea jocului de rol.

Obiectivele cercetării:

1. Argumentarea teoretică și ilustrarea practică a conceputlui de relaționare didactică, în general, și a celei dintre profesori și elevi din gimnaziu, în special;

2. Diferențierea între jocul de rol ca interpretare și cel de asumare;

3. Analiza literaturii de specialitate privind competența de relaționare și rolul acesteia în formarea comportamentelor, a atitudinilor superioare;

4. Identificarea valențelor formative ale jocului de rol în dezvoltarea competenței de relaționare profesor-elev;

5. Fundamentarea conceptului de relaționare profesor-elev și a elementelor favorabile eficientizării sale prin jocul de rol;

6. Elaborarea Programului de intervenție privind formarea profesorilor pentru utilizarea jocului de rol în relaționarea cu elevul și „transferul" acestor competențe spre el prin metoda Teatrul Forum.

7. Organizarea experimentului pedagogic privind validarea Programului de intervenție.

8. Prezentarea rezultatelor și formularea recomandărilor utile pentru decidenți și practicieni.

Ipoteza cercetării: presupunem că jocul de rol – înțeles ca exercițiu asumat după modelul Teatru Forum sau Teatrul Social - dispune de valențe formative necesare valorizării relației profesor- elev pe durata întregii vieți școlare și sociale.

Metode și instrumente folosite:

- *metode de cercetare teoretică*: documentarea științifică, metaanaliza pe seama cărora s-au efectuat sistematizări, sinteza, generalizarea;
- *metode empirice*: chestionarea, experimentul psihopedagogic cu realizarea etapelor specifice: constatare, formare și control;
- *metode de prelucrare și interpretare* a datelor: *Atlas ti.6*, instrument de analiză calitativă.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în:

- Redefinirea competenței de comunicare – considerată prea generală și incapabilă să surprindă unele elemente ale procesului – prin *competența de relaționare,* în care sunt vizate simultan toate componențele implicate, inclusiv, tehnologia, conținuturile învățării, actorii – profesori, elevi, mediu - motivațiile persoanei, ale grupurilor prin interesele lor, dar și acelea transgenerațională, permanente - reflectate în idealul educațional.
- Delimitarea sferelor de cuprindere a „competenței de comunicare" și „competenței de relaționare" prin prezentarea specificității fiecăreia;
- Elaborarea modelului integrator și dinamic 3PT&Ii al relaționării profesor - elev cu precizarea potențialului său de generalizare pentru oricare etapă a istoriei și grup;
- Definirea jocului de rol ca metodă de îmbunătățire a relaționării profesor-elev, prin diferențierea fermă între *interpretarea unui rol* - dintr-o operă literară - și *asumarea responsabilă a unui rol real,* conform managementului clasei sugerat de Andre de Peretti (1996). Tematica „jocurilor" este a programei, manualelor tuturor disciplinelor școlare - structurată după modelul Teatrului Forum/ a Teatrului Social, prin care elevii și profesorii dau mai multă înțelegere și, mai ales, utilitate conținuturilor.

Lucrarea evidențiază că deasupra instrumentelor, mijloacelor, care sunt în permanentă evoluție, se vor așeza relaționările dintre profesor, elev și mediu cu efectele lor. Motivația efortului o dă continuitatea idealului educațional și discontinuitatea intereselor, pe seama cărora, orice noi cunoștințe rezistă pe coordonata T, a duratei, dacă se regăsesc în valori. Așa s-a conturat modelul relaționării 3PT&Ii – prezentat în *Journal of Educational Sciences, XXV, 1(49) DOI: 10.3592/JES.2024.1.12*. Prin el se poate analiza longitudinal și transversal relația dintre

idealul educațional și actorii procesului, a acestora cu mediul și cu tehnologiile, care au creat falsa impresie că sunt cele care decid direcția și dau sens întregii vieți sociale.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare vizează îmbunătățirea accepțiunilor date comunicării didactice, limbajului educațional cu precizări capabile să elimine/reducă ambiguități și fragmentări înțelegerii. Trăim situația paradoxală când școala are la dispoziție tehnici și dispozitive tot mai performante, dar „și-a pierdut scopul; copiii nu (mai) știu de ce trebuie să meargă la școală", iar tehnologie au și acasă și în ghiozdane. Această situație a dus la „ruinarea idealului ca *tipar de excelență*, care să genereze motivație, nevoia de imitație" (Stan, E., 2022) a modelelor rezistente în timp.

Semnificația teoretică a cercetării constă în argumentarea teoretică a procesului continuu de relaționare profesor-elev, oferind prin Modelul pedagogic 3PT&Ii perspectiva de abordarea unitară a *creșterii* simultane a profesorului, elevului și a mediului. Ne folosim de imaginea TPACK *Technological Pedagogical Content Knowledge*, varianta Mishra, P., & Koehler, M. J. 2006, privind interacțiunile cu tehnologiile digitale, de paradigma constructivistă cu accepțiunea împreunei creșteri (Șoitu, L., 2019) și de alternativa pedagogică Reggio Emilia. Modelul pedagogic 3PT&Ii al relaționării profesor-elev-mediu(3P), permite analiza longitudinală și transversală a dezvoltării mediului cu tehnologiile sale din fiecare etapă și a importanței actorilor procesului pe duratele lungi, ale coordonatei T (timpul) - subordonat idealului educațional (I) și intereselor (i).

Valoarea aplicativă este dată de: cursul autorizat pentru formarea profesorilor privind utilizarea jocului de rol, de programul folosit în școli în favoarea metodei Teatrului Social, la lecțiile de educație civică, dar și la orice altă disciplină, precum și de modelul pedagogic 3PT&Ii care prin reprezentarea grafică conferă o maximă înțelegere a unității și continuității procesului de învățare și educație. Rezultatele cercetării aplicative adaugă concluzii și recomandări pentru directori, profesori, consilieri, psihologi, dar și pentru elevi, familie, comunități, decidenți.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată în 12 școli din Romania și 12 școli din Republica Moldova.

Sumarul tezei: Conținutul tezei cuprinde adnotări (în limbile română și engleză), introducere, trei capitole de fundamentare și validare a teoriilor din perspectiva temei noastre, unul de cercetare bazată pe rezultatele unui experiment pedagogic, concluzii la fiecare capitol și conlcuzii generale cu recomandări. Volumul cuprinde 134 pagini text de bază, 55 figuri, bibliografia cu 310 titluri, 6 anexe.

Introducerea oferă o imagine sintetică asupra temei, importanței ei, a problemelor abordate, a metodologiei și a soluțiilor oferite prin instrumentele elaborate și validate.

Prin **capitolul 1**. C**OMPETENȚE ȘI COMPETENȚA DE RELAȚIONARE: CADRUL ANALITIC** pornim de la originea ideii de competență – teologică, juridică – pentru a evidenția dimensiunea ei, eminamente, socială; suntem preocupați de definirea competenței, prin incursiuni capabile să ofere înțelegerea diferenței și unității dintre competenţe şi aptitudini arătând rolul relaționării în pedagogie. Caracter de noutate are includerea relaționării ca o competență, argumentând că școala este și trebuie să fie un spațiu de formare. Introducerea deplină în tematica tezei este și mai evidentă în paginile consacrate *competenţei de comunicare* vs *relaționare*, când aducem argumentele înțelegerilor pe care le dăm relaționării ca disponibilitate de *a oferi* și reflexivul acesteia, de *a se oferi* (fiecare, pe sine complet și nelimitat ca durată) redefinind transmiterea, persoana competentă pentru relaționare, condițiile necesare persoanei competente.

Capitolul 2. JOCUL DE ROL CA METODĂ DE INVAȚARE ȘI EDUCAȚIE are, pe de o parte, o incursiune în literatura psihologică, pedagogică, sociologică și antropologică privind teoriile învățării sociale și cele referitoare la joc, pe de altă parte, este o necesară observare a noilor realități impuse de virtualul care presupune și o „relaționarea lipsită de relație". Pe acest fundament vom analiza jocul, în general, cu particularitățile lui, ca muncă, învățare, ca *jucare* prin jocuri finite și infinite, prin funcțiile lui, prin taxonomiile domeniului ludic, dar, mai ales, vom sublinia particularităților jocului didactic, ale gamificării, cu opriri spre distincții speciale între joc, jocuri serioase, gamificare, astfel încât să dovedim că învățare și gamificare, joc de rol și gamificare nu sunt identice, întrucât, jocul de rol înseamnă învățare și, mai ales educație, iar gamificarea este învățare cu accent pe instruire. Concluziile capitolului sunt centrate pe identitate și rol, pe nevoia de identitate – indiferent de rolul/rolurile asumate sau încredințate, deoarece ele garantează continuitatea, unitatea și diversitatea ființei umane rezultate din întâlnirea profesorului/profesorilor cu elevul/elevii.

Capitolul 3, RELAȚIONAREA PROFESOR–ELEV. CONCEPTUL ȘI METODOLOGIA DEZVOLTĂRII PRIN JOCUL DE ROL este o susținere argumentată a sintagmei pe care se construiește teza: relaționarea profesor – elev. Dovada, este structura capitolului, pornind de la reluarea ideii privind înțelegerea comunicării ca relație, invocarea „triunghiului didactic", din care nu există cale de ieșire, pentru că didactica este și „autodidaxie" (autoinstruire și autoeducație), pentru că îndrumarea copilului implică relația explicită nu doar implicită, pentru că aceasta nu funcționează dacă nu există elementele care o favorizează, ca realitate pedagogică.

Inevitabil, capitolul a inclus argumente în favoarea vorbirii despre relaționare (nu comunicare, care are nevoie de atribut al domeniului ori formei la care se face referire) despre scopul și obiectivele ei – la nivelul discursului didactic, al coerenței acestuia prin unitatea și complementaritatea sa, exprimate la nivelul etapelor de formare pentru relaționare, al empatiei ca „relaționare maximă", al noilor forme *online,* ipostaze aduse de digitalizare – incluse și ele în definiția relaționării profesor-elev. Modelul pedagogic 3PT&Ii dal relaționării profesor-elev, pe care îl propunem, oferă imaginea întregului proces de formare – în unitatea și simultaneitatea elementelor implicate: profesori, elevi, conținuturile învățării, mijloacele didactice și tehnologiile cele mai noi, timpul finit al persoanei și cel infinit, transgenerațional, interesele și idealul educațional.

Capitolul 4. PROGRAMUL EXPERIMENTAL DE INTERVENȚIE ȘI DE CERCETARE EMPIRICĂ aduce în prim plan scopul și obiectivele cercetării, întrebările, ipotezele, variabilele, grupurile investigate – urmează, în fapt, obiectivele intervenției cu metodele și instrumentele sale, cărora le adaugă nelipsitele considerații privind etica cercetării. Rezultatele sunt date de un *Studiu* inițial, care vizează percepția profesorilor asupra jocului de rol și pe un *experiment pedagogic* centrat atât pe profesorii implicați – mai întâi, într-un curs de formare și demonstrații aplicative, apoi în stagiu de aplicații la un grup de clase a VI – a – cât și pe elevii claselor unde se desfășoară activități de „educație civică", dar și la discipline. *Experimentul* se derulează după regulile proprii celui pedagogic, iar analiza datelor se efectuează cu ajutorul unor instrumente specifice cercerării calitative, *Atlas ti6.* Atât studiul preliminar cât și experimentul pedagogic au fost preocupate să arate și locul ocupat de digitalizare în creșterea învățării împreună a elevilor, dar și a profesorilor; că înțelegerea și asumarea rolurilor este direct proporțională cu utilizarea acestora, indiferent de disciplina școlară; că metoda aceasta este de folos și ușor asimilată de elevi, aduce eficiență profesorilor, stimulează relaționarea optimă, eficientă între actorii procesului.

Concluziile generale au un spațiu special consacrat pentru a sublinia că întregul demers are finalitatea scontată, că produsele sale – module de formare, metode, instrumente, conexiuni, explicații – au aplicabilitate în sistemul educațional pentru toate nivelele sale – în școli și în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice.

1. COMPETENȚE ȘI COMPETENȚA DE RELAȚIONARE: CADRUL ANALITIC

1.1. Competența ca relație dorită și asumată responsabil: caracteristici și delimitări

Teza pornește de la o nouă perspectivă de definire a competenței, pe care noi *o înțelegem ca rezultat al relației persoanei cu sine, cu ceilalți și lumea în interiorul căreia va dezvolta raporturi de muncă, gândire, creație*. Acesta ne este suportul argumentativ al definiției, pe care o dăm competenței relaționării ca acțiune comună și continuă a dezvoltării persoanei, grupurilor, comunităților, lumii. Ne vom referi la alte numeroaase direcții de analiză a competenței, dar numai cu scopul de a aduce temei ideii că, ori de câte ori, vom privi spre potențialul de dezvoltare a persoanei, la formarea ei ca ființă umană, prioritară va fi înțelegerea ei ca ființă socială, capabilă să angajeze relații cu lumea prin proprie voință și interse reciproce.

Din aceste considerente, asemeni multor concepte cu valoare instructivă și educativă, care exprimă etape și finalitatea educației, competența însăși are originea în filosofie, mai recent, în teologie, fiind inerpretată ca un rezultat, dar și reper autoimpus. Pentru creștini, bunăoară, competența este, mai întâi, aspirația acelora care cer să primească Botezul, să acceadă la nivelul lor, să fie acceptați între ei dacă au îndeplit condițiile. (SERMO CCCXII, Ad conjugatos, Cap. 1.2 – apud Negreț, I., 2022*)*. Competența este, în egală măsură, o limită exterioară, a comunității cât și una interioară asumată spre a fi depășită cu efort susținut. Reținem că dorința esențială era aceea de a fi acceptat într-o comunitate, în rândul căreia va trăi aceleași experiențe, aceleași idealuri, va parcurge aceleași etape și căi spre desăvârșire, împlinire. Din momentul includerii între competenți, diferențele devin mai puțin importante, deoarece ei înțeleg că vor face drumul împreună. Acesta este motivul pentru care considerăm că relaționării didactice i se potrivește această alăturare a rădăcinii teologice a competenței, argumentând, mai departe, că între desăvârșirea profesorilor și elevilor lor este o inseparabilă și neîntreruptă legătură. „Peste 100 de ani, scrie ConStantin Noica, nici eu nu voi mai fi cunoscut, nici Liiceanu. Dar *raportul* dintre noi va fi cunoscut. Căci raportul este miracolul în matematici ca și în rest" (Noica, 1984). Ceea ce nu se va uita, va fi relația dintre magistru și discipol, pe care o vor identifica în opera lor, nu între numele (atunci pierdute între altele).

Drumul presupune știință, acumulări, învățare, memorare, reproducere de cunoștinte, dar și mister, taine pe care nu le poate explica nimeni, „furate" de la îndrumători. Etapa competenței atinse are și *dimensinea renunțării* la tot ce știa anterior în favoarea parcurgerii unei anume direcții, asumate prin proprie voință și cu toate condiționările de abandonare a deprinderilor

anterioare, cu efort atât pentru despărțirea de nefolositor, cât și pentru a face saltul. Aceste imperative sunt uneori uitate ori ignorate în vorbirea actuală despre acumulări, prezentate ca un drept cuvenit oricui, chiar ca o datorie a profesorului, o obligație a sa de a conferi elevilor competențe, recunoaștere (Negreț, I, 2022, Șoitu. L., 2018, Stan, E., 2022).

Se poate observa că persoana are nevoie de o *precondiție*: dorința de a deveni, pentru că include pe aceea de a râvni, a vrea, cu forță, parcurgerea drumului la competență. Aceasta este deja cea mai importantă dobândire a elevului de la profesorul său, care devine educator abia atunci când reușește să inoculeze elevului dorința și voința de a fi și a deveni purtător, păstrător, și creator de valori specifice omului (Cerghit, I., 2006, Văideanu, G., 1969).

La origini, definirea competenței este una completă, prin care se subliniază că nu e suficientă dobândirea ei, că e necesară preocuparea continuă pentru a nu o pierde, a nu cădea sub nivelul recunoscut și a parcurge calea aleasă. Etapa este încheiată când sunt create condițiile continuării într-un nou stadiu superior, dar poate fi și al blocării, al deteriorării, încât relaționarea cu ceilalți este posibilitatea validării stadiului atins și a evaluării alegerilor făcute pentru ceea ce urmează. Din aceste motive, profesorul, educatorul, în general, este important pentru elev și fostul elev, devenit adult, fiindcă a creat deprinderea raportării la criterii. Vom argumenta că relaționarea, este mai mult decât suma întâlnirilor dintre actorii procesului parcurs. Devine sesizabilă atunci când dobândește sens pentru fiecare, iar semnificația se păstrează în orice contexte.

O a doua cale de constituire a conceptului este cea juridică**,** însemnând a *conveni* (ceva, cuiva), *a fi convenabil, a fi potrivit* (DEX) unei anume cauze, iar mai apoi referindu-se la „limita de competență", la *delimitări teritoriale ale jurisdicţiei unui tribunal* – precizând granițe ale *capacităţii acestuia* de a cunoaşte și analiza, a judeca un caz, o situație, a rezolva o problemă. Psihologul Noam Chomsky face saltul definitiv ridicând competența la rangul de sinonimie cu *performanţa***.** Din acest moment, competenţa este legată de piața muncii și intră între sarcinile de evaluare ale serviciilor de resursele umane. După 1989, se instituie frecventele „bilanţuri profesionale ale competenţelor", apoi chiar un Cadru European al Competențelor - EQF.

În acest moment, competența este mai mult un concept politic și un răspuns al pedagogilor dispuși ori constrânși să-i ofere un anume trend la solicitarea și oferta pieții (Guțu, V., 2023, Negreț, I., 2023, Flueraș, V., 2022, Șoitu, L., 2022). Unanimă este accepțiunea dată originii sociale a competenţei derivată atât din dependența ei de potențialul persoanei de integrare în mediul de viață, pentru a avea recunoaștere, cât și din condiționarea reușitelor

fiecăruia de strategiile de formare dintr-un anumit moment istoric și un anume domeniu de activitate.

Deși este analizată numai în relație cu o persoană, cu particularitățile ei, este remarcabilă observația că reușita profesională nu este direct proporțională cu nivelul de inteligenţă (Mcclelland, D.C., 1973), deoarece este nevoie de competenţe specifice pentru anume domenii, în care „inteligențele multiple" dictează, iar evaluatorii au obiective și criterii specifice. Contextualizarea evaluării și măsurării competențelor (Caprara, G. V. şi Cervone, D., 2003; Korthagen, F. A. J., 2004) devine procupare prioritară (Chouhan, V. S. şi Srivastava, S. 2014; Boyatzis, R. E., 2008; Joiţa, E., 2010; Korthagen, F.A.J., 2004), pe de o parte, fiind considerate ca rezultat al unor abilități, cunoştinţe, comportamente, deprinderi, nevoi, valori, dorințe specifice unor profesii (Sulaiman şi Ismail, 2020), pe de altă parte, ca predicţii pentru realizarea unor viitoare sarcini. Sunt „un set de priceperi pe care o persoană le deţine în scopul de a fi capabilă să execute în mod satisfăcător o sarcină într-un anumit context (într-o anumită situaţie)" (Boyatzis, R. E., 1982, apud Boyatzis, R.E., 2008, p. 8).

Privită ca proces de realizare și dezvoltare, competenţa este o abilitate a persoanei, exprimată prin *eficienţa unui comportament asumat*, dar și *un comportament strategic*, vizând viitoarele contexte, situații. Aceste două elemente sunt urmărite atât de persoana, care se dorește competentă cât și de către evaluatorul ei - comportamentele înseși fiind manifestări succesive ale intenţiei (Boyatzis, R.E., 2008). Motivațiile oscilează permanent între intențiile persoanei și ale grupului, de care aparține (intrinseci și extrinseci) deoarece se mișcă între nevoia de recunoaștere, de a câştiga aprecierea interlocutorului, a celorlalți, de a influenţa, și aceea de a se înţelege pe sine spre a fi mereu mai performant, culminând cu o și mai mare forță de a influența, acționa eficient. Dacă relația T (teorie) – P (practică) este una care se exprimă ca proces continuu (T-P-T-P....) imaginea ei se aplică întrutotul pentru P (profesor) – E (elev), în care influența este continuă (P-E-P-E ...) solicitându-se reciproc, atât prin ceea ce știu și pot, cât și prin lacunele, imperfecțiunile și dorințele de mai mult. Modelul evolutiv al relației pe axa T (a timpului) este sub tipar, la o revistă indexată din România.

Particularitatea spațiului școlar este dată de inseparabila dezvoltare a unuia fără celălalt dintre actorii procesului, dacă relația funcționează, dacă interesele coincid, dacă rămân contextele favorabile. Explicația devine firească pentru că, mai mult ca oriunde, fiecare intră în relație, se implică în actul instructiv-educativ prin cele trei categorii de competenţe: *cognitive, afective* (emoționale) și *sociale* (Spencer, L.M. ŞI Spencer, S.M., 1993; Goleman, D., 1998; Goleman, D. *et al.*, 2002), fundamentate pe concepția lui Goleman (1998) privind inteligențele

multiple și pe ideea utilizării lor specifice fiecărui domeniu (Boyatzis, R.E., 2008). Sublinierile lui Boyatzis subordonează, implicit, toate competențele socialului, amintind de gândirea constructivistă și, în special, de Vîgotski. Pe aceste temeiuri ne vom construi și noi argumentele în favoarea importanței acordate jocului de rol, eminamente social.

În fapt, competența este capacitatea de a integra acţiuni cu suport cognitiv, emoţional şi psihomotor (Mulder cf. Roelofs, E.C. și Sanders, P., 2007) pentru a lua forma unor atitudini, comportamente favorabile reuștei profesionale și sociale, care nu poate fi decât rezultatul relaționării, interacțiunii multiple. Fiind definită ca un construct al inteligenţei de ordin cognitiv, emoţional şi social, Goleman (1998) se oprește îndelung și cu mare ecou în lumea pedagogilor, psihologilor și sociologilor, dar și a politicienilor asupra „competenţei emoţionale".

Ceea ce devine și mai important este că întotdeauna competenţele sunt observate, probate și recunoscute doar când sunt aplicate (Spencer, L.M. ŞI Spencer, S.M., 1993). Această observație dictează formatorilor și sistemului obligația de a crea condiții pentru confirmarea lor de către persoana doritoare să devină (competentă) și comunitatea care are nevoie de asemenea validări, indiferent de nivelul vizat pentru că orice competenţă poate fi dobândită, dezvoltată, ameliorată, desăvârşită prin acţiune orientată și asumată. Nivelul competenței se exprimă prin performanţa persoanei în context (Spencer, L.M. ŞI Spencer, S.M., 1993) încât se va putea vorbi oricând despre stadii de: *începător, avansat* sau *expert,* de *ucenic* și *maestru* (Negreț, I., 2023) deci, poate fi însușită, dezvoltată, ameliorată, desăvârşită. Evaluarea va reflecta gradul de cunoaștere și utilizare a elementelor ce definesc „un sistem de acţiuni complexe, inclusiv cunoştinţe cognitive, abilităţi şi atitudini necesare pentru îndeplinirea completă şi cu succes a sarcinilor" (Guasch, F. *et al.*, 2010, p. 200). Într-o altă exprimare, mai apropiată de interesul evaluatorilor, competența este „măsura integrării individului pe o scară de valori, în strânsă legătură cu performanţa şi profesionalismul" (Criu, R., 2022).

În școală, competenţa pedagogică este confirmată nu de suma ori vastitatea cunoştinţelor, informaţiilor, deprinderilor pe care le deține profesorul, deoarece competența profesorului depinde de cea a elevului, elevilor săi, pe care i-a avut anterior, îi are la un moment dat și de așteptările comune ale sale, ale elevilor, ale societății (mediului) pentru etapele viitoare. Exersarea competențelor didactice este inseparabilă de potențialul existent și dorit de către clasa de elevi, deoarece aceștia nu sunt un material inert asupra căruia se acționează, ci reacționează permanent – obligă la redimensionări ale intervențiilor.

Pe lângă capacitatea de a prevedea obstacole, a anticipa nevoia unor strategii, metode, instrumente diferite pentru intervențiile, acțiunile proiectate, profesorul va fi însoțit de strategii

reflexive, introspective, autoevaluative în timpul activității, simultan cu perioada acțiunii, în timpul fiecărei secvențe de formare și pe durata întregului proces. Profesorul folosește și pentru propria desăvârșire tot ce știe, poate face, voința de a fi sieși de folos nu doar elevilor săi. Este profesia în care nimeni nu se secătuiește comunicând/relaționând (Șoitu, L., 2001), ci toți se îmbogățesc permanent împreună, acumulând și valorificând. Competenţa pedagogică este un produs al muncii împreună, dar se prezintă ca o dimensiune specifică, particulară pentru fiecare. Această perspectivă de înțelegere ne împiedică să utilizăm verbul „a preda" cu un sens liniar, al transferului de cunoștințe de la profesor spre elev, nefiind o „transmitere" a ceva de la profesor spre elev ca într-un proces verbal de predare și primire (Șoitu, L., 2001, 2018, 2020, 2021). Competența didactică nu este confirmată de *performanţa procesului de predare*, ci de *relaționarea dintre profesor - elev și dintre elev - profesor*, de legăturile devenite reale, eficiente, necesare, asumate și dezvoltate prin voința celor doi - angajați în procesul de creștere reciprocă și permanentă, dincolo de etapa și etapele de școlarizare. Ceea ce este cu adevărat remarcabil și specific acestei relații dintre cel ce acționează și cel care se lasă influențat este că ambii își vor păstra rolurile pentru a le schimba între ei și cu alții. Profesorii vor continua să fie educatori învățând, elevii nu vor înceta să învețe, inclusiv pe alții prin folosirea oricăror oportunităţi și a caracteristicilor individuale de personalitate (Kunter, M. *et al.*, 2013).

Profesorul intră în relație cu elevii prin particularitățile specifice personalității sale inclusiv, dorința dovedită de a fi de folos, prin efortul manifestat în construcția relației cu fiecare și cu grupul clasei, prin interesul pentru viaţa familială a studenţilor (Harslett, M. *et al.*, 2000). În acest scop elevul este favorizat de a*titudinile* profesorului faţă de actul de predare - învăţare, de modul în care transformă obiectivele în acte de formare (Feimannemser, S. și Parker, M.B., 1990), *credinţele, nivelul de asumare a responsabilităților sale pentru formarea continuă* (Liakopoulou, M., 2011), importanţa acordată de fiecare dezvoltării sale profesionale (Hammond, D., 2000). În egală măsură, studiile arată că preocuparea demonstrată față de elevi, flexibilitatea, răbdarea, entuziasmul, creativitatea, simţul umorului, dar și al corectitudinii sunt elemente esențiale în construcția relației dintre principalii actori ai procesului formativ (Harslett, M. *et al.*, 2000).

Totodată, profesorii poartă amprenta expectanţelor lor de la actul educativ, încât de nivelul acestor așteptări exprimate deschis şi de importanța dată nevoii de accesibilitate a tuturor la educaţie depinde rezultatul muncii lor (Malikow, M., 2006), care este și un efect direct al nivelului de asumare a sarcinilor didactice, al preocupării pentru cunoaşterea de sine şi al actului de permanentă introspecţie.

MCBER (2000), printr-un studiu desfășurat cu metoda interviului folosit pentru interogarea mai multor profesori, reținem cinci mari grupe de elemente caracteristice acestora: a) profesionalism exprimat prin angajamentul față de munca sa, b) abilităţi cognitive, c) expectanţe (înalte, dar realiste), d) leadership, e) relaţiile cu ceilalţi colegi. Se poate observa o reluare consecvenă a elementelor invocate anterior, definitorii, indiferent de autori și perspectiva, nuanța vizată de cercetarea efectuată. Toate cele cinci grupe prin care este definită aria caracteristicilor profesionale ale profesorului sunt concentrate pe imaginea specialistului care se prezintă în fața elevilor săi – indiferent de nivelul și experiența pe care o are. Încrederea este sporită de abilitățile cognitive dovedite în fața elevilor, care preferă profesorii capabili să arate cum se dobândește, fixează și dezvoltă cunoașterea, nu pe acei care defilează cu ceea ce știu. Aceste momente devin semnificative prin rememorarea lor și cimentarea credinței că orice poate fi accesibil.

Terenul pentru următoarele două grupuri - expectanţe înalte și leadership – este deja pregătit. Siguranța de sine, competențele cognitive, așteptările înalte, cărora le sunt subordonate aceste acțiuni, devin elemnte de contagiune, de suport fundamental în relațiile cu elevii treziți, uimiți, încântați de oferta profesorului cu aceste caracteristici. Descoperă că se află în fața unei persoane pregătite, entuziaste și motivată de întâlnirea specială cu ei.

Următoarea „probă”, necesară încrederii complete în profesorul lor, elevii o primesc din dovada relaţiilor pe care acesta le are cu ceilalţi colegi, cu egalii săi. Este momentul în care se confirmă că nu deține doar cunoașterea principiilor relaționării, ci arta de a transforma relația în bucuria reușitei comune. Elevul, asemeni adultului, are nevoie de experiențe – directe și indirecte - din care să rețină că ceea ce își dorește este realizabil. Dacă a identificat și persoana în măsură să se comporte în acord cu așteptările, atunci o transformă în partener de drum, de proiect, de visare și muncă. În relația cu elevii mai au nevoie de o singură dovadă: *capacitatea de a accepta și respecta diversitatea grupului* probată prin utilizarea metodelor potrivite pentru fiecare dintre ei, predarea și evaluarea diferenţiată, personalizată (Harslett, M. *et al.*, 2000). Durata și eficiența relației profesori – elevi va depinde de capacitatea educatorilor de a stabili obiective realiste, realizabile, strategii adecvate, metode și instrumente favorabile prezentării accesibile a conţinuturilor, folosirii riguroase a timpului, evaluării participanţilor oferind feedbackul necesar și stimulente, motivații pentru învăţare. Profesorul competent, profesorul bun, profesorul eficient, profesorul ideal (Șoitu, L. et al, 2013) este definit printr-un ansamblu de caracteristici profesionale și de personalitate arătate, demonstrate elevilor, prin comportamentul său. Importanța cunoașterii elementelor definitorii este dovedită de politicile de formare inițială și continuă, dar este cerută și de beneficiarii întregului proces educativ: angajatorii, societatea în

întregul său, asfel încât accentul cade pe *calitatea, durata şi intensitatea educaţiei profesorilor* (Kunter, M. *et al.*, 2013). Ca urmare, în căutarea profesorului competent putem porni de la grija pentru eficacitatea procesului de formare. Calea de urmat implică două strategii: una menită să clarifice aspectele activităţii instructive realizate de către aceştia şi a doua prin care profesorii să fie determinați să-și amelioreze capacităţile individuale.

Multitudinea criteriilor de clasificare și ordonare a competențelor didactice poartă amprenta contextului în care acestea sunt analizate, a obiectivelor și ipotezelor cercetărilor asumate de autori (Guțu, V., 2020) dar oricare ar fi perspectiva, se regăsesc aceleași elemente grupate în jurul ideii centrale că nu putem vorbi decât despre competețe, mereu la plural. Această perspectivă este utilă, fie că vom vorbi de unitatea dintre competenţele cognitive (legate de conţinutul ştiinţitic), competenţele didactice, competenţele manageriale ca inseparabile (Kunter, M. *et al.*, 2013; Sulaiman, J. și Ismail, S.N., 2020), fie vom accepta că descrierea oferită de Mohamed *et al.* (2016), care poate cuprinde minimum zece elemente: (1) cunoaşterea curriculumului şi a materiei; 2) abilităţi de planificare a procesului; 3) utilizarea eficientă a materialelor didactice şi tehnologiilor; 4) asumarea principiilor învăţării; 5) gestionarea eficientă a conținuturilor; 6) respectarea particularităţilor individuale şi a nivelului elevilor; 7) dezvoltarea parteneriatelor; 8) dezvoltarea şi perfecţionarea profesională; 9) disponibilitatea pentru strategii instrucţionale noi; 10) resposabilitatea pentru normelor etice şi legale, fie optăm pentru o altă succintă prezentare conform căreia competenţa profesorului presupune trăsături atitudinale, competențe de management şi pentru dezvoltare instituţională (Sulaiman şi Ismail, 2020), *domeniile descriptive ale competenţei pedagogice* (APOSTOLACHE, R, 2020) includ: proiectarea şi planificarea, consilierea şi îndrumarea elevilor, desfăşurarea procesului de predare-învățare, evaluarea, managementul grupului (clasei), (auto)dezvoltarea profesională și, în esență (sublinierea ne aparține – mutând această dimensiune de pe locul penultim pe ultima poziție) relaţionarea dintre participanți.

Rolul decisiv al profesorului este sporit și de o altă particularitate a procesului instructiv-educativ, aceea că *în relație sunt mereu persoane autonome, diferite și neegale ca vârstă, experiențe, așteptări*. Rezultatele nu depind numai de profesor, ci și de condițiile, în care se desfășoară activitatea – elemente cu influență directă și imediată – de performanţa anterioară a elevului şi satisfacția adusă de reușitele sale, abilităţile volitive şi efortul depus.

1.2. Competenţe de comunicare *vs* relaționare

Competențele cumulează întregul ansamblu de posibilități de care dispune cineva: *a şti, a şti să faci şi a vrea să fii şi să devii* (Delors), implicând toate formele de manifestare, în general, și caracteristicile bio-psiho-socio-culturale ale persoanelor angajate. Consecința este că, în relaționarea didactică, putem vorbi despre:

• *competenţe directe*, lingvistice, discursive, situaţionale, paraverbale;

• *competenţe indirecte*, mediate: competenţe psiholingvistice, intelectuale, sociale, culturale, informaţionale, tehnice.

Reţinem doar pe acestea, deoarece ele se intersectează cu diversitatea formelor de activitate didactică. Pornind de la structura dată de ariile curriculare, vom recunoaște nevoia *competenţelor din domeniul limbajului* - considerate competenţe de comunicare înscrise în fișa elevului, dar lucrarea noastră se referă permanent la relaționarea definită, pe de o parte, mai amplă, ca intensitate și durată prestabilită, pe de altă parte, mai restrictivă, având delimitări, chiar „limite de competențe", restricții ferme. Mai amplă deoarece trece de limitarea la limbă și limbaj, ca expresia limbii de exprimare, de nonverbal și paraverbal - vizând intențiile, finalitatea, efectele oricărei acțiuni, dincolo de durata acestora și a școlarității, țintind reușita socială. Aceste observații ne îndeamnă să amplificăm tabelul prezentat pentru analiza comunicării cu o coloană specială de definire a relaționării, elementelor sale specifice.

Tabelul 1.1. Comunicare vs Relaționare - dezvoltat după L. Șoitu, *Pedagogia comunicării,* pp. 43-44

Forma inițială	**Reformulările proprii**	**Forma proprie relaționării**
Competenţe în domeniul limbii:	Competenţe în domeniul limbajului:	Competențe în domeniul relaționării le implică **simultan** pe primele două: limba și limbajul verbal, nonverbal, paraverbal
Limbajul oral	Exprimarea orală: verbală, paraverbală • expresivitatea frazei • ritmul • tonul • accentul cuvintelor • pauzele în vorbire • respiraţia cu sens (nn are mereu sens pentru celălalt, dacă știe să-l descifreze.	Interpretarea rolurilor de *a fi* (cineva) și apoi de *a avea* un rol dobândit/încredințat Implicarea prin nuanțe personale creativitate, necesară sieși, apoi partenerilor de dialog/acțiune și mediului natural, social, cultural. **Accentul pe**: - drepturi și obligații ale tuturor; - noutatea nuanțelor, particularităților lui *a fi* și interpretarea sensurilor date lui *a avea* acel rol; - stiluri proprii de manifestare (ale elevilor și profesorilor); - scenarii diverse adaptate la contexte; - Sensibilizare în fața discriminărilor; - Înțelegere, îngăduință, toleranță față de cei în risc;

		- Valorizare și autovalorizarea corectă; - Increderea în puterea comunității prin apel la participarea, implicarea ei (vezi Teatru Forum/Teatrul social); - logica argumentelor în succesiunea lor; - responsabilizare și autoresponsabilizare în orice formă; - Asumarea rolurilor primite, dar și pe acela de *a fi* al fiecăruia (profesor, elev) nu altceva/altcineva.
– lectura	– lectura	Transferul/utilizarea conținutului ideatic pentru *aici, acum* și *oricând, oriunde.*
– scrisul	– scrisul	Puterea simbolică a acțiunii - cu valoare pentru sine și grupul de apartenență, pentru cei prezenți, pentru cei pe care îi reprezintă (din trecut/din prezent), dar și pentru cei care vor cunoaște efectele *post factum.*
– compunerea	– compunerea	Contextualizarea prin subordonarea la obiective, participanți, posibilități individuale și comune participanților ori ale mediului;
– vocabularul	– vocabularul	Utilizarea experienței individuale; Opțiuni, alegeri adaptate potențialului, nevoilor și expectanțelor comune;
– ortografia	– ortografia	Utilizarea corectă a simbolurilor: formule atractive, expresive, persuasive;
– gramatica	– gramatica	Reguli comportamentale adecvate rolului, obiectivelor, etapei de derulare a acțiunilor;
	Exprimarea nonverbală – proximitatea – rîsul / surîsul – gesturile sub toate formele lor: pentru sine; pentru altul – postura – mimica – privirea	Problematizarea, dramatizarea, punerea în scenă, în valoare a acumulărilor proprii și comune; Exersarea contextualizată a acțiunilor prezente și valorificarea experiențelor anterioare și a proiecțiilor pentru cele viitoare; Expresii atitudinal – comportamentale; Finalitatea ca reușită socială (individuală și comună).

„Comunicarea umană înseamnă curajul de *a te oferi* celorlalţi fără teama secătuirii. Cine comunică se comunică, fiindcă vine la întâlnirea partenerului nu ca purtător de informaţii, ci de mesaje multiple şi descifrabile” (Șoitu, L., 2001, p. 65). Această definiție cu trimitere la axiomele Școlii de la Palo Alto, ne desparte de accepțiunea liniară a „transmiterii” unui mesaj de la emițător la receptor, subliniind importanța *„curajului” de a intra în relație cu o persoană sau mai multe*. ”Cine comunică se comunică”, axioma cunoscută devine mai mult decât atât având accepțiunea că „se oferă”, se dăruiește pe sine spre a fi de folos celuilalt, dar nu oricum. Nu e un accident această disponibilitate, este o acțiune conștientă din care, prin care împreună se îmbogățesc prin complementaritatea adusă de fiecare „mesajelor multiple și descifrabile”, adică

purtătoare de sens, intenție și, mai ales, ca invitație la construcția finală a acestora (Ghicov A &Florea M, 2022). Mesajul nu este nici al emițătorului, nici al receptorului, care va reacționa adecvat propriilor înțelegeri, experiențe, așteptări, ci este ceea ce devine și rămâne ca sens comun și folositor amândurora. Curajul de a iniția relația este dat de *voinţa şi capacitatea de a orienta mesajul* spre celălalt abia după ce această inițiativă a devenit nevoie comună dată de înţelegerea trebuințelor celuilalt, dar poate fi numai al persoanei care dă startul dorinței proprii de a-și verifica puterea de a fi util. Aceasta este sursa îmbogățirii reciproce fiindcă, în final câștigă fiecare, chiar și atunci când încercarea s-a finalizat cu o eroare, ce nu se va repeta. „Comunicarea este *proba excelenţei sinelui* ... . Este *abilitatea de a primi, descifra şi valorifica* feedback-ul, *răspunsul"* (Șoitu, L., 2001, p. 65), cu precizarea la care revine autorul subliniind că are în vedere nu doar reacțiile fiecăruia la celălalalt, ci în egală măsură feedback-ul intern, la reușitele/nereușțele proprii. Este adesea invocat Churchill pentru definiția dată succesului drept capacitatea de „a trece de la un eșec la altul fără a-ți pierde entuziasmul" tocmai pentru că nici succesul, nici eșecul nu aparțin unei singure părți din relație. Cel mai puternic este acela care va ști să-și corecteze rapid și cât mai multe dintre propriile greșeli, inadvertențe în reacții. Reușita și bucuria adusă de succes sunt direct proporționale cu gradul de conștientizare a nevoii de: *comportamente adecvate* – de la acelea dovedind înțelegere și reacție până la acelea în care amânarea răspunsului poate fi cea mai bună variantă – și de *comportamente excepționale* în situații neobișnuite. Lucrarea noastră vrea să facă un pas în plus pentru pregătirea relaționării în orice situații, oricât de neobișnuite vor fi.

Relaționarea optimă presupune mai multe etape și acțiuni asumate – aflate într-o reciprocă subordonare una alteia. Reluăm câteva dintre acestea oferite de profesorul Laurențiu Șoitu (Șoitu, L., 2001, pp. 65-67)::

1. *A stabili relaţia* prin: a) *sincronizarea corporală,* b) *sincronizarea limbajului,* c) *sincronizarea sistemului de valori.* Succesiunea condițiilor pentru funcționalitate unei relații devin elementele ce definesc partea vizibilă: comportamentele convenabile celor ce se observă reciproc. Totodată cele trei dimensiuni, prezentate în ordinea în care atrag atenția – gestualul/nonverbalul, verbalul și sistemul de valori – sunt importante nu doar pentru startul relației, ci devin repere, criterii pe durata întregii perioade de funcționare a acesteia.

2. *Ancorarea stimulului primit la resursele proprii* este o altă etapă în care, așa cum subliniam și anterior, mesajul, invitația adresată devine de interes numai dacă ofertantul a vizat și a reușit să vină cu propuneri care se regăsesc în celălalt ori este preocupat să se apropie de ele. Pe seama

unor elemente comune se poate derula procesul împreunei căutări a soluțiilor oricăror preocupări asemănătoare sau identice.

3. *Calibrarea* devine o acțiune firească în armonizările de care are nevoie procesul asumat de părțile intrate în relație. Este continua redimensionare a cerințelor și răspunsurilor urmate de noi cerințe din partea fiecăruia și alte răspunsuri generatoare de noi cerințe pe întreaga durată, în care dominanta este permanenta reluare în forme cât mai favorabile așteptărilor comune.

4. *Acceptarea schimburilor* apare ca o condiție a *calibrării* prezentate ca necesară. Se poate continua procesul dacă se produc reciproce ameliorări, care, în final, vor aduce transformările, rezultatele așteptate.

5. *Răspunsurile inteligente, nederanjate*, provenite dintr-un permanent autocontrol – exprimat prin verbal, nonverbal, paraverbal - şi pe cunoaşterea potențialului de înțeleger și reacție a celuilalt.

6. *Gândirea efectelor* generate de toate comportamentele dar și de logica argumentelor ce însoțesc demersul oricărui moment. Pedagogii folosesc permanent trimiterea la anticul Efect Pygmalion, fie prin celebra poveste a florăresei a lui Bernard Show, fie prin cercetarea lui Rosenthal, de la Harvard, cu acest nume ori în activitatea didactică, pornind de la experiența miilor de ani care confirmă că prezicerea succesului aduce succes, a nenorocirii pe ea o aduce.

7. *Incitarea la observaţie*, ca acțiune permanentă este obligatorie pentru a decide continuarea, dar și ameliorarea continuă. Are rolul de o neîncetată evaluare a fiecărei secvențe pe seama căreia se iau decizii potrivite.

8. *Contextualizarea* o impune modificarea în timp a condițiilor, apariția unor noi variabile , noi obiective, chiar finalități.

9. *Schematizarea* se transformă în sinteze clare și convingătoare pentru drumul parcurs. Este expresia nevoii de bună înțelegere a reușitelor, în care sunt înglobate experiențe diverse ca formă și utilitate.

10. *Recurgerea la forme indirecte* derivă din corecta și responsabila analiză a parcursului comun, în care s-au evidențiat posibilitățile de intervenție, influențare. Dorința puternic motivată în favoarea continuității impune maxima abilitate, diplomație și direcționează spre prezentări bazate pe supoziţii nu certitudini, exprimări deschise nu ferme, recurgerea la anecdotă figuri de stil. Este dovada importanței pe care o acordă fiecare relației, continuității ei.

11. *Ascultarea* celuilalt, a celorlalți pe durata întregii relații este condiție *sine qua non*, deoarece este singura cale a corectei înțelegeri reciproce, a respectului, a identificării punctelor de sprijin

pentru continuitatea și dezvoltare relației pe seama unor comportamente adecvate și deschise unor fundamentate reformulări.

Ceea ce am eu de transmis nu este un conţinut, şi m-aş feri de aşa ceva, pentru că deja există atâta bogăţie în fiecare suflet. Dar această bogăţie trebuie trezită la viaţă. Transmiterea este tocmai atenţia acordată celuilalt, care scoate la suprafaţă ceea ce există mai bun în el. (Christiane Singer, scriitoare franceză, text folosit drept *Motto* de Celine Alvarez et al., 2018). De foarte multe ori, inclusiv în școală, nu există conştienţa a ceeea ce se pregăteşte fiecăruia. Trezirea, înţelegerea se produce mai târziu. Reacţia promptă este o conexiune cu trăiri similare, complementare ori aşteptate. Cea întârziată va fi o redescoperire mai profundă, o articulare cu ceva inexistent, la acel moment, în universul preocupărilor, cunoaşterii raţionale sau afective. Dar, multe rămân fără de atribuire cuiva ori primesc atribuiri complet diferite. Ceea ce contează este regăsirea, aflarea lor în micul tezaur al fiecăruia. *Transmiterea e un dar care trezeşte* (Alvarez C., et al, 2018, 13). Dacă nu este percepută ca valoare deplină dăruită spre îmbogățire și/sau utilizare necesară, nu are loc recepționarea, decodarea mesajului.

Dacă nimeni nu ar fi "vinovat" de ceea ce primește şi, în oarecare măsură, de ceea ce va deveni acel ceva, fiecare dă socoteală pentru ce oferă. Ofertele noastre, nu pot fi decât grijuliu selectate – pentru orice moment, vârstă, ocazie, persoană, scop ales spre bună şi îndelungă folosinţă. Ceea ce nu mai controlăm integral, dar ne este de folos poatră numele de *contagiune emoţională* (As C., 2018) capabilă să aducă sporul de care avem nevoie. Rezultatul întersectărilor noastre ideatice şi emoţionale este un mixt între *ce vrem* şi *fără să vrem*, între *obstacole* şi *distanţe* descoperite ca mai mici, pe drumul pornit împreună. Traversăm spaţii din punctul de pregătire, pornire proiectată, până la finalul ţintit, dacă suntem în măsură să ne schimbăm strategiile, metodele, mijloacele – impuse de condiţionări externe şi proprii – cu imprevizibile rostogoliri ale gândului şi/sau simţirii ivite în relaţie – la noi, la ceilalți din relație sau aflați în jur ori pe cale să vină.

DiStanţele, dificultăţile dar şi avantajele au aceeaşi sursă: în felul în care se derulează "trecerea de pe un tărâm pe celălalt". Toate se petrec pentru că adresându-ne – în cei mai civilizaţi termeni şi cu maximă grijă – mesajele aduc şi un *ordin* (Batson), care exprimă/trădează tipul de relaţie ţintit, importanţa acordată persoanei, temei, contextului, devenirii, respectului, aşteptărilor. Ştiinţa de a transmite: *vine din ceea ce suntem noi înşine, din profunzime* (Lenoir F., în Alvarez C., et al., 2018). Nu va exclude cunoaşterea, ştiinţa vorbirii, exerciţiul repetat îndelung şi permanent al utilizării principiilor, regulilor logice şi lingvistice. Arta este o etapă în care se dobândeşte buna acordare, armonizare a actului vorbirii cu trăirea comună a

participanţilor – situaţi pe aceeaşi înălţime a receptării. Artistul are nevoie de persoane capabile să recunoască tehnica, dar şi fiorul emoțional, estetic, moral, atitudinea operei. Ecoul primit, în diversele forme, va dinamiza exprimarea în curgerea şi devenirea ei. În fapt, efortul este direcţionat spre a arăta comportamente, atitudini. Cum vor susţine făuritorii Şcolii de la Palo Alto, nimic nu oferim separat, izolat de comportamente.

Relaţionarea este fundamentată pe atitudini și valori. Fiecare participant arată/se arată sieşi, mai întâi, cum este, cât de aproape/departe, de pregătit /surprins, sigur/dezorientat este în relaţia cu tema, interlocutorul și contextul (Șoitu, L., 2001). Oricare dintre situaţii este mai importantă decât o predică despre acea stare. Prin vorbirea despre respect în faţa cuiva „îl înveţi să ţină predici", nu cum se exprimă respectul, spune Edel Maex, profesor la Louvain-la-Neuve, Belgia – cel care vorbeşte despre *metoda conştientizării depline*. Respectul se învaţă de la cei recunoscuți și apreciați că reuşesc să se exprime prin comportamente, atitudini fireşti, imperturbabile *între asemănători, între egali şi între neegali* – acestea fiind de sus în jos (politicul, şcoala, familia) și de jos în sus - iar noi o vom valorifica această competență în experimentul cercetării bazat pe metoda Teatru Forum. Motivația este să spunem că toate acțiunile educatorilor și decidenților au miez sapienţial. Ceea ce devine important de reţinut este imaginea „în oglindă" pentru privirea de sus în jos. Cei de sus – inclusiv profesorii, în oarecare măsură - au de partea lor doar coerciţia, forţa reală și/sau simbolică. Ştiinţa relaţionării le pune în valoare. Neştiinţa lor mărește diStanțele față de cei doritori să fie ascultaţi, scad motivaţia dialogului.

A vorbi despre persoana competentă implică a răspunde la întrebarea *prin ce se dovedeşte competența sa*? Teza noastră caută răspuns la întrebarea *cum valorificăm aceste calități la profesori și elevi* pentru a relaționa cât mai bine și cu efecte cât mai îndelungate pentru formarea lor. Importantă este ştiinţa comunicării sau arta deţinută de vorbitorul capabil „să creeze starea necesară dorinţei sale de a împărtăși gândul, trăirea, îndemnul la acţiune, în aşa fel încât partenerul să-şi motiveze răspunsurile adecvate şi să-şi asume răspunderea de a urma vorbitorul". Între opțiunea pentru a stabili ierarhii, avem varianta „înţelegerii acesteia (reușitei – nn) ca rezultat, cel puţin egal al ştiinţei şi artei, pentru că a vorbi despre *competenţa comunicării presupune a avea în vedere şi alte numeroase competenţe*" (Șoitu, L., 2001, p.63). Ascultarea, empatia, comuniunea, reformularea, contextualizarea sunt operații necesare tuturor participanților, care în situații de partcipare directă nu comunică, în general, ci se implică și sunt implicați (de ceilalți) deci, intră în relație cu posibilitățile și disponibilitățile lor. Este momentul în care vom renunța să vorbim despre comunicare, optând pentru relaționare.

Competența de relaționare, așadar, este alcătuită dintr-o multitudine de alte competențe - aceasta fiind una dintre ideile tezei, altfel spus, ipoteza ei centrală. În plus, nu există un mod ideal de comunicare, ci este sinteza dintre „stilului personal" şi „coexistenţa factorilor implicaţi", peste care va trona personalitatea completă și complexă a vorbitorului în interacțiunea cu interlocutorul ori publicul său deținător de criterii proprii de evaluare, adică de măsurare şi apreciere. Interacțiunea presupune permanenta armonizare a interlocutorilor, continua dezvoltare a potențialului necesar dialogului acestora. Dar în formarea pentru comunicare educațională, desfășurată în școală, nu se pot alege interlocutorii, ei sunt ai grupului clasă - rezultat al comunității din care provin. Vom reține și dependența capacității fiecăruia în raport cu vârsta, spaţiul de proveniență, sexul, statutul social, gradul de cultură și numeroase alte trăsături de personalitate.

Analiza *competenţei de relaționare* obligă la înțelegerea ei *în funcţie de situaţie* - mereu unică şi ireperabilă. În esență, avem a defini *dimensiunea relaţională* exprimată prin eficiența participării la acțiunea în care sunt implicați - accidental sau planificat. Analiza oricărui act de comunicare are în vedere această dimensiune, care arată dacă în „jocul" lor, participanții dobândesc motivația păstrării contactului vizual, auditiv, schimbul de idei, de emoții, de angajamente asumate sau intervin renunțări, corecturi generate exact de elementele dovedite a fi de mai mare interes. Relația este generată de interese și se păstrează în măsura în care acestea se întâlnesc, dar se amplifică prin descifrarea unor noi dimensiuni ale șansei de împlinire și a altor nevoi cognitive, afective și acționale.

Condiții necesare persoanei competente în relaționare:

1. Larg evantai de comportamente pe seama cărora va putea împlini așteptările interlocutorilor, va genera curiozitatea lor, va asigura premisele unei minime fascinații prin modul în care articulează elementele limbajelor de care se folosește pentru a susține o idee, a argumenta convingător, a trezi admirație pentru ceea ce spune și cum reușește să păstreze un anume nivel mereu satisfăcător contextului dat.

Pentru profesor această condiție este accentuată de *nevoia cunoașterii tuturor strategiilor,* metodelor și tehnicilor utilizate astfel încât, în orice moment, să poată identifica pe aceea mai potrivită ori să realizeze conexiuni între ele, specifice situației create sau pe cale să apară (Jarvis, P., 1991). Nefavorabile vor fi momentele de nesiguranță date de sărăcia cunoștințelor și tehnicilor de articulare a lor, de limitele restrânse în care se mișcă profesorul dominat de repetiţii ale aceloraşi formule, clişee de imagine și vorbire aducătoare de insatisfacţia reascultării

aceloraşi glume, poveşti, de reluarea aceloraşi restricţii (tipice), reconfirmarea aceloraşi șabloane verbale, gestuale și de gândire.

Desigur, reușita maximă, situația ideală este a contextelor în care ambele părți intrate în relație deţin *o largă paletă de comportamente*. La nivelul școlii, prin excelență, dar în orice relație, comportamentele se influențează, fiecare preia din ceea ce observă la celălalt. Profesorul este însă acela care își poate împlini rolul dacă dispune de potențialul necesar influenței așteptate de sine și de elevii înșiși. Condiţia invocată devine autocondiționare, fiindcă nevoia unei varietăți de comportamente este motivaţia efortului necesar pentru profesorul interesat să păstreze relația optimă cu elevul și clasa.

2. *Capacitatea de a găsi comportamentul potrivit* este o a doua condiţie *sine qua non*. Nu este suficientă multitudinea diversă a comportamentelor, nici în relația cu aceeaşi persoană şi în acelaşi context. Mereu este necesar acel element specific oricărei secvențe din „cadrul special creat pentru el, interlocutorul acțiunii", în care nimic nu este fără de semnificaţie. Orice reluare a relației presupune adecvări la *contextul nou* şi *personalitatea celuilalt* - influențată de factori intrinseci și externi.

3. *Capacitatea de a-şi îndeplini rolul,* pe seama cunoașterii tuturor elementelor relației și a posibilităților de valorificare a acelora favorabile. Profesorul este mereu înarmat cu gama testelor de personalitate, cu rezultatele celor mai recente analize a sociogramelor grupului și ierarhiile privind motivațiile fiecăruia pentru participarea la activitățile școlii, comunității. Pe seama acestora se pot elabora strategii, identifica metode de implicare, motivare și atragere directă sau indirectă a fiecărui elev. Desigur, drumul spre performanţă presupune însă parcurgerea multor stagii dintre care reținem:

- *sensibilizarea startului*, adică identificarea elementelor care să atragă atenția și bunăvoința de a urmări, *captatio benevolentiae,* metodă a retoricii din toate timpurile – transpusă în realitatea relaționării prin diverse tehnici: cu accent pe tematică, pe stil retoric, pe gesturi, pe artefacte, pe cadrul contextual, pe calitățile participanților etc. Acestea încurajează, motivează acţiunea startului prin uimirea, curiozitatea provocate de noutatea ori nuanțele inedite date unor mijloace bine cunoscute, prin accente pe elemente ignorate, pe unele pârghii uitate, pe noul, care deține fațete nedescoperite.
- *stadiul stângăciei începutului*, care, dincolo de exprimarea paradoxală (magistrul stângace), este o continuare a tehnicilor de retorică păstrate în neoretorică pentru eficiența lor. Fiecare persoană, la întâlnirea cu alții, dorește să se descopere pe sine, cu stările lui de perpetuă dorință de mai mult, mai bine, mai repede, mai de folos. În consecință, fiecare nouă situație este

una în care intervine emoția indusă de incertitudinea alegerilor și nevoia stringentă de reușită. Aceste două stări generează *stângăcia începutului*. Dacă cei experimentați dețin tehnici de depășire a acestui moment, cei care învață, au nevoie să știe cum. Magistrul nu se va prezenta ca omniscient, ci în rolul de căutător al variantelor optime. Nu neștiința induce smerenia, ci nevoia de a descoperi drumul spre buna cunoaștere și înțelegere a motivelor alegerii acelei căi, nu oricare. Cunoscutele „blocaje" nu se elimină automat, ci au nevoie de un timp al ocolirii lor. Profesorul procură acest timp și arată cum poate fi el folosit pentru depășirea impedimentelor, refăcând etapele căutării, acțiunii și validării soluțiilor date. Pe de altă parte, nici chiar elevul nu are nevoie de supereroi dacă nu descoperă cum au devenit aceștia atât de valoroși. *Stadiul stângăciei începutului* este creat pentru toți participanții, favorizează „intrarea în rol", este căutarea comună a punctelor de sprijin pentru start, ghidată cu tact pedagogic de către profesor sau coordonatorul activității.

- *stadiul maestrului* se impune după ce s-au așeza pe calea acceptată de toți ca fiind cea bună. Este momentul în care fiecare are nevoie de amplă desfășurare, manifestare maximă, cu ritm, cu așezare fermă și convingerea că fac ceea ce este potrivit. Profesorul devine mulțumit de parcursul ales și posibilitatea de a arăta, explica și demonstra argumenta, iar elevii se grăbesc să preia cât mai mult pentru a urma curgerea acțiunii antrenată de rostogolirea elementelor oferite.
- *stadiul interogaţiei* este al analizei și verificării dacă ceea ce era de spus a fost spus și, de cealaltă parte, dacă ce era de știut, de învățat, de înțeles a fost realizat. Este etapa care nu se va încheia decât cu noi acțiuni sau cu direcții noi de explorare în favoarea atingerii obiectivelor. Interogația aduce răspunsuri, deschide noi variante și drumuri.

4. *Empatia* este o revenire la obiectivele acțiunii didactice *orientată spre elev și sine*. Profesorul și orice altă persoană, care angajează o relație, nu poate fi centrat, exclusiv, pe sine, pe grija de imaginea sa de specialist al domeniului, ci dorește să fie de folos celuilalt, cel puțin, pentru a-l transforma în coechipier, a-l păstra aproape pe durata întregii activități, a perioadei de relaționare. În consecință empatia, cunoașterea și înțelegerea nevoilor celuilalt, este obligatorie. În acest scop, se va raporta la ceea ce ştie, ce gândeşte, ce simte, ce vrea celălalt – care dispune de elemente diferite de judecată și acţiune. Locutorul se află în faţa unei situaţii, pe care are nevoie să o cunoască – fiind obligat, mai întâi, să asculte bine şi îndelung, apoi să judece cu argumentele interlocutorului, nu cu ale sale. Relaționarea presupune exersarea tuturor formelor de empatie: *afectivă, somatică și cognitivă*. Fără înțelegera emoțiilor, stării celuilalt, nu vom putea reacționa adecvat pentru a păstra și dezvolta relația. Înțelegerea e mai mult decât

motivarea, argumentarea unei trăiri, este parcurgerea, exersarea ei cu elementele specifice acelei persoane.

Apropierea de starea celuilalt generează comportamente similare astfel încât acela percepe reacțiile fizice adecvate unei empatii somatice, se vede „în oglinda" persoanei aflată în fața sa. Este oglinda care susține, încurajează, întărește convingerea că nimeni nu este singur, nu poate rămâne izolat – indiferent de contexte. Copilul, elevul în creșterea sa are nevoie de asemenea comportamente, pentru sine, în momentele de dificultate, dar și pentru că îi vor fi de folos pentru a recurge la ele când el va fi cel empatic. Este încă un prilej pentru a motiva nevoia dezvoltării competenței de relaționare, pe care o asumăm prin lucrare.

Empatia cognitivă devine un corolar al tuturor formelor sale, dar este și un „secret" nemărturisit celui din față. Relația de durată se instituie, mai întâi pe sentimentele exprimate, pe comportamentele favorabile descoperite. Abia în final este apreciată subtilitatea, profunzimea cunoașterii de care s-a folosit profesorul, adultul în construcția și ameliorarea continuă a relației. Înțelegerea stării mentale a celeilalte persoane, a modului în care gândește (în fapt, „nu gândește") devine cheia spre posibilitatea de a opera cu argumentele lui, de la nivelul în care se află ca evoluție, cu posibile disfuncționalități, ori accidental – urmare a contextului ce nu permite o mai mare sferă de explorare.

Pornind de la multitudinea observațiilor privind „împreuna creștere" lucrarea pune un accent permanent pe această idee astfel încât vom evita să considerăm că empatia „presupune un ajutor dezinteresat", ci, dimpotrivă, este atitudinea prin care fiecare membru al relației se îmbogățește, descoperă potențialul de care dispune și căile prin care devine folositor. Interesul sporit al profesorului pentru elevii săi este o preocupare suplimentară pentru sine, identificând resurse ale propriei persoane în relaționarea cu fiecare și cu grupul clasă.

Empatia nu este dovadă de bunăvoință față de celălalt, nici o obligație profesională a profesorilor, medicilor și a altor câtorva categorii profesionale, este condiția desăvârșirii fiecăruia ca ființă socială iar relaționarea profesor-elev este sursă de comportamente pentru viitorii adulți, indiferent de domeniile în care vor lucra, este calea constituirii climatului comunitar favorabil cooperării și afirmării tuturor.

5. *Complexitatea cognitivă*, sintagmă datorată lui Adler (1991), condensează elementele necesare tuturor formelor proiectării, derulării și evaluării acțiunilor de relaționare, în care se regăsește finalitatea, dar și secvențialitatea acesteia, exprimată prin scenarii diferite, atotcuprinzătoare și acelea centrate pe situaţii de comunicare. Un scenariu valid nu exclude secvențialitatea, nu evită

aspectele mai puțin semnificative, imprevizibilul, încât sporul de atenţie acordat comportamentului celuilalt permite mai atenta gestionare a relaționării și calității acesteia.

6. *Autoobservarea* este dovada înțelegerii corecte a rolului asumat în relație. Profesorul, prin definiție, dă socoteală de sine și de elevii săi, cel puțin pe durata activității didactice, pe durata orei și a programului zilnic, dar și dincolo de acestea – prin nivelul de înțelegere dobândit în timpul fiecărei zile și a școlarității. Consecința este că autoobservarea, transformată în feedback intern permanent, devine modalitatea de control al relației. Profesorul este cel dintâi și adesea singurul, care știe ce se petrece în fiecare moment – având și posibilitatea de a interveni adecvat. *Autoobservarea* este, în accepțiune psihologică, cale de automodelare, prin conştientizarea proceselor recunoscute la sine. În termenii didacticii, autoevaluarea este pentru *autoperfecţionarea comportamentală* (Văideanu, G., 1985) autoreglarea reacțiilor în raportul cu celălalt și mediul.

7. *Angajarea în relaţie* este mai mult decât acceptarea ei, este răspunderea pentru evoluția acesteia. Sarcina profesorului rămâne mereu dublă: răspunderea sa pentru ceea ce devine această relaționare și răspunderea celuilalt, a elevului pentru cum o valorifică. Etienne Levinas preciza că educatorul este responsabil de răspunderea elevului său. Dacă într-o relație obișnuită, între egali, răspunderea este egală, între profesor și elevii săi el este principalul și permanentul actor, de la care se așteptă optimizarea. El însuși are asemenea așteptări de la sine. Privite mai amplu, cu efecte în situații mult mai diverse, motivaţiile agajării pot fi:

• *angajarea faţă de o persoană*. Profesorul este din categoria acelora care consimte relații cu fiecare în parte, dar le subordonează obiectivelor comune ale grupului clasă și ale programei școlare rezervate pentru fiecare nivel. Eficiența, buna funcționare depinde de reciproca angajare a actorilor procesului educativ. Se poate observa responsabilitatea educatorului de a oferi comportamente adecvate înțelegerii, nevoilor și dorințelor elevilor de a interacționa cu mai multe categorii de actori: fiece coleg al său, cu fiece elev și cu grupul.

• *angajarea în raport cu mesajul*. Dacă mesajul este o „construcție comună", atunci atât profesorul cât și elevul/elevii dobândesc sentimentul apartenenței la contextul, situația și persoana/grupul care l-au defintivat. Mesajul este al lor, nu e doar al profesorului, care vine cu o propunere, o formulare de pornire, nici a elevului, care îl primește pentru a-i da formă nouă - după ancorarea în ceea ce știa, putea și dorea să înțeleagă până atunci ori în noua situație creată. Angajarea față de mesaj se transformă în acțiune comună pentru realizarea obiectivelor.

8. *Să deţină o cultură tehnică*. Extensia de la cultura umanistă la cea tehnică are cel puțin două cauze: noile tehnologii de comunicare s-au cerut mereu cunoscute, în scopul utilizării și adaptării

lor la nevoile școlii. A deține metode capabile să păstreze legătura cu tehnologia și tehnologiile epocii e obligația reacției la nou. Preocuparea nu este nouă, dar a devenit mult mai vizibilă, în special, prin expansiumea retroproiectoarelor, multimedia, apoi TIC. Insistența pe ideea interesului continuu pentru tehnologii adaptabile școlii nu invers (Văideanu, G., 1988, Șoitu, L., 1993, 2001, 2020) este motivată de garantarea corectei raportări la instrumentele didactice. A deține metode în formarea culturii tehnice înseamnă a putea valorifica, în orice moment, tehnologiile, printr-o cunoaștere exactă a potențialului lor. Educaţia presupune atitudini corecte, responsabile privind *transferul permanent dintre creatorii de tehnologie și școală* – nu doar prin tenicienii acesteia, ci prin echipe interdisciplinare în care rolul de lider este păstrat de pedagogi capabili să dea sens prezenței tehnicii în acțiunile didactice.

9. *Să ştie să tezaurizeze*. Teoretizarea şi conceptualizarea practicilor educative sunt, în fapt, o sursă importantă pentru *ştiinţa de a şti* şi *ştiinţa de a face*. Este o „ocazie de a valoriza activităţile instituţiei sau serviciului şi pentru a le transforma în conduite" (Le Boterf, Duponey şi Viallet, 1985, p. 126). Școala, prin excelență este locul în care toate acțiunile sunt proiectate pentru a se „transforma în conduite" iar timpul în care *ştiinţa de a şti* devine *ştiinţa de a face* poartă numele de competență, perfectibilă dincolo de durata școlarității – prin tezaurizarea lor.

10. *Să ştie să mediatizeze*. Fiecare profesor este propriul promotor al activității sale încât este obligat să-și prezinte obiectivele particulare și pe acelea generale oriunde, oricînd dând formă mesajului cu ajutorul oricărui mijloc, spre orice public şi în orice context; să dețină limbajul științific necesar dialogului cu tehnicienii; să redacteze informaţii, comunicate de presă accesibile, încât ceea ce face școala să devină cunoscut, înțeles, acceptat și așteptat de comunitate, scocietate, în întregul ei.

Așadar, competenţele sunt „repertorii ale comportamentelor pe care le demonstrează un individ într-o situaţie dată" (Șoitu, L., 2001). Dacă obișnuit, aceste acțiuni sunt numite „de comunicare", în realitate se observă că asistăm la *relații contextuale* determinate de multitudinea condițiilor ce definesc reacțiile participanților în fiecare acțiune. Comunicarea este un concept atât de vast, încât prin el se definește tot ce aparține vieții, lumii naturale – inclusiv, celei nevii, dar care este dominată de legături inseparabile - și sociale. În relația interpersonală ori a persoanei cu lumea nu putem viza, implica această imagine holistică, deoarece oamenii se manifestă, se exprimă și afirmă în situații concrete, dictate de realitatea cotidiană sau în condiții speciale. Actul didactic este alcătuit dintr-o multitudine de acțiuni și secvențe fiecare având chiar obiective speciale (predare, consolidare, evaluare multiplă), încât a vorbi despre comunicare, în general, este o exprimare mult prea vagă. În cazul comunicării didactice și/sau educaționale, cea

de care suntem interesați, caracteristicile ei vor fi: intenționată, centrată pe obiective, cu mijloace specifice, subordonată unor principii, norme axiologige bine definite, proiectată pentru durate medii și lungi, realizată mereu între două sau mai multe persoane obligate, prin statutul lor să reacționeze. Concluzia este că între principalii actori ai procesului – profesorul și elevul – se instituie o relație în cadrul căreia fiecare este și se lasă influențat, dar și influențază conștient. Deoarece acțiunea de formare, de instrucție și educație se desfășoară în cadrul unui proces, relația stabilită între participanți este una care parcurge toate etapele și ia forma tuturor sinusoidelor, pe care acesta le înregistrează. O prezentare satisfăcătoare a acțiunii de relaționare didactică presupune exprimarea adecvată acestor imagini multiple, niciodată identice, la nici unul dintre participanți și în nici un context – oricât de asemănător ar fi cu altul anterior sau dintr-o altă descriere. Aceste nuanțări au un singur scop: să spunem că relaționarea are reguli, principii, are limite morale, valorice, nu are restricții temporare, deoarece obiectivele transcend instrumentele percepției, folosind canale ale intuiției, imaginației, creației, ipoteticului.

Sintagma comunicare didactică este nesatisfăcătoare și pentru că reduce la o singură acțiune, manifestarea simultană, dar diferită, a cel puțin trei actori cu drepturi si posibilități egale: elevul, profesorul și mediul. Cei trei sunt considerați fiecare a fi profesorii egali în actul școlar (alternativa Reggio Emilia). O asemenea imagine a prezenței celor trei profesori în acțiune aduce în prim plan legăturile/relațiile, ce se stabilesc între vârfurile triunghiului format și amplificat cu 3D sau 4D (Șoitu, L., 2013, *4D în educație*).

Aceste câteva argumente, pe care le vom susține și întări pe durata lucrării, le luam suport motivării de a vorbi despre *relaționarea profesor – elev* și aprofundarea contextului educațional în care intră nemijlocit relația elev-elev, elev - mediu școlar, profesor - mediu, dar și relațiile acestora cu alte medii de proveniență cu influențe semnificative pentru cantitatea și calitatea legăturilor din școală. „Oamenii cresc prin influența directă sau indirectă a gândurilor, acțiunilor proprii și ale altora în acord cu natura (de care dispun ereditar) și mediul (educogen - s.n.) în care se manifestă" (Șoitu, L., 2001, p. 34).

1.3. Concluzii

Oricare dintre accepțiunile date competenței poartă amprenta a ceea ce fiecare persoană și grupuri, comunități ample învață, au nevoie să învețe doar împreună pentru a se putea integra, dezvolta, afirma în viața școlară, profesională, culturală, socială.

Definițiile, indiferent de perspectiva filosofică, psihologică, pedagogică, profesională, axiologică, spirituală, vor viza: cunoștințe, aptitudini/deprinderi și atitudini, elemente definitorii pentru conținutul învățării.

Nivelul competenței depinde de importanța ei pentru cel care învață - în inters propriu, al celorlalți, al mediului natural și social.

Competența poartă amprenta faptelor, ideilor, teoriilor de care dispune persoana în analiza și înțelegerea unui subiect, a unei teme, a unui domeniu.

Este capacitatea de a realiza acțiuni, a folosi ceea ce știe în favoare dobândirii de rezultate (aptitudinile) și disponibilitatea, mentalitatea, credințele în virtutea cărora reacționează în alegerea ideilor necesare acțiunii.

Competențele definesc persoana în fiece moment al evoluției sale și îi prefigurează viitoarele dezvoltări. Din aceste considerente, formarea, afirmarea și validarea competenței este responsabilitatea societății, a școlii, cât și a persoanei, care devine conștientă de importanța integrării sale sociale.

Astfel, am putea spune că, în esență, înseși cele „opt competențe cheie" sunt una, sunt *competența de relaționare*, care *exprimă și se confirmă în manifestarea optimă a persoanei, în diverse forme și contexte, cu scopul afirmării, validării și dezvoltării continue a potențialului propriu și aspirațiilor tuturor, în acord cu nevoile bio-psiho-socio-culturale și valorile perene*.

Acestui scop îi sunt subordonate competențele de alfabetizare, multilingvistice, din domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii, cele digitale, completate de competențele sociale, cetățenești, antreprenoriale și de exprimare culturală, axiologică.

2. JOCUL DE ROL CA METODĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI FORMĂ DE RELAȚIONARE

2.1. Învățarea socială ca joc de rol

Învăţarea socială este recunoscută a fi capacitatea de însușire a cunoştinţelor, deprinderilor pe baza observării directe a comportamentelor preluate ca modele. Teoria învăţării sociale explică astfel, modul în care se dobândește și se păstrează un comportament dezirabil, dar și acela indezirabil. Observarea ocupă loc prioritar datorită *imitației,* care poate avea loc și atunci când subiectul nu este inclus într-un program special de învățare și întărire. Albert Bandura, pentru a exemplifica această specificitate a socialului ca sursă de comportamente, pornește de la studierea agresivității, care se dobândește cel mai ușor deși puțini sunt cei care o preferă. Autorul consideră că învățarea socială este un avantaj al omenirii, chiar cel mai mare, din perspectiva educației, deoarece viața socială ar fi realizabilă, dacă oamenii ar învăța numai prin încercare și eroare, dacă ar fi obligați să repete orice comportament în fiecare etapă a achiziționării (Bandura, A., 1982). Observarea permite preluarea integrală a acestora în stadiul și forma pe care o descoperă la modelele din jur. Este cea mai sigură, eficientă și mai puțin costisitoare cale de acces atât la cunoștințe cât și la deprinderile propriu-zise de folosire a lor în relațiile din mediul social.

Preocuparea cea mai importantă rămâne ca decidenții educaționali să se asigure că mediul social este locuit de comportamentele dezirabile. În absența acestora, vor fi preluate cele existente și nedorite. Desigur, nu este ignorată nici posibilitatea însușirii, preluării unor noi conduite, dar se impune transferarea persoanei într-un alt mediu în care să beneficieze de experiențe sociale noi și de etape de acomodare (Vîgotski, 1978, Piaget, J., 1952). Continuând și particularizând ideile constructivismului social, Bandura se folosește de experiența că un comportament se învață, nu este înnăscut, se copiază, se imită, „se fură" de la modele de care dispune copilul, tânărul, inclusiv, adultul. Fiecare persoană „joacă" rolul celui pe care îl preia ca model, îl întâlnește în mediul din care își poate alege roluri.

Cercetările lui au pornit de la ipoteza că *schimbările comportamentale* nu pot fi numai răspunsuri la stimuli, ci sunt *achiziţii efectuate în contextul unor interacţiuni dintre mediu şi particularităţile personei,* care acționează sub influența atitudinilor, convingerilor acumulate prin relaționări anterioare. Această înțelegere a interdependenței dintre comportamenele sociale proprii și mediul educogen are semnificații deosebite întrucât, în final, influențele sunt reciproce. Însuși comportamentul persoanei determină schimbări la nivelul mediului. Din aceste considerente responsabilitatea decidenților educaționali înseamnă preocupare atentă pentru

calitatea mediului educogen, în care se formează generațiile, dar și la influențele pe care le au acestea asupra mediului. Bandura insistă pe această interdependență subliniind potențialul educogen al mediului în care *oamenii învaţă deseori numai privindu-i pe ceilalţi*, dar și cât de necesară este grija față de efectele comportamentelor asupra mediului social, în care se vor construi condițiile dezvoltării altor generații.

Regula că învăţarea socială se dobândește prin *expunerea la modele* din viaţa reală – de la care se preiau, intenţionat și/sau neintenționat, comportamente existente la alții - aduce în prim plan contribuția proceselor de *imitare* şi, mai apoi de *identificare* (cu rolul preluat). Pentru educator este important răspunsul la întrebarea *ce vor imita elevii*? De la început se va face distincția între preocuparea pentru *oferta de modele* venită din partea școlii, a sistemului educațional și cea provenită din mediul social politic. Concordanța dintre cele două surse, unitatea opțiunilor este direct proporțională cu responsabilitatea decidenților de politici educaționale. Dificultatea sporește în condițiile realității augmentate de virtual și, mai ales, al refugiului în realitatea virtuală, în care, în acest moment, mediul ales este necontrolabil. Lucrarea noastră este generată și de nevoia păstrării copilului în realitatea doar augmentată, în care să descopere modele, să le asume prin joc de rol pentru a le păstra în realitaea naturală, indiferent de proporția de virtual adăugat. În accepțiunea tezei noastre, jocul de rol ar putea fi o cale de contopire a imitării și identificării cu modelul pe care îl urmează, uneori, inconștient. Așezarea în memoria copiilor a unor astfel de comportamente dezirabile înseamnă a oferi o șansă înțelegerii diferențelor dintre social și virtual, a obligativității realului să definească procentul de artificial deci, inclusiv, ponderea virtualului.

Așadar, ideea revoluționară a teoriei învățării sociale, pe seama căreia se edifică și teza noastră, constă în faptul că însăși cunoașterea și modificările de la nivel cognitiv se pot realiza prin schimbările produse la nivelul comportamentului. Transformările comportamentale generează schimbări cognitive, pentru că devin mai profunde, legate direct de atitudini prin care motivațiile se afirmă. Lucrarea revine la sugestia profesorului George Văideanu, care în calitatea sa de director al Diviziei Conținuturile Învățării, de la UNESCO, considera că e nevoie să regândim prioritatea acestora (a conținuturilor) aducând în prim plan atitudinile superioare, continuând cu deprinderile și abia apoi cunoștințele, care vor fi acumulate ca nevoie a manifestării profesionale și sociale a persoanei. Remarcăm actualitatea și valoarea vizionară a ideii în contextul noilor tehnologii, când elevul poate procura cunoștințe rapid și oricâte, dar are nevoie să dețină motivații superioare, să aleagă scopul căruia i le va subordona.

Dacă, de la naștere, copilul observă şi imită persoanele din jur, dacă primele sale bucurii sunt atunci când este încurajat și lăsat să facă ceea ce fac adulții din jur, ceva precum oameni mari apropiați lui, atunci este necesar să beneficieze de mediul favorabil bunei sale dezvoltări. Paradoxul noii generații este că elevului, copilului îi este tot mai greu să relaționeze cu vecinul, colegul de bancă, dar poate avea „prieteni" virtuali din orice loc, de orice vârstă și convingere culturală, spirituală, pe care știe că nu îi va întâlni ori nu dorește să-i vadă vreodată. Pe când elevilor din alte generații le era imposibil să se despartă unul de altul, nevoia de apropiere, de mutuală susținere fiind reală, colaborarea prin noile mijloace este eficientă între persoane care nu se cunosc. În acest sens, apar și efecte adverse precum opțiuni de relaționare cu prețul, efortul cel mai mic, în care nu este nevoie de schimbarea mijlocului, de deplasarea dintr-un loc în altul, de pregătirea prealabilă a întâlnirii, deoarece va putea apela la tehnologie. Sub aspectul profunzimii și duratei acestor forme de a colabora se poate sesiza fragilitatea, dictată de nevoile imediate și pericolul unor relații „de unică folosință" (Șoitu, L., 2019).

La cealaltă extremă a costurilor se află politicile rețelelor sociale bazate pe principii antreprenoriale, ale pieții, în care câștigurile provin din numărul de utilizatori/vizitatori valizi - dacă plătesc ori sunt „fideli". Relaționarea cu cineva este o sursă de câștig efectiv direct proporțional cu numărul „prietenilor" contactați sau care urmăresc. Prietenii devin importanți nu pentru calitățile, virtuților arătate, cât pentru numărul lor. Consumerismul impune evaluare cantitativă, calitatea este dată, exclusiv, de cantitate. Sunt mai frecventabile „modelele" văzute și auzite pe rețele, decât persoanele consacrate de școală. Relaționarea cu o persoană este înțeleasă ca una de o clipă, una dintre miile de posibilități oferite de tehnologie. Locul oricărui coleg și/sau profesor este rezervat unor „preferințe" aflate în *trend*. Neexersarea comportamentelor prosociale aduce nu doar uitarea lor, ci anularea din câmpul social (Șoitu, L, Pascu, M-S, 2024). Pe de o parte, pentru că rețelele au criterii proprii de promovare, pe da alta, pentru că înșiși deținătorii valorilor comportamentale nu mai cred în rostul afirmării acestora, abandonează lupta. Educatorii înșiși, ca prezențe, imagini în rețele, se lasă copleșiți de numărul like-urilor, nu de calitatea reacțiilor – învățând cum să uite de efectele acestui comportament.

Dacă ereditatea se modifică, dacă reproducerea este un atribut al ingineriei genetice, dacă învățarea se orientează spre strategii inginerești și economice, nevoia de învățare este înlocuită cu deprinderea de a prelua orice din bazele de date prin acțiuni mecanice. Jocurile de rol, ca forme serioase de învățare și educație, evidențiază – după regulile Teatrului Forum – mereu mai mulți *opresori*, între care se află și tehnologia ridicată la rangul de inteligență (artficială). Demersul nostru nu va ignora invocarea acestor realități.

Lucrarea vizează, cu prioritate, analiza, prezentarea și utilizarea jocurile în forme deja existente - pentru a cunoaște regulile specifice obiectivelor didactice și cu scopul de a genera învățare, a crea forme noi, adaptabile situațiilor de formare. Jocul este folosit ca metodă – prin joc de rol – și ca mijloc, instrument principal de cunoaștere, formare, exersare, ameliorare și perfecționare a competențelor de relaționare ale profesorilor și elevilor.

Avantajul principal al includerii jocului între metodelele și mijloacele didactice este conferit de deprinderea abilităților de a (se) juca, dobândite de copil, de la primele sale contacte cu lumea. Vom sublinia însă că ideea de joc, joacă aparține adulților, nu copilului, care vede în orice o acțiune de maximă importanță, participând la ea cu întregul potențial de cunoaștere, imitare și reluare. Copilul nu știe că participă la un joc, află de acest nume de la adultul, care își justifică și propria disponibilitate de a greși, a corecta, a relua, a învinge și a fi învins. În fapt, prin seriozitatea și continuitatea acordată, dintru început, acțiunilor sale, copilul cunoaște regulile pe care le va utiliza pe durata întregii vieți. Școala, prin excelență, le fixează demonstrând că jocul nu este joacă și oferind exemple de translare a lui în domenii, universuri în care este nevoie de rutină, dar și de maximă creativitate.

Meritul instructorului, maestrului de joc va apărea evident, ori de câte ori, acesta va găsi loc structurării, includerii în activitățile sale a momentelor de „încălzire" pentru memorie, cunoaștere de sine spre a plonja definitiv, cu întreaga ființă în universul care urmează a fi cucerit nu doar ca trofeu, ci drept spațiu de afirmare și recunoaștere. Pentru că jocul nu e joacă stau dovadă etapele de antrenament îndelung și intensiv ale actorilor, sportivilor, cosmonauților, speologilor, arheologilor și ale tuturor celor cuceriți de nevoia reluării nelimitate a acțiunilor prin care confirmă potențialul de care dispun.

Jocul de antrenament nu este unul „de voie", ci obligatoriu pentru orice persoană angajată într-o activitate și, mai ales, pentru instructori, profesori, prin statut prezenți la activitățile didactice pentru a antrena și pe alții în rezolvarea sarciniilor diverse. În vreme ce la sportivi accentul este pentru pregătirea fizică însoțită de cea mentală, psihică, profesorul nu poate ignora nici el, nici o dimensiune a implicării elevilor, chiar dacă anunță sarcini ori teme comune privind probleme, care țin de cunoaștere, de gândire.

Jocul didactic va însoți copiii, apoi adulții în toate momentele de acumulări majore, motiv pentru care ne interesează componentele, structura, regulile identificate și prezentate de teoreticieni și practicienii cu scop de formare (a altora) și autoformare continuă. Însuși teoreticianul, filosoful antichității, Platon, deși situa jocul "în afara sferei utilității", tot el în rolul de magistru îl folosea în toate variantele, fie că urmărea gimnastica minții sau pe aceea a trupului

sănătos și armonios cu gândirea, simțirea, acțiunea necesară cetății, în toate treburile ei. Definițiile nu vor fi restrictive la timp, la spațiu (Huizinga, J., 2002), la nivelul situării, inclusiv, în „plan secund" (Marcus, S., 1987), pentru că obiectivul acestora rămâne conStant, evidențierea dimensiunilor sale pedagogice, educaționale (Piaget, J., 1952, Catalano, H. & Albulescu, I., 2022), chiar și atunci când jocul are forme proprii divertismentului, este al actorilor (Stanislavski, K.S., 2021).

Indiferent de domeniul și nivelul la care se va analiza, jocului îi sunt recunoscute ca particlarități: *Paradoxalul* - conferit de relația specială dintre regulă și libertate, raport în care regula își pierde sensul de limitare (Marcus, S., 2003), *fascinația*, capabilă să cucereacă jucătorii, dar și spectatorii - participanții neangajați decât parțial, rareori integral – dată de regula jocului, care face diferența între ceea ce se petrece și oricare altă acțiune; *Egalitatea de șanse* pentru toate părțile angajate: pentru oricare dintre jucători, oricare dintre soluții, pentru reușită și nereușită; *dinamica relației* dintre jucători și factorii favorizanți/nefavorabili; *Planul secundar*, pe care profesorul, îl poate folosi ca instrument de formare; *Procesele psihologice* ale jucătorului și sentimentele, care în momentul jocului devin elemente importante pentru continuarea lui și pentru motivarea altor persoane să vrea asemenea experiențe cognitive, afective, volitionale; *Gratuitatea jocului* (Stan, E., 2022) privit ca acțiune care nu costă, că nu ai ce pierde nici când nu câștigi runda/partida, ci dobândești mai multă cunoaștere, înțelegere, experiență.

Școala modifică perspectiva, atât asupra copilului cât și asupra instituției, ca atare, oprind *joaca* pentru *joc*, moștenindu-se „prejudecata că munca este importantă, iar jocul nu" (Botturi & Loh, 2008, 15), dar revine ca metodă cu elemente de atracție, specifice combinându-le și subordonându-le nevoii de a ști și învăța pentru a ști să facă. Mai mult, „scopul școlii este ex-centric, este mutat în exterior, în pregătirea pentru viața de adult" (Stan, E., 2022) și, mai grav, pentru piața muncii plină de capricii și instabilitate, generând efecte adverse la copil. La rândul său, însuși jocul didactic își fixează scopul, în exterior, în proiectul instructiv și educativ al școlii. Șansa păstrării elevului rămâne construcția, desingul său și măiestria profesorului de a conduce, cuceri și încuraja prin dovezi de utilitate în spațiul real, social. În consecință „ancorarea" în experiențe anterioare și viitoare devine dovada utilității. Am putea spune că este un joc reluat cu miza revanșei de a primi ceea ce nu a obținut direct/indirect în etape anterioare, importante pentru sine ori altcineva cunoscut, din grupul de care aparține. E nevoie de deschiderea spre alte spații și momente/timpi. Jocul de rol poate face asta, dacă deprinde comportamente diferite de acelea obișnuite rolului de elev silitor, ascultător, oportunist/conformist, bun pentru a nu supăra, a face impresie, nu pentru a se testa în ipostaze diferite, a provoca riscul, a sparge zidul, a fi el în

siguranța conferită de instructorul cel bun, care știe să iasă din tipare – nu pentru a le părăsi, ci a le verifica, încă o dată, utilitatea. Experimentul realizat va oferi asemenea imagini.

Școala devenită „sursă de forță de muncă” și-a însușit, inevitabil, concepția lui Henry Ford: „Când suntem la muncã, trebuie să muncim. Când suntem la joaca, trebuie să ne jucăm. Nu folosește la nimic să le amestecăm" (apud Pink, 2019, 204), opinii frecvent afirmate și greu de combătut pentru cei care nu acceptă că jocul nu e joacă, iar jocul didactic este o metodă la fel de riguroasă precum cea de calcul aritmetic. Această metodă împlinește dorința de câștig pentru elevi, dacă o identifică bună și pentru elevii elevilor lor. Este locul în care fiecare află în ce fel viitorul are trepte iar pe una dintre acestea se va afla chiar el. Află de ele prin exemplul profesorilor, care oferă siguranță. Bucuria acestora de a le fi lor o posibilă treaptă îi va îndemna să mai adauge și ei una, până ce încă și încă altele vor urca, pentru că „jocul creează ordine, este ordine" (Huizinga, J., 2002, p. 48).

Regulile îndreptățesc pe cercetătorii jocului să le rezerve o categorie specială, numindu-le *serioase*, fapt ce ne va fi de mare folos analizelor noastre, „deși copilul poate fi obligat să meargă la școală (să se joace serios – nn), nu poate fi obligat să fie atent sau să se implice in jocul educațional” (Stan, E., 2022, p. 226).

De la anonimii creatori ai proverbelor până la psihologi și pedagogi este axiomatică aprecierea că jocul e munca fiecărui copil normal, deoarece educatia realizată prin intermediul jocurilor îl introduce în lumea în care trăiește (Albulescu, I., 2022, 53). A fost calea ce a generat înființarea „grădinilor/grădinițelor pentru copii” (Frodel), a școlilor Montessori, a jocurile educative ale lui O. Decroly. Ideea provine din concepția despre construcția persoanei înțeleasă „o realitate dinamică și absolut particulară a fiecărui individ, cu referințe cognitive, emoționale, comportamentale și fiziologice interrelaționate" (Albulescu, I., 2022, p.128). Așadar, o asemenea alcătuire a personalității definite cognitiv, comportamental, emoțional, fiziologic, ereditar, temperamental și totodată rezultat al interacțiunii cu mediul, impune trăire, asumarea situatiilor ludice ca prilej de continuă acumulare, acomodare, structurare și restructurare.

Totodată, nici pentru Johan Huizinga, nu e importantă această stare de pură plăcere, dacă nu este motivată de ceva serios. „Jocul se preschimbă în seriozitate, iar seriozitatea în joc" (Huizinga, J., 2002, p. 49). Nevoia de seriozitate în joc este motivată ca provenind din „încordare”, care „înseamnă nesiguranță, hazard” (Albulescu, I., 2022, p. 51), obligând jucătorul la efort. Este prima lecție a copilului despre nevoia de efort susținut, e momentul în care află că plăcerea, reușita impun implicare, cer luptă, că succesul nu este garantat. Este momentul în care pedagogii vor analiza cele două forme de activitate, jocul și munca, întrebându-se dacă există

diferențe între ele. Maria Montessori (1938) va folosi cuvântul „muncă" pentru a defini „joaca" – anulând diferența dintre ele. Numește copiii „mici muncitori". Edouard Claparède (1973), apreciază că prin joc orice copil își împlinește o trebuință – motiv pentru care joaca sa devine sursă de plăcere, satisfacție, dar și de afirmare. Pentru copil totul începe ca joacă iar, în timp, devine muncă.

Granițe categorice între joc și muncă așează Georg Kerschensteiner (*Theorie der Bildung*, 1926) pornind de la rolul educativ, pedagogic al jocului – considerat inferior muncii.

La rândul său, Célestin Freinet, remarcabil pentru interesul său față de „conStantele educației", consideră jocul ca element nesigur pentru viitoarea formare, încât garanția o dă munca adevărată. Munca poate împlini nevoile vitale si pe acelea de cunoaștere – oferind autonomie, chiar dacă i se pare copilului că el se joacă. „Jocul și munca se confundă, jocul nefiind altceva decât o formă de muncă mai bine adaptată ca munca arbitrară a adulților la necesitățile funcționale ale copiilor și care se desfășoară într-un mediu și într-un ritm cu adevărat pe măsura lor" (Freinet, C., 1950, p. 206). Freinet oferă o imagine a alteranței între munca serioasă, „munca-joc" și jocul serios „jocul-muncă" considerând că vremelnicei plăceri a „jocului-munca" îi este preferată, inclusiv, de copil, satisfacția puternică a „muncii-joc", pe seama căreia se fundamentează legătura dintre școală și viață – în scopul dezvoltării personalității. Concluzia, mult mai importantă în era digitalizării, este că școala nu poate să caute amuzamentul, plăcerea, într-o „școală vesela", așa cum nu va putea cultiva nici suferința. Acceptă însă că elevii în școală cunosc, (se) deprind „munca-joc".

Perspectivele de analiză a funcțiilor jocului sunt multiple însă nu au lipsit cele consacrate educației din antichitate și până în prezent. „De la Platon și până la pedagogii moderni, atunci când s-a vorbit despre modul în care ar trebui să se facă educația copiilor, jocul a fost invocat mereu (Albulescu, I., 2022, p. 45). În parcurgera etapelor de dezvoltare a ideilor pedagogice, centrate pe joc, autorul se oprește la însuși părintele pedagogiei moderne, Comenius pentru care jocul este plin de virtuți întrucât favorizează manifestarea copilului, în spiritul specific vârstei sale. Aceste particularități ale vârstei, sunt valorificate de Friedrich Fröbel (*L'éducation de lhomme*, 1881), prin „grădina de copii" (gradiniță), instituționalizând utilizarea jocului în educația timpurie.

Următoarele cercetări – L.S. Vîgotsky, D. Winnicott, J. Piaget, J. Bruner s.a. – vor analiza și valoriza valențele ludicului în creșterea și afirmarea copilului prin sporul de întelegere și integrare în mediul de viață, în construcția relațiilor de care are nevoie. În contextul analizelor factorilor determinanți ai creșterii ca rezultat bio-psiho-socio-cultural, jocul se integrează tuturor

acestor domenii ca instrument didactic de maximă eficiență. Astfel, nu va lipsi, în nicio etapă a cercetărilor și nici neuroștiințelor sublinierea că jocul îndeplinește o *funcție biologică* (Frost, J.L., Wortham, S.C. and Reifel, S., 2008), element valorificat la maximum de noile tehnologii în extensie pentru că este în discuție „o functie biologică profundă, evolutiv importantă, care are de-a face în special cu învațarea" (Prensky, M., 2001).

Dintotdeauna interesul pentru jocuri a fost dominat de funcțiile sale cognitive și motivaționale (Rieber, L. P., 1996), fiind capabile să stimuleze curiozitatea (Thomas & Macredie, 1994), să sporească imaginația, fantezia (Malone, T.W., 1981), să atragă prin noutatea situațiilor (Malone, T.W., Leper, M.R., 1987; Rivers, 1990), să mobilizeze simultan abilitățile motorii, pe cele logice, memoria, limbajul, metacogniția, grija pentru autoevaluare corectă și permanentă, interesul față de rezolvarea problemelor inedite, în final, pentru învățare (Schank, R.C., Cleary, C., 1995; Rieber, L.P., 1996; Amory, A., 2001). Dacă aparent, prioritatea o dețin funcțiile pedagogice, în realitate finalitatea utilizării jocului didactic este una socială – ipoteză ce motivează și lucrarea noastră preocupată de efectele în planul reușitei profesionale ca reușită socială. Peter Gray (2013) argumentează că prin joc fiecare copil deprinde strategii de autocontrol asupra vieții sale, înțelegând să-și folosească emoțiile. Vom reține și ideea că orice analiză asupra rolului, funcțiilor jocului poartă amprenta concepției, orientărilor de gândire căreia îi este subordonată. Lucrarea coordonată de Catalano, H. și Albulescu, I. (2022) oferă asemenea imagini prin „teoriile explicative" prin "Specificul jocului în alternativele educaționale". Pe de altă parte, concentarea studiilor pe categorii de vârstă ori problematici determină structurări diferite ale atribuțiilor încredințate jocului.

O carte, relativ recentă, a lui James Carse (Carse, J., P., 1987) aduce în prim plan întrebări precum *unde, de ce* și *cum ne jucăm*. Răspunsurile le caută între cele mai îndelungi și mai conStante preocupări dovedite de cultură și religie, dimensiuni care au însoțit întreaga istorie a ființei umane. Acolo descoperă jocurile *finite* și *infinite*, aflăm cum să jucăm, să ne asumăm *finitul* și *infinitul*. Motivația angajării sau evitării acesteia înseamnă opțiunea pentru finitul, care aduce ingredientele binefăcătoare clipei – avere, poziție socială, forță decizională – sau pentru jocurile infinite bogate în elemente mai puțin tangibile, dar mai măreț și mult mai durabile prin neperisabilitatea lor. Jocurile finite sunt ale cotidianului consumat, jucat pentru un câștig și se termină odată cu acțiunea. Jocurile infinite sunt angajante pentru că prin ele fiecare dorește continuarea neîntreruptă a *jucării*, rămânerea în joc. Este asumarea înrolării în acțiuni care vor cunoaște schimbări ale regulilor, ale actorilor, ale scopului și obiectivelor, mijloacelor, locurilor, mediului de derulare, dar idealul rămâne să garanteze continuitatea. Perspectiva fără limite a

infinitului obligă desingnerul/profesorul și jucătorul/elevul la regândirea și rearticularea completă și a jocurilor finite, a modului în care este cotidianul trăit, ținând seama de efectele trecerii de la unele la altele, ale unora pentru celelalte. Este o altă perspectivă asupra rolurilor și competențelor necesare îndeplinirii lor, fapt pentru care unii comentatori ai cărții lui Carse consideră autorul un continuator al filosofiei lui Søren Kierkegaard, Henri Bergson, René Descartes.

Modificarea modului de gândire cu privire la viață – prezentată clar și ferm în cele două dimensiuni, finite și infinite – și la universul infinit, în care aceasta se desfășoară, impune noi forme de jucare a rolurilor. Această *jucare altfel* este cu atât mai importantă, cu cât s-au modificat instrumentele de joc. Noile tehnologii au adus concretețe prea multor concepte – care erau doar noțiuni cu maximă abstractizare. Ubicuitatea, realitatea virtuală, realitatea extinsă sunt elemente ce definesc cotidianul și intervin în organizarea și proiectarea oricărei acțiuni. Jocurile finite și infinite sparg și ele universul gândirii intrând între componentele definitorii ale vieții de fiecare zi prin cunoscuta prezență a celor *pervazive,* omniprezente (Kasapakis, V., GAVALAS, D., Bubaris, N., 2013). Invocarea acestor idei despre noua configurare a vieții cotidiene este utilă tezei noastre, care va continua să caute elemente creșterii, educării elevilor prin jocurile specifice școlii, în fiecare etapă a dezvoltării tehnologice și social-politice. Interesul fiecărui capitol este să aflăm dacă știind mai mult, înțelegem mai bine și dacă am găsit noi modalități să învățăm elevii jocurile infinite „într-o lume în care teatralul e nedespărțit de dramatic" (Carse, J. P., 1987). Este unul dintre argumentele care au justificat mereu solicitarea adresată școlii de a oferi un spațiu cât mai amplu provocării, cât mai incitant, mai deschis neașteptatului, dar conferind simultan reguli ce garantează predictibilitate și siguranță. Toate aceste susțin importanța jocului de rol didactic, folosit ca metodă la orice vârstă, fie că ia forma simulării sau a asumării acestuia ca „repetiție generală", finală – înainte de asumarea responsabilităților sociale, a rolurilor noi. (O analiză mai amplă și riguroasă asupra rolurilor asumate de profesori și elevi este înaintată spre publicare și o vom menționa între rezultatele cercetării).Vom reține însă că prin oricare dintre situațiile create prin și pentru jocurile de rol, *educația este scopul, instruirea este mijlocul*.

2.2. Valențe ale jocului de rol în dezvoltarea relaționării profesor-elev

Metoda jocului didactic se fundamentează pe atitudinea și predispoziția ludică a copilului, pe acea „stare de spirit ludică" (Huizinga, J., 2007) cu dorința de a spori rolul formativ al conținuturilor, al mediului și de implicare cât mai deplină a elevilor. Este totodată și răspuns la nevoia de transformare a procesului instructiv și educativ într-o acțiune comună, unitară a elevilor și profesorilor, care participă dominați de aceleași interese și din aceleași convingeri că

succesul nu poate fi decât comun, niciodată al uneia dintre părți. O analiză amplă a definițiilor date jocului didactic o găsim prezentată în volumul coordonat de profesorii Horațiu Catalano și Ion Albulescu (2022). Sunt reținute definițiile lui Horst Schaub si Karl G. Zenke (DPed 2001, p. 159) care fac distincție între joc (game, play) „o activitate spontană, motivată intrinsec, însoțită de plăcere și fantezie, care se desfășoară după anumite reguli" și jocurile didactice (learning games) care sunt „metode de învățare și de muncă, folosite cu intenții didactice „se aseamănă ca formă cu jocurile de societate, dar din punctul de vedere al conținutului tematic, au scop de învățare" (DPED, 2001, 161). Jocul de rol prin metoda Teatru Social/Forum este mai mult decât un joc deoarece implică *jucarea*, asumarea rolului nu interpretarea lui, esențială fiind reușita socială, nu cea artistică.

Ceea ce vom dori să subliniem constă în importanța metodei atât pentru profesorul, care pe această cale facilitează învățarea și evaluarea (Sensevy, G., 2011), dar prin care învață și el însuși, iar elevii sunt invitați să probeze, să verifice direct înțelegerea, utilitatea și posibilitățile unor noi ancorări ale celor primite. Astfel, jocul didactic, ca joc de rol devine „specie de joc care îmbina armonios elementul instructiv și educativ cu elementul distractiv", dar, mai ales, este un „tip de joc prin care educatorul consolidează, precizează și verifică cunoștințele predate copiilor, le îmbogățește sfera de cunoștințe" (DP, 1979, p. 241).

Fiind metodă de lucru, de organizare a activității didactice scopul jocului didactic sau jocului de rol este dezvoltarea, creșterea copilului proiectată pe durata întregii sale evoluții – de la valorificarea potențialului inițial la realizarea necesară pentru trecerea de la un nivel la altul (Dewey, J., 1977), fiind de folos însușirii regulilor și conștientizării rolului lor, organizării fiecărei acțiuni, autonomiei – luând sarcinile pe cont propriu - imaginației – pentru diversificarea variabilelor și soluțiilor -, creativității, relaționării în interiorul grupului, clasei și în afara ei (Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A., Grenon, V., 2006).

Jocul de rol are avantajul că este practicabil în orice loc, în medii cât mai apropiate de situaţia reală și chiar în contexe noi, neprogramate, pentru că acolo se execută mai uşor sarcinile și exercițiile de relaţionare, dispare cadrul mai rigid al şcolii, preocuparea fiecăruia, inclusiv a profesorului, pentru a-şi exprima personalitatea, e mai vie iar interesul pentru captivarea atenției sporeşte. Elevii pot să aleagă un nume pentru grupul lor, care să reprezinte atitudinea, reacţia promptă. De exemplu, pot folosi nume celebre pentru un anume comportament, într-o anume situaţie. Al unei specii de animal reprezentativ pentru agerimea, reacţiile lui, simboluri culturale celebre. În acest fel, au inițiativă și pot să înțeleagă cuvinte/simboluri, concepte care au încărcătura culturală a valorilor apărate. Profesorul nu poate să fie decât un bun arbitru să-și

joace rolul de mediator, facilitator, reamintind elevilor regulile, gesturile, expresiile adecvate şi bune de utilizat, iar scopul devine în mod natural încorporat în activitate. Această abordare îi ajută pe elevi să-şi formeze atât comportamente verbale cât şi nonverbale adecvate, să evite discrepanţele dintre gest şi cuvânt, dintre context şi tonul folosit (Goraș-Postică, V., 2024) dintre utilizarea şi asumarea permanentă sau numai de ocazie a acestora.

A devenit obișnuit să vorbim despre „gamificare", tuturor vârstelor și posibilităților de înțelegere a ceea ce înseamnă cuvântul în engleză și, mai ales, în română. Nick Pelling programatorul jocurilor, în 2002, transfomă cuvântul *gamification* într-unul dintre cele mai folosite și la modă pentru secolului XXI. Extensia sa este favorizată, mai ales, după trecerea prin experiența Covid 19, când elevii, studenții, profesorii și marea majoritate a angajaților au fost obligați să rămână doar pe calculator – dorință imposibil de împlinit anterior – iar destule companii după 2021, aduc în prim plan *gamificarea* multelor aspecte ale muncii.

Ce este *Gamification/gamificarea* devine cu atât mai importatnt de clarificat, pentru că a devenit nu doar cel mai frecvent concept utilizat, ci și între primele cuvinte însușite de copil, iar în final, întâlnim și opinia că „termenul de gamificare … evocă o gamă largă de idei, care tind să varieze de la persoană la persoană" (Glover, M., 2022), creându-se impresia că fiecare poate să înțeleagă ce vrea, ce poate, sugerând că nici nu ar exista obligația unor accepțiuni unitare. Este drept, autoarea se limitează la două distincții: „unii cred că are legături stricte cu industria jocurilor video, în timp ce alții îl văd în sensul său literal ca despre a juca de fapt jocuri". În efortul de a da cea mai simplă și accesibilă definiție, ni se precizează că "În termenii săi cei mai simpli, *gamification* face munca și activitățile de zi cu zi mai distractive". Prioritatea acordată tehnologiei de școala înseși o îndeamnă și pe autoarea deja invocată să-și construiască argumentarea "În educație, afaceri, sport, marketing și chiar finanțe, elementele de gamification sunt folosite pentru a ghida utilizatorii *într-o experiență îmbunătățită* de marcă, aplicație sau serviciu, *care își propune să-i distreze* (sn) și să-i facă să revină pentru mai mult". Dacă prima noastră subliniere este cu adevarat de reținut, în sensul că un mijloc perfecționat poate facilita ameriorarea înțelegerii, cea de a doua, reluând obsesiva idee a distracției, nu poate aduce nici spor de concentrare, nici de interes, nici de memorare, învățare conștiență, de experiență utilă acțiunilor viitoare. Distracția este relaxare, eliberare de griji. Este de observat că înșiși apărătorii distracției precizaează: " În general, scopul *gamification* nu este de a vă transforma evenimentul sau platforma într-un joc, *ci de a utiliza elemente asemănătoare jocurilor* (sn) pentru a crește implicarea utilizatorilor și a vă îmbunătăți experiența utilizatorului" (Megan, 2022). Desigur, e altceva între folosirea unor „elemente asemănătoare" și acelea identice, absolutizate ca benefice.

Vorbindu-ni-se despre maxima generalizare a utilizării jocurilor în orice domeniu, întâlnim precizarea: „Chiar și armata SUA a început să încorporeze mecanisme de joc pentru a crește traficul și a angaja recruții pe *site*-ul lor, inspirându-se din jocurile video populare centrate pe armată pentru a-și îmbunătăți experiența pe *site*. Vizitatorii *site*-ului sunt întâmpinați cu o invitație la joc și urmează pentru a afla despre misiuni, arme, posibile căi de carieră în armată și multe altele". Perspectiva este complet modificată. Angajatorul caută soluții pentru ca timpul de relaxare să fie – chiar și parțial – folosit ca timp pentru *updatarea* ori păstrarea angajaților „în priză", în contact cu tematica, problematica specifică locului de muncă. O asemenea strategie, tactici similare a folosit mereu învățătorul cel bun în toate activitățile sale nonformale, bunăoară. Apoi, să nu uităm de NASA, care are pedagogi între angajații săi, nu pentru a se distra cu specialiștii în aerospațiale, ci a aduce un plus de conexiune între „cer și pământ", între cele imperceptibile mulțimii și nevoile acesteia în reprezentările ultraspecialiștilor.

Neatenta analiză a conceptelor face posibilă întâlnirea cu repetate sloganuri precum „gamification is exciting because it promises to make the hard stuff in life fun/gamificarea este incitantă pentru că promite să facă lucrurile grele din viață distractive". Da, o asemenea apreciere este valabilă pentru ofițerii armatelor bine instruite și mult experimentate, care văd în jocuri palide replici ale experiențelor proprii și le raportează la situații mult mai complicate, dar posibile. Ideea că jocul e o joacă, o distracție, o pauză oferită vieții profesionale, devine obsedantă și periculoasă, când este însușită de profesor, de școală, când e promovată de societatea dispusă să vândă orice pentru divertisment.

Rolul școlii de aici (re)începe: după ce a favorizat creșterea unor generații capabile să producă orice, spre a vinde ca marfă, bun de consum, își poate regăsi rostul accentului pe muncă asumată, responsabilă și de folos pentru toți. Drumul spre divertisment s-a pavat cu munca tuturor, iar dreptul la acest „produs" nu s-a împărțit mereu judicios.

Dacă utilizarea jocurilor în școală, ca metodă didactică este cunoscută dintotdeauna, termenul de *gamification în contexte de învățare* și-a făcut loc într-un ritm amețitor, așa încât, pe *Google scholar* sunt găsite 30.000 de articole numai din 2020 (Becker, K., 2021), ceea ce determină autoarea să considere că este necesară distincția între jocurile *serioase*, jocurile *educaționale, învățarea bazată pe joc* și *gamficare.* Tabelul propus și pe care îl vom prelua, oferă un punct de pornire pentru analize mult mai nuanțate .

La jocul ca element cultural, cercetat de toți antropologii (Huizinga, J., 1950, sutton-Smith, B., 1997) și jocul didactic (Catalano, H, Albulescu, I. 2022) se adaugă noul concept de *gamificare* – datorat digitalizării, prin care acesta se extinde la toate domeniile, formele și

proiectele acțiunilor vieții sociale, economice și culturale. Orice definiție a jocului intrat în spțiul socio-cultural și educațional presupune că el *este interactiv* – chiar și atunci când este al persoanei cu sine, jucat de unul singur -, *are reguli* – în afara cărora nu poate fi proiectat – *are obiective* – unul sau mai multe, care motivează participarea, intrarea în echipă – *are criterii* de evaluare/măsurare a reușitei – *are final* cunoscut. În educație, în școală, prin excelență, finalul este (re)cunoscut, în mare parte, de profesorul, care l-a „jucat" pentru sine și l-a reluat de mai multe ori pentru pregătirea de a-l mai juca, încă o dată, la întâlnirea cu elevul/elevii. În lucrare aducem exemple despre pregătirea minuțioasă și îndelungă, de fiecare dată, a cursurilor de la pediatrie și ale altor domenii academice, de către străluciți profesori, până la ultima prelegere și aplicație din amfiteatre, laboratoare.

Amploarea dobândită de extensia jocului a determinat imperativul distincției între *jocul serios* și acelea create pentru divertisment, *față de divertismentul* pur (Sawyer, C. N., 2003). *Jocurile serioase* sunt deja acoperitoare pentru toate domeniile de activitate: *sănătate* menite să favorizeze controlul durerii ori de acomodare cu deficiențele ce au intervenit prin dispozitive ludice tot mai sofisticate, jocuri *pentru schimbare* în viața profesională, socială și/sau politică - pe care care le vom utiliza în experimentul proiectat -, *advergames*, pentru publicitate - altă construcție lingvistică pe cale de asimilare - și lista lor sporește continuu. La temelie, modelul originar al acestei categorii de jocuri sunt acelea *pentru învățare* și *educaționale,* care au fost serioase mereu – indiferent de spațiul formal, nonformal, informal în care s-au desfășurat.

Noutatea o aduce digitalizarea acestora, pe seama căreia putem vorbi despre *învățare bazată pe jocuri digitale* (DGBL – Digital Games Based Learning) sau despre *jocuri prin care se face învățarea* (GBL – Games Based Laerning) când acesta nu este conceput special pentru școală, dar este folosit și în acest scop – așa cum, în acest moment, pătrund în practicile educaționale majoritatea instrumentelor digitale, pe de o parte, pentru că „rareori au genul de buget pe care le au jocurile AAA" (Becker, K., 2021), pe de alta, pentru că decidenții de politici educaționale nu fac distincția între nevoile școlii și acelea generale – valabile în orice domeniu și loc de activitate. Autorul invocat include și sintagma „pedagogia jocurilor digitale" (DGP) prin care se poate vorbi despre predare – în fapt, vom observa că mereu, e doar despre utilizarea acestor jocuri în actul predării și învățării prin joc. Distincția este între acțiunea profesorului, care însă și el învață cu aceste mijloace, și a elevului căruia i se oferă contexte de învățare bazată pe jocuri de acest fel.

Gamificarea ar fi „utilizarea elementelor de design de joc în contexte non-jocuri" (Deterding, S., 2010), care „nu este neapărat despre (pentru - sn) învățare și poate fi folosită în

orice context" (Becker, K., 2021). Dacă prin „contexte non-jocuri" înțelegem cadrul de manifestare a jocurilor serioase, între care este recunoscut jocul didactic și educațional, atunci, gamificarea exclude divertismentul, deși asistăm la invazia divertismentului, *entrantment*-lui în toate sau, mai exact, la generalizarea ideii că aceasta este calea relaționării eficiente. Autorii induc și precizarea corectă, în opinia noastră, că gamificarea „nu este neapărat despre învățare", adică ea cuprinde orice. Asistăm atât la o lărgire, puțin controlată, a sensului dat gamificării, cât și la o preluare neatentă a accepțiunii pentru școală, de către pedagogii permisvi divertismentului, distracției în defavoarea accentului pe *non-joc*, pe seriozitatea necondiționată a acțiunilor de învățare. Ceea ce mai contează este timpul, durata în care se rezolvă sarcina - din perspectiva eficienței, criteriu economic inclus sistemului educațional, sporind interesul pentru acțiune în defavoarea gândirii și, mai ales, a continuității timpului de gândire. (Într-un articol înaintat spre publicare, discutăm în mod special despre nevoia de a defini și forma competența de gândire în școală – înțeleasă ca „loc de gândire"). Gândirea ca o competență specială, se reduce adesea la *timp de gândire* analizat ca element ce se adaugă în structura prețului de producție a unei mărfi. În istoria omenirii gândirea a parcurs drumul de la filosofie, ca regină înțeleaptă, la element necesar tehnologiei utilitare și se pierde fărâmițată în costul tuturor produselor de consum. Gândirea devine o parte a ceva inclus în preț și atât. Mai adăugăm, ceea ce economiștii invocați vor sublinia (Li, B., 2022), că timpul de gândire este reflectat în comportamente, fie ele și economice. Jocul de rol proiectat de noi are această menire: să genereze comportamente adecvate răgazului de a mai analiza încă o dată, din altă perspectivă, cel puțin a relaționării, a raportării la celălalt și ceilalți.

Revenind la distincția dintre forme de predare și acelea de învățare prin joc, utilizăm ca suport tabelul oferit de Katrin Becker, 2021, în *What's the difference between gamification, serious games,educational games, and game-based learning*, articol centrat pe o analiză comparativă, pentru a evidenția și mai pregnant, pe de o parte, importanța oricărui joc în favorizarea relaționării, pe de alta a remarca nevoia corectei înțelegeri a diferențelor dintre gamificare și jocul de rol, singurul cu scop educațional. Vom observa că GBP – Game-Based Pedagogy/Pedagogia bazată pe jocuri, nu este „pedagogie digitală".

În fapt, vom prelua tabelul pentru a-l completa cu propriile concluzii la fiecare capitol (rând) și pe fiecare coloană – cu scopul de a evidenția argumentat nu atât diferențele pe cât posibilitățile de înțelegere și utilizare corectă a conceptelor și sensurile favorabile învățării, în special, educației, școlii, în general. Pentru a se distinge și mai mult care este contribuția noastră concluziile sunt marcate cu *italic*.

Tabel 2.1. Potențialul jocurilor pentru *predare* și *învățare* – prelucrare după Becker, K, 2021.

	Jocuri *vs* Învățarea bazată pe jocuri (GBL) *vs* Gamificare					
K. Becker	**Joc**	**Joc serios**	**Joc pentru învățare G4L**	**Învăța-rea bazată pe jocuri GBL**	**Pedagogia bazată pe jocuri GBP**	**Gamificare**
Definiți a de bază	Acest termen include toate celelalte categorii, cu excepția gamificării.	Un joc conceput în alte scopuri decât sau, în plus, față de divertismentul pur.	Un joc conceput în mod special cu anumite obiective de învățare.	Procesul, practica de învățare prin joc (Pdv al elevului).	Procesul și practica de predare prin intermediul jocurilor. (pdv de la profesor)	Utilizarea de elemente de joc într-un context, care nu este un joc.
CON CLUZII	*Jocul nu e gamificare.*	*E cazul să se știe această diferență în școală, de către profesori și decidenți.*	*Jocul pentru învățare nu poate fi creat de altcineva, din afara domeniului învățării.*	*Învățarea are și a avut incluse mereu elemente de joc.*	*Condiția este ca gamifica-rea să fie doar mijloc cu mesaj și conținut serios.*	*De la joc se iau doar anumite elemente specifice lui - ludicul, atmosfera, care îl fac atractiv, preferat.*
Scop	Poate fi pentru orice scop.	Schimbare de comporta-ment, atitudine, sănătate, înțelegere, cunoștințe.	În mod normal, este legat de anumite obiective educaționa le.	Nu este un joc – este o abordare a învățării.	Nu este un joc – este o abordare a predării.	Folosit adesea pentru a stimula motivația, dar poate fi și pentru a face ceva mai jucăuș și mai *asemănător* unui joc. E o metodă de atragere.
CON CLUZII		*Are scop și obiective precise*	*Obiectivele pot fi, mai ales, de instrucție și învățare*	*Jocul este metodă, cale.*	*Este metodă sau procedeu, așa cum apare în experiment unde metoda e Teatru Forum.*	*În jocul de rol, rolul e serios, jocul este exersare, jucarea e, învățare, nu e joacă.*
Condu-cător principa l (de ce este	Poate fi vorba fie de un joc, fie de recompense	Pentru a înțelege mesajul jocului.	Pentru a învăța ceva.	Pentru a ameliora învățarea. Pentru a crește	Pentru a îmbunătăți practica și eficiența predării.	În funcție de modul în care este implementa-tă, poate

utilizat)	(sau de ambele).			eficiența învățării. *Rețineți că GBL și GBP sunt înrudite, dar nu sunt identice.	*Rețineți GBL și GBP sunt legate. Ele sunt ca două fețe ale unei singure monede.	valorifica *recompense-le* extrinseci sau intrinseci (sau ambele).
CON CLUZII	*Câtă vreme e joc, e bine. Când e pentru recompen-se cu înfățișare de joc, apar dependențe*	*Are rol pentru a explica, a accesibiliza.*	*Accentul este pe a face, pe instruire.*	*Diferen-țele sunt importan-te în proces*	*Coerența, unitatea de gândire și realizare a învățării este dată de profesor.*	*Accentul este pe recompense adecvate – fiindcă e nevoie de ambele forme.*
Întreba-rea cheie	Este distractiv?	Este captivant?	Este eficient?	Învăț ceea ce ar trebui sau trebuie să învăț?	Este eficient?	Afaceri: Îmbunătățeș-te profiturile? Educația: este eficientă?
CON CLUZII	*E o testare a formei. Este necesara garanție a continuită-ții prin captarea bunăvoinței*	*E răspuns la competența de a îmbina corect elementele ludice, încât cele serioase să se poată impune.*	*Răspunsul este util pentru opțiunea de a continua, pentru a schimba jocul sau a renunța.*	*Jocul este bun dacă nu e joacă. Elevul face selecția bună dacă deține criterii favorabi -le învățării*	Dispare *ce trebuie.* Ar fi grav. ***Nu mai vorbim despre pedagogie***, îndrumarea *(bună) a copilului*	*Gamificarea este afacere. Vizează: -profiturile. De aceea se cere să fie atractive. Învățarea, aduce profit, când este folosită, când jocul o sporește, o întreține .*
Focus-area.	Experiența jucătorului (Cum)	Conținutul/ mesaj (ce)	Conținutul/ mesaj (ce)	Obiective de învățare (ce și cum)	Obiective de învățare (ce și cum)	*Experiența utilizatorului (cum)*
CON CLUZII	*Există elementele de interes pentru jucătorul special ales/vizat de*	*Jocul să conțină ceea ce este „de jucat”, de știut.*	*La final, jucătorul să păstreze ceea ce „trebuie”*	*Contează în ce măsură și în ce fel elevul / jucătorul a obținut*	*În ce măsură și în ce fel profesorul/o rganizația, care plătește a*	*E formată din elemente de joc, „furate”, preluate. Inclusiv dependența este*

	producător, inginerul de instucție/ desinger intructional			*ceea ce era de interes.*	*obținut ceea ce este de folos ameliorării și continuării*	*importantă, ea permite o extensie a timpului de simulare, exersare, fixare - jucătorul repetând ceea ce execută muncind, în mediul real.*
Bugetul	De la aproape nimic la sute de milioane de euro.	De la aproape nimic la sute de mii de euro.	De la aproape nimic la sute de mii de euro.	De obicei, face parte din bugetul instituțional. În mare parte irelevant pentru utilizator.	De obicei, face parte din bugetul instituțional. În mare parte irelevant pentru utilizator.	Aproape nimic până la 10 mii de dolari...
CON CLUZII	*Banii sunt ai jucătorului deci, și pierderile îi aparțin*	*Banii sunt ai statului/orga-nizației, care vor fi atenți la pierderi*	*Plătitorul va fi atent la pierderi*	*Utilizarea jocului este una dintre formele, pe care elevul, jucătorulo acceptă*	*Utilizarea jocului este una dintre formele la care se recurge. Nu e singura deci, nu se va investi mult de la început.*	*Se confirmă că scopul gamificării e păstrarea jucătorului în acțiuni specifice fără costuri importante. Jocul e vândut ca joacă, divertisment*
Model de afaceri	Utilizatorul plătește	Producătorul plătește	Variază	*Instituția plătește*	Instituția plătește	Producătorul plătește
CON CLUZII	*Aparent, afacerea e a jucătorului*	*Afacerea este a producătoru-lui*	*E gândită pentru ambele părți, dar profiturile sunt diferite.*	*Este a instituției, dar, apoi, indirect devine și a jucătoru-lui.*	*Beneficiar imediat este instituția, în timp, pot fi ambii.*	*Afacerea este a producătoru-lui*
Catali-zator de concept	Amuza-ment de bază .	Mesaj	Decalaj de performan-ță sau de cunoștințe.	Jocul reprezintă lecția sau este folosit ca parte a lecției.	Jocul reprezintă lecția sau este folosit ca parte a lecției.	În procesul de învățare, are de obicei un impact asupra modului în care sunt

						predate și administrate lucrurile, mai degrabă decât asupra a ceea ce se predă.
CON CLUZII		*Este important ceea ce se spune și ce devine pentru jucător mesajul oferit. Pe seama acesui element se vor reliza modificări.*	*Semnifica-ția jocului o dă nivelul atins de jucător, la final, privind cunoaște-rea, motivația disponibili-tatea de efort, de asumare a răspunderiif ață de stadiul în care a pornit jocul*	*Rezultatel e vor arăta importan-ța jocului pentru jucător și producă-tor, ce rol îi vor putea acorda în continu-are și, mai ales, în ce moment al acțiunii.*	*Validarea metodei folosite va fi lecția însăși – cu efecte care o recomandă, cer corecturi sau înlocuirea metodei.*	*Gamificarea poate fi înțeleasă ca o acțiune de „întreținere” și verificare a stării de bună funcționare. Fiind însă folosită și de copii, tineri, pensionari, ce menține? Răspunsul poate fi: comporta-mentul, reacția la anume stimuli și în anume condiții.*
Fidelita-tea	Autoconsec ventă, altfel irelevantă.	Fidelitatea față de mesaj este esențială.	Fidelitatea față de mesaj este esențială.	Fidelita-tea față de mesaj este esențială.	Fidelitatea față de mesaj este esențială.	Nu se aplică. Dacă există o narațiune, este necesar ca aceasta să nu aibă nici o legătură cu ceea ce este gamificat.
CON CLUZII	*Deoarece poate duce și la adicții nedorite este important să se sublinieze conStant nu doar pericolul, ci măsura optimă a utilizării. Irelevanța*	*Fidelitatea este dată de interesul generat de oferta mesajului asupra căruia jucătorul crede că poate interveni, aducând contribuții proprii,*	*O atitudine similară jucătorului are și producător-ul, care crede că mesajul oferit este cel necesar. Intervenți-ile pentru ameliorare*	*Mesajul jocului folosit este important pentru atingerea obiective-lor învățării. Dacă susține și facilitea-ză*	*Fidelitatea este direct proporțional ă cu aportul jocului la creșterea eficienței strategiilor, metodelor, mijloacelor pedagogice utilizate.*	*Gamificarea are reguli proprii și țintește, de la început, mase mari de jucători. Dacă totuși este învățare, aceasta are scop și obiective diferențiate*

	este în ambele sensuri: a legăturilor jucătorului cu un anume joc este dată de multitudinea posibilităților de alegere dintre cele similare iar pentru producător nu contează cine alege din marea masă a celor potențiali..	*oferind soluții creative.*	*vor dovedi fidelitatea*	*învățarea crește frecvența utilizării jocului.*		*de ale școlii. Producătorul aduce în prim plan profitul iar în plan secund se află interese care sunt tangente educației formale, instituționalizate. Din aceste considerente este nedorită fidelitatea celor care transferă produsele nemodificate ale gamificării în școală Școala are nevoie de jocuri special construite, după criterii pedagogice, morale, etice, culturale.*

Emil Stan consideră jocurile video drept o „componentă a culturii pop de astăzi", dar tot el se întreabă dacă „*jocurile video sunt tot jocuri, în conformitate cu Standardele lui Huizinga*?" (2022, p 226). Răspunsul este negativ pentru că ele „s-au transformat într-o afacere", nu au decât interes pentru profit, preocuparea de a fi bine construite nu este pentru efectul asupra jucătorilor, ci a numărului de jucători atrași spre a crește profitul. Diferența pe care o descoperă profesorul Emil Stan între accepțiunea dată jocului de Huizinga și jocurile video este că, în forma lor clasică este accentuată competiția, pe când jocurile video transformă narațiunea și conflictul în elemente-cheie, de păstrare a jucătorilor, în scopul strict al manipulării lor, de imersiune de scufundare în ele – știut fiind că „*starea de imersiune* sau de *flow* mărește riscul dependenței*"* (Csikszent M*).*

Incluse în jocurile serioase, acestea conțin elemente specifice jocurilor didactice. Varianta nouă, actuală a definiției este că „Un joc serios este un joc digital creat cu intenția de a oferi amuzament și de a atinge cel puțin un obiectiv suplimentar (de exemplu, în învățământ sau în sănătate). Aceste obiective suplimentare sunt denumite obiective caracteristice" (Dörner, V., et

al., 2016, p. 3). Prin urmare, școala este trecută la și altele, se poate încadra aici, dar așa cum s-a subliniat în mai multe locuri, nu dispunem de o „industrie" a jocurilor pentru educație.

În consecință, este firesc să apară întrebarea dacă aceste „jocurile serioase" mai sunt jocuri? (Stan, E., 2022), dincolo de poziționările extreme ale *tehnofililor* și *tehnofobilor* – fiindcă unul dintre parteneri, producătorul, are interese complet diferite de ale jucătorului, chiar opuse, nemaifiind preocupat de evoluția acestuia, se păstrează doar *plăcerea pe care o produce*. Altfel spus, însuși jucătorul intră în acțiune pentru o recompensă, pe care o ține de la început, nu pentru *jucarea* prilejuită de efectele ei, conferite de exersarea, acumularea, verificarea modalităților de dobândire a unor deprinderi. Așadar jocurile video se cer gândite și realizate după principii specifice școlii, care motivează formarea caracterului (Pascu, M-S, 2023).

2.3. Concluzii

Învăţarea socială se dobândește prin expunerea la modele din viaţa reală de la care preiau, comportamente existente la alții prin imitare şi, mai apoi identificare (cu rolul preluat).

Este nevoie de o distincție între joc (game, play) „o activitate spontană, motivată intrinsec, însoțită de plăcere și fantezie, care se desfășoară după anumite reguli" și jocurile didactice (learning games) care sunt „metode de învățare și de muncă, folosite cu intenții didactice.

Metoda jocului didactic se fundamentează pe atitudinea și predispoziția ludică a copilului, pe acea „stare de spirit ludică" (Huizinga, J., 2007).

Jocul de rol este mai mult decât un joc deoarece implică jucarea, esențială fiind reușita socială, nu cea artistică, este asumarea rolului nu interpretarea lui.

Jocurile de rol, ca forme serioase de învățare și educație, evidențiază – după regulile Teatrului Forum – mereu mai mulți opresori, între care se află și tehnologia ridicată la rangul de inteligență (artficială). Demersul nostru nu va ignora invocarea acestor realități.

Jocul este folosit ca metodă – prin joc de rol – și ca mijloc, instrument principal de cunoaștere, formare, exersare, ameliorare și perfecționare a competențelor de relaționare ale profesorilor și elevilor.

Școala demonstrează că jocul nu este joacă și oferă exemple de translare a lui în domenii, universuri în care este nevoie de rutină, dar și de maximă creativitate. În consecință „ancorarea" în experiențe anterioare și viitoare devine dovada utilității.

În școală „Jocul se preschimbă în seriozitate, iar seriozitatea în joc" (Huizinga, J., 2007, 49). Este prima lecție a copilului despre nevoia de efort susținut, e momentul în care află că

plăcerea, reușita impun implicare, cer luptă, că succesul nu este garantat decât de continua exersare.

Nici în era digitalizării, școala nu poate să caute amuzamentul, plăcerea, într-o „școală veselă", așa cum nu va putea cultiva nici suferința. În școală elevii cunosc, „munca-joc" mobilizându-și simultan abilitățile motorii, pe cele logice, memoria, limbajul, metacogniția, grija pentru autoevaluare corectă și permanentă, interesul față de rezolvarea problemelor inedite, în final, pentru învățare (Amory, A., 2001).

Motivația angajării sau evitării acesteia înseamnă opțiunea pentru finitul, care aduce ingredientele clipei și pentru jocurile infinite bogate în elemente mai puțin tangibile, dar durabile.

Prin Jocul de rol profesorul facilitează învățarea și evaluarea (Sensevy, G., 2011), dar învață și el, iar elevii sunt invitați să probeze, să verifice înțelegerea, utilitatea celor învățate.

Este necesară distincția între jocurile serioase, jocurile educaționale, învățarea bazată pe joc și gamficare. Digitalizarea adaugă învățare bazată pe jocuri digitale (DGBL – Digital Games Based Learning), jocuri prin care se face învățarea (GBL – Games Based Laerning) chiar dacă nu sunt concepute special pentru școală (Becker, K., 2021).

Jocul nu e gamificare, ci utilizarea de elemente de joc într-un context, care nu este un joc. De la joc se iau elemente specifice lui - ludicul, atmosfera, care îl fac atractiv, preferat.

În jocul de rol, rolul e serios, jocul este exersare, jucarea e învățare, nu e joacă.

Gamificarea este afacere. De aceea se cere să fie atractivă. Accentul este pe recompense Gamificarea poate fi înțeleasă și ca acțiune de „întreținere" și verificare a stării de bună funcționare. Folosită de copii, pensionari, dezvoltă ori menține deprinderi, reacții la stimuli.

Gamificarea este învățare, dar cu scop și obiective diferențiate de ale școlii. Producătorul aduce în prim plan profitul, iar în plan secund se află interese tangente educației formale.

Jocul pentru învățare nu poate fi creat de altcineva, din afara domeniului învățării. Învățarea are și a avut incluse mereu elemente de joc.

Școala are nevoie de jocuri special construite, după criterii pedagogice, morale, etice, culturale.

3. RELAȚIONAREA PROFESOR–ELEV. CONCEPTUL ȘI METODOLOGIA DEZVOLTĂRII PRIN JOCUL DE ROL

3.1. Conceptul de relaționare profesor-elev

Activitatea didactică presupune interacțiune amplă, complexă, diversă. Mai întâi, unilaterală, apoi interacţiune, dialog, acțiune dialogală, reciprocitate, cât mai mare încredere unii în alții și a fiecăruia în sine – fiind un *schimb care îmbogăţeşte, un transfer, ofertă*, dar și pretext pentru *a lua aminte* împreună cu alții, este *interpelare*, păstrând ideea de interes comun pentru cunoaștere, intercunoaştere și autocunoaștere. Daniel Hameline (1986) analizează relația profesor-elev ca element esențial al „triunghiului pedagogic" în interiorul căruia cei doi actori nu doar se întâlnesc, ci definesc acțiunile individuale și comune cu raportare la vârful triunghiului, în care se află mereu „obiectul de învățat și de predat", ceea ce constituie principalul interes unificator – pentru că pe seama acestuia fiecare dobândește pentru sine și celălalt resursele și motivația creșterii. *„Să instaurezi un echilibru nici stabil, nici instabil, ci „metastabil" între trei elemente componente ale triunghiului pedagogic: elevul, profesorul, obiectul de învăţat şi de predat…" (*Hameline *apud* Șoitu, L., 2001, 7).

Conceptul care definește relația profesor-elev, în accepțiunea lui Hameline este *metastabilitatea*, însemnând o maximă atenționare asupra ei, întrucât vorbim despre ceva „Care aparent este stabil, dar care la cea mai ușoară perturbație exterioară se distruge" DEX. Este, așa cum vom constata pe durata întregii analize, fiind, probabil, relația cea mai fluidă, mai schimbătoare pentru că nici elevul, nici profesorul nu alege, decât rareori, cu cine sau pe cine să învețe. Din clipa întâlnirii lor, relația va rămâne mereu oficială, guvernată de elemente cu o puternică încărcătură simbolică – prin urmare, purtătoare și de „violență simbolică", inclusiv prin conținuturile de învățat (Bujoreanu, E., 2017) făcând imposibilă egalitatea, dispariția completă a granițelor, atmosfera lipsită de norme, de rigori instituționale. Dacă *„o comunicare se poate realiza nu doar cu intenţia locutorului, a emiţătorului, în sens mai larg, ci poate fi şi din iniţiativa receptorului – spontană, întîmplătoare"* (Șoitu, L., 2001, 7), în relația pedagogică *inițiativa startului* o are profesorul, care nu doar pornește „comunicarea", ci, adesea, pecetluiește devenirea acesteia. Timpul în care elevul își va asuma startul depinde tot de abilitățile profesorului. Analizând particularitățile relației (comunicării) profesor - elev, Laurențiu Șoitu observă că educatorul are mereu garanția, certitudinea că „receptor" există pentru toate cele rostite, sugerate, ascunse de el prin prezența directă sau indirectă. Se observă cum între ei se instituie relații permanente, unele existând indirect, prin intermediul colegilor, al altor generații de elevi ori prin informații provenite din diverse surse. Este momentul în care ambii înțeleg

inevitabilitatea relaționării lor. Consecința este că nu vom putea vorbi niciodată de o relație liniară – E transmite un mesaj, pe un canal, către R – precum este descrisă aceasta de teoria lui Shannon. La întrebarea *Şi totuşi, orice este comunicare?* răspunsul specific relației didactice este afirmativ, deoarece importanța ei constă efectele sale: imediate, mai târzii sau foarte târzii.

Însăși perspectiva cibernetică - prin care „toate efectele revin asupra cauzei" (Wiener, N.) feedback-ul nefiind altceva decât efectul mesajului trimis – susține ideea relaționărilor permanente, pe care am putea să le considerăm consecința nevoii de susținere reciprocă a evoluției naturale și umane, sociale. În relația profesor-elev, retroacţiunea este cea mai convigătoare dovadă că fiecare participant este simultan, atât emiţător cât şi receptor. Fiecare participant devine element al unui sistem în care „nu poate să nu comunice" (Școala de la Palo Alto), asemeni orchestrei în care toți interrelaţionează verbal şi nonverbal, conştient şi inconştient – gesturile, posturile fiind la fel de importante încât în didactică mișcările, gestica și mimica sunt obiect de studiu (Grant, B & D, 1972), iar pentru Hall diStanţele dintre partenerii de dialog definesc nu doar intențiile, ci nivelul și calitatea educației.

Şcoala de la Pallo Alto face pasul decisiv spunând că orice comunicare este comportament – singurul element pe care o persoană nu-l poate ascunde. Mai mult, fixează și axiomele care permit atât înțelegerea cât și delimitarea fermă a principiilor ce guvernează precizând că: esenţa comunicării sunt procesele relaţionale; Orice comunicare umană presupune interacţiune între persoane; Comportamentul are valoare comunicațională. Deci, cine comunică se comunică (pe sine); Într-o interacțiune umană, participanților le „este imposibil să nu comunice". Concluzia – asupra căreia vom reveni din diverse unghiuri – ține*resposabilitatea educatorului* - profesională, morală, socială – cu efecte pe durata întregii vieți și dincolo de ea - elevii preluând-o proporțional cu exemplele oferite de profesorii lor spre a o dărui elevilor lor.

Revenind la definiția *triunghiului pedagogic* și ideea *metastabilității,* nu putem ignora că, singurul element stabil este continua instabilitate, în sensul de emergență, devenire, adusă de restructurarea permanentă a relaţiilor cu rădăcini în realitatea comunicării, a relaționării înseși - aspect ce va fi tratat în acest capitol. *Instabilitatea* devine ocazia permisivității pe care o dă: interogațiilor multiple, modificării detaliilor prestabilite, drumului de parcurs, sensibilizarea reciprocă, asupra elementelor noi, acceptării unor structuri multiacţionale, toate subordonate reuşitei actului educativ și a fiecărui participant.

O altă particularitate a relaționării didactice constă în *permanenta oscilare* între *comunicări impersonale* și acele *comunicări interpersonale*, pe de o parte, pentru că profesorul are când abordări către grup, nevizând pe cineva anume, când adresate unui anume elev, apoi,

elevul însuși are libertatea să le perceapă în ambele ipostaze, ca vorbire pentru el ori, în general. Se observă că statutul nu este definit niciodată doar de vorbitor și nici doar de cei doi – simultan ori succesiv. Însăși tema induce mai mult impersonal sau contrariul acestuia, conextul desfășurării lecției – ca loc și moment din viața fiecăruia, așteptările, experiențele anterioare.

Comunicarea interpersonală este rezultatul interacțiunii a trei elemente: *criteriile, valorile şi credinţele*, care pot fi similare, aproape identice ori complet diferite pentru fiecare dintre parteneri (folosind o exprimare consacrată scalelor de apreciere). Efectul interrelaţionării constă în apropierea participanților între ei prin întărirea relațiilor datorate percepțiilor senzoriale: vizuale, auditive, tactile, olfactive, gustative, care vor declanşa „un statut intern sau un proces cognitiv care va produce un comportament extern" (Devero, 1992). Procesul intern (cognitiv), statutul intern (credinţele) şi comportamentul extern – vor interacţiona permanent. Educatorul, prin orice acțiune/inacțiune a sa, poate stimula dezvoltarea acestora în raport cu cerințele şi valorile sistemului, dar și prin motivații proprii.

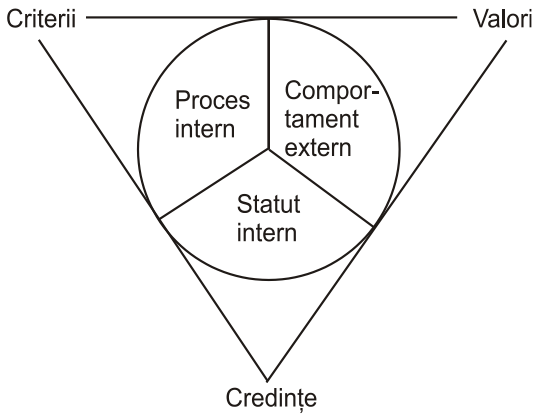


Figura 3.1. Reprezentarea comunicării interpersonale, Șoitu, L., 1997, p. 132

Așezarea triunghiului cu vârful în jos este menită să sugereze cât de mult se va amplifica, în evoluția sa, acel sâmbure pe seama căruia toate vor crește. Dezvoltările se realizează pe seama a ceea ce a păstrat fiecare din multitudinea ofertelor primite și selectate – conform imaginii date de „sita" personală prin care nu toate ajung pentru a rămâne la bază. Pe de altă parte, oricâte abateri vor fi spre Stanga, dreapta, axul va cădea, va trece mereu perpendicular prin punctul de pornire.

Imposibilitatea instituirii unor percepții și reprezentări riguroase, sigure, fixe, complete, provine din elementele ce provoacă și întreţin relația: *afinitatea, respectul, controlul* - care, prin definiție, sunt într-o continuă schimbare. Ordinea enumerării, priorității lor este dată de rolul pe care îl au primele impresii ale întâlnirii și de relația dintre afinitate și respect. *Afinitatea* exprimată de atracții și respingeri - cercetate de Moreno - s-au dovedit esențiale pentru apariția și

durata relațiilor puternice, dar și importante pârghii pentru amelioarea acestora – gândim la sociogramele construite pe aceste principii – cu rol de instrumente utilizabile pentru ameliorarea relațiilor din grupuri, comunități.

Respectul este diferit de afinitate, dar cu rol deosebit în fundamentarea și manifestarea la nivelul atitudinii. Cele două fundamente pot exista și separat – afinitate fără respect și respect fără afinitate, dar instituirea respectului, dobândirea lui aduce afinitate.

Controlul relaţiei este înţeles ca *putere decizională* (Șoitu, L., 2001) şi ca *putere conversaţională* (Adler, 1991). Puterea decizională, element al tezei asupra căruia revenim de mai multe ori, se dobândește prin metacomunicare, capacitate de persuadare și convingere prin reacțiile unitare ale ființei celui ce dorește ori este obligat de statutul său să domine. Desigur, tactul pedagogic va fi de mare folos, deoarece chiar și în relațiile dintre neegali, poziționările se schimbă, fiecare devenind când dominator, când dominat. Această schimbare de roluri este o regulă pe care educatorul, nu doar o acceptă, ci o folosește ori de câte ori se impune detensionarea relației sau un spor de apropiere.

Relaţiile complementare sunt cele mai importante, atunci când fiecare conștientizează că numai împreună găsesc atât soluții problemelor de rezolvat, cât și evoluției viitoare a parcursului comun. „Astăzi domin eu, mâine oare cine?" – se întreba profesorul Petre Botezatu (1978) – spre a spori atenția asupra tuturor elementelor care măresc avantajele unuia sau pe ale altuia. Complementaritatea înțeleasă anulează nevoia unui control absolut, aduce motivații pentru o diminuare acceptată, fie și vremelnic, așteptând să se creeze premisele unei noi poziționări convenabile înțelegând că numai împreună pot construi unitatea gîndirii, simţirii şi acţiunii.

Relaţiile simetrice apar ca o consecință a amplitudinii celor de complementaritate, când fiecare dorește realizarea obiectivelor, dar nu renunță la rolul avut anterior în acțiunea ce presupune relaționarea, preferând cel mult poziții de egalitate în orice situație, niciodată de subordonare. În aceste condiții apar relațiile simetrice derulate la fiecare nivel – al elevilor și al profesorilor, dar înregistrând simetrii și între relații profesorilor cu ale elevilor. Acest fenomen se poate observa în comportamentul elevilor – preluat de la acela al profesorilor.

Relaţiile paralele au rolul de a ameliora situațiile în care complementaritatea nu funcționează, dovedindu-se o maximă flexibilitate, generată de nevoia evitării oricărui blocaj. Soluția continuării o oferă această configurare, mereu gândită viabilă pentru perioade scurte, când se consacră fiecare unui anume domeniu, relativ independent, fără să afecteze funcţionarea relaţiei în întregul ei. Distribuția rolurilor și domeniilor face posibilă activitatea simultană pe

coordonate paralele – evitând conflicte, blocaje, creându-se o anume libertate, spații mai largi de mișcare independentă.

Triunghiul pedagogic al lui David Hamenine – profesor-elev–obiectul de învățat - centrat pe relația specifică actului de învățare, este dublat de un al doilea, de *triunghiul didactic*, preocupat de organizarea acțiunii, care este format din *relaţie – un obiectiv – o strategie*. Amploarea și profunzimile învăţării se decid prin rigoarea acțiunilor de urmărire a obiectivelor și strategiilor corect alese. Intensitatea relaţiei depinde de importanța obiectivului urmărit și operaționalizat corect, știind că realizarea lui redimensionează motivația relaționării fundamentată pe noi acțiuni comune.

Reciprocitatea în educație ia forma de *reciprocitate dialogală* fiind singura modalitate în care se dezvoltă competențele specifice rolurilor pe care le au de îndeplinit profesorul și elevii săi. Această particularitate se extinde prn raporturile de mutualitate, de reciprocitate între egali – prezente la nivelul cadrelor didactice și ale elevilor, dar ele se cumulează prin efectele finale ale procesului în care sunt angajați. Unitatea de interese, motivație și acțiune permite includerea între particularitățile relaționării si solidaritatea prezentă pe verticală – profesori și elevi - și orizontala angajării dintre componenții celor două grupuri. Se poate observa că vorbind despre relaționarea specifică actului didactic, ne circumscriem întrutotul obiectivelor școlii, care sunt permanent orientate spre realizarea idealului educațional – desăvârșirea persoanei umane, care presupune participarea tuturor și susținere reciprocă. Dialogul – verbal, nonverbal, paraverbal cu toate formele de exprimare – este nu doar modalitatea în care se realizează reciprocitatea, ci se verifică și viabilitatea ei.

Un comportament dialogal, ferește pe toți partcipanții și beneficiarii direcți și indirecți de improvizaţii nefundamentate şi de riscurile prezentării sub falsele lumini ale „omniscienţei şi omnipotenţei" declarate ori exprimate, pe o cale sau alta. Gradul de reciprocitate atins confirmă posibilitatea că „învăţarea este (acel) ceva, pe care elevii îl fac pentru ei înşişi" (Elias, J.L. şi Meriam, S.B., 1983, p. 63) în orice context, indiferent de prioritatea momentului, care poate impune pe altcineva sau altceva.

Climatul dialogului este elementul în care s-a „integrat ansamblul caracteristicilor psihologice ale dezvoltării" (Knowles, M.S., 1990, p. 128) și, mai ales, mărturia competenței profesorului exprimată în timpul (cât mai scurt) necesar pentru a crea mediul favorabil dezvoltării şi desăvârşirea personalităţii elevilor. O asemenea atmosferă confirmă, încă o dată, că beneficiarii nu pot fi decât toți participanții. Printr-o simplă acțiune bine coordonată, unii primesc aripi, ceilalți confirmarea succesului și întăriri de excepție prin reușita comună.

Didactica „în acțiune”, înțeleasă ca proces în desfășurare, are atât pentru profesor cât și pentru elev, o dublă ipostază – de organizare și de autorganizare, de *autodidaxie*, (Albu, G. 2016) când formatorul își asumă rolul celui ce învaţă, dar și elevul răspunde de propria organizare a acțiunilor – transformându-se în didactician – alegându-și strategiile, metodele, instrumentele, timpul și locul, în acord cu ceea ce știe despre învățare și ceea ce dorește să obțină din relaționarea cu profesorul. Din raportarea pe care o are la acțiunile comune cu profesorul decurge învăţarea exprimată de *modificările comportamentale*. Aceste modificări, spune Nyhan (1991), apar numai dacă subiecții acțiunii didactice (elevii) dețin *competenţe de învăţare*, dovedite prin: cunoașterea metodelor, strategiilor de a învăţa mai bine; știu să-și evalueze progresele, au capacitatea ameliorării lor; își asumă responsabilitatea învăţării şi dezvoltării lor; continuă efortul susținut de învăţare; au deprinderea revenirii la analiza ideilor reţinute pentru a le fundamenta și corecta; valorifică greșelile pentru o mai bună înţelegere; manifestă încredere faţă de colegi, profesori; dau sens „învăţării fortuite”, fiind gata să descopere „lecţii” utile oriunde și oricînd; investesc (timp și orice fel de resurse) în propria formare (Nyhan, 1991 apud Șoitu, L., 2001, p. 149).

Dacă a învăța presupune a alege între mai multe posibilități de organizare a activităților și timpului, iar această opțiune demonstrează disponibilitatea elevului de a se lăsa *dependent de formator*, acceptând să răspundă solicitărilor acestuia, relaționarea va aduce și condiționări pentru profesor. Elevul se adaptează mediului de viață și *învață imitând*, prin urmare, i se va cere să vadă, să perceapă acțiunile, trăirile – bucuriile și suferințele – reacțiile, deprinderile profesorului: „dă-mi pildă drept povață, / și-apoi după tine / voi merge foarte bine”, spune racul cel mic, din fabula *Doi raci*, de Alecu Donici (https://poetii-nostri.ro/alecu-donici-doi-raci-poezie-id-26817/).

Explică-mi este o nouă cerință *sine qua non* pentru relația cu elevul. Sunt repetate trimiterile în lucrare la efectul pe care îl au solicitările reciproce ale actorilor procesului de relaționare, învățare – nu doar cu scop de învățare. Efortul de a explica mereu mai bine, mai pe înțelesul celuilalt rămâne mereu o sarcină. Dar nu este doar una exterioară, ci internă a profesorului. Răsplata este reflectată în sporurile de înțelegere deținute de amândoi. În fapt, aceasta este esența relaționării – șansa „împreunei creșteri”, pe care „eroii” și-o oferă fiecăruia și reciproc, unul altuia. Exemplele sunt multiple, prezente în orice situație și în orice moment al funcționării eficiente a relației. În fapt, în educație, nu putem vorbi despre relații ineficiente pentru că atunci când ele nu sunt surse de învățare/învățătură, nu mai există. Iar dacă există motivația lor, atunci ineficența este pentru o etapă și va stimula mai multă mobilizare.

Corectează-mă şi orientează-mă. Ceea ce, aparent, este o solicitare a elevului este o condiție pe care însuși profesorul o impune grupului clasă și fiecăruia dintre copii, după ce, mai întâi, și-a asumat-o pentru sine. Nimeni nu începe o acțiune fără dorința sinceră și puternică de autocrectare, de autoredirecționare bună, la vreme și în orice context. Exerciţiul /antrenamentul permanent nu doar întreține persoana pentru sine, ci o face de folos celorlalți. Profesorul va avea *iniţiativa învăţării* din care elevul își extrage propria dorință de a-și proiecta acțiunile – în oglindă (profesorul având acest rol) urmând: *a cerceta* și *a se informa*; *a încerca* și *a greși*, pentru ca, astfel, amândoi să învețe și să devină mai apropiați de proiectul propriu și cel elaborat în comun. Spiritul creativ al profesorului și/sau al elevului generează și alimentează proiectul/proiecția devenirii (Crețu, C, 1997, Guțu, V., 2014, Sevciuc, M. 2018, Iucu, R, 2000, Neacșu, I. 2002, Marin, M. 2013, Manolescu, M., 2019).

Importanța relației este definită de către cei implicați în ea, pe de o parte, fiindcă se constituie în virtutea unei anume trebuințe, nevoi, pe de alta, pentru efectele scontate, care țintesc întotdeauna obiective privind creșterea uneia sau mai multora iar, în final, a tuturor celor ce relaționează.

Relaționarea este acțiunea de *a pune în relație două sau mai multe fenomene, evenimente etc.* (DEX), dar, în atenția noastră, vom urmări *două sau mai multe* persoane cu scopuri care trec dincolo de cercetarea funcționalității și efectelor înglobate de produsul interacțiunii, ci asupra fiecăruia dintre subiecți și a celor ce vor afla despre evoluția lor comună. Importanța pe care o au efectele prin cunoașterea lor, de către cei din afara relației, ne îndreptățește să vorbim despre forma reflexivă a verbului, despre *a se pune* (fiecare/oricare) pe sine în relație, însemnând implicarea voinței, dorinței și asumării rezultatului și calității procesului. Analizăm varianta specifică actului didactic, diferită de alte forme de relaționare, fiind subordonată principiilor pedagogice, unor obiective operaționale și cu deontologie proprie.

Pentru a urmări elementele ce definesc relația profesor-elev, optăm pentru imaginea oferită de înșiși beneficiarii actului educativ – într-o cercetare desfășurată de Jean-Marie Labelle (1996), prin care le cere studenților săi să completeze cu propria reprezentare fraza: „Pentru mine relaţia didactică este …”. Menționăm că am ales să prezentăm această investigație, anterioară anilor 2000, pentru că această imagine specifică mediului școlar este încă nealterată de noile tehnologii. Pe parcursul lucrării vom avea posibilitatea să facem referiri la transformările aduse și induse de digitalizare, mai ales, prin pandemia Covid19.

Răspunsurile primite de la studenții universității Montpellier vor constitui suportul mai multor volume ale profesorului Jean-Marie Labelle – cea dintâi, *La réciprocité éducative*, 1996,

apoi *Apprendre les uns des autres,* 2017, prin care susține cu argumentele experienței consemnate de istoria educației, ale filosofiei și ale tuturor științelor naturii și umaniste, că învățarea nu poate fi decât „de la unii la alții", împreună cu toți participanții de pe verticala și orizontala omenirii. În ordinea frecvenței, a numărului de răspunsuri, care dau aceeași definiție, pentru cei care învață relația didactică, aceea cu profesorul este:

• *mişcare*, mai întâi, unilaterală, a profesorului înspre studentul/elevul său cu scop bine definit, și spre toți din grupul căruia se adrsează. Este o continuă trecere, alergare între cele două vârfuri – *elevul și obiectul de învăţat* – ale triunghiului pedagogic din care face parte, întorcându-se la sine încărcat cu alte variante de strategii, metode, instrumente, metode de acțiune. Este etapa inițială în care profesorul, folosindu-și toată priceperea și adunându-și puterile (de decizie și conversațională – la care facem adesea trimitere) *se pune la dispoziție*, caută soluții pentru *a se plasa,* a-și găsi loc potrivit în relația cu elevul.

• *interacţiune* devine abia când elevul îi acceptă acțiunile, este de acord să răspundă proporțional cu înțelegera de care dispune în momentul întâlnirii. Intrarea în rol a ambilor protagonişti diferiţi cere un timp egal cu durata necesară acceptării acțiunii de manipulare (în favoarea celui influențat – accepțiune dată activității educaționale) și înțelegerii relației ca acţiune bilaterală, necesară și interactivă;

• *dialog*, acțiune dialogală, exact definiția dată reciprocității, pentru că dintre profesor și elev, unul va emite mereu, iar celălalt va recepționa, atât cât are nevoie, ambii îşi vor schimba rolurile de câte ori va fi nevoie să obțină ori să dea mai mult. Se va observa această particularitate a dialogului a relației pedagogice, de îndrumare, când ambii se străduie să ofere cât pot de mult pentru funcționarea, dezvoltarea legăturilor instituite. Chiar reticența elevului este expresia nevoii sale de a spune ce îi (mai) trebuie pentru a funcționa și mai bine dorința profesorului (dovedită a fi generoasă) de a se manifesta adecvat;

• *încredere*, cât mai mare încredere unii în alții și a fiecăruia în sine. Fără încrederea în sine a profesorului, optimist că va dobândi o bună relaționare cu elevul și elevii săi, nici aceștia nu se vor convinge că dețin puterile unei bune conlucrări spre creșterea proiectată. Așadar, este vorba, și de data aceasta, de o încredere în sine, dar și în celălalt. În timp ce profesorul intră în acțiune contând pe sine și pe elev, acesta din urmă are o aceeași mare nevoie de credința în puterile proprii și ale profesorului, căruia i se încredințează. Însăși exprimarea acestei idei obligă la folosirea mai multor cuvinte cu aceeași rădăcină: *încredere, credere/credință, încredințare* - dovedindu-se și pe această cale că o relaţie didactică nu poate să existe fără susținerea reciprocă bazată pe credinţa, speranţa reuşitei și devenirii, desăvârșirii în comuniune;

• *schimb care îmbogăţeşte.* O idee pe cât de veche, de la Socrate dăruită prin Platon – la care facem des referire – trecută prin toată istoria filosofiei – oprindu-ne uneori, la Hegel, apoi la Noica, spre a da sublinieri lucrării – pe atât de prezentă în pedagogie prin autorii des citați. *Este o interinfluenţare şi intereducaţie, pornindu-se de la accepţiunea că orice relaţie contribuie la confirmarea şi valorizarea interlocutorilor. Prin comunicare nu te secătuieşti, ci te îmbogăţeşti prin descoperirile şi redescoperirile efectuate asupra ta în ceea ce priveşte disponibilităţile de asociere a ideilor şi valorificarea lor, capacitatea şi competenţa de comunicare şi trăire* (Șoitu, L., 1997, p 132);

• *transfer,* pe care profesorul Laurențiu Șoitu îl consideră imposibil *stricto senso* (Șoitu, L., 2019) subliniind că transmiterea este o metaforă neadecvată în relația interpersonală, cu deosebire în cea pedagogică, unde o acepțiunea mecanicistă produce efecte dezastruoase. Este un proces în care *dai* şi *primeşti,* dar nu tot ce dai va fi transferat și nici tot ce primești va fi reținut în forma oferită. Din aceste considerente autorul „Împreunei creșteri" (2019), crede că, mai curând, putem vorbi despre *a lua aminte* (separat și împreună) la ceea ce primim și dăm ori invers, la ceea ce dăm și primim. Sublinierile au rolul de a fi și o atenționare la tendința de forțare a înţelesului dat relaţiei didactice, ca *transfer,* pentru unii compatibilă cu acțiunile de contabilizare a schimburilor. Din nou, vom remarca nuanțarea necesară înțelegerii particularităților procesului educativ, în care ceea ce se dă ori se primeşte nu poate beneficia de o evaluare cantitativă și nici imediată, deoarece efectele cele multe și adevărate vin mai târziu iar „echilibrul dintre intrări şi ieşiri" nu va fi niciodată respectat;

• *interpelare*, păstrând ideea de reciprocitate, centrată pe cunoaștere, intercunoaştere și autocunoaștere. Interpelarea în relația didactică este importantă din clipa în care a devenit autointerpelare sau ascunde această intenție de a afla despre celălat spre a ști mai multe despre tine, despre cum poți folosi corect și cu folos ceea ce deții ori așteapă celalalt. Este posibilitatea neîncetatei raportări reciproce la stadiul atins. Însuși interesul exprimat prin interpelare vorbește despre posibilitatea de a oferi și/sau primi ceva din ceea ce relația are nevoie pentru funcționare.

• *reciprocitate*. Situarea pe ultima poziție a acestei caracteristici este interpretată ca dovadă că „nu este încă trăită" la fel de intens, la nivelul studenției sau pentru că „există toate accepţiunile ei incluse în sintagmele folosite" (Șoitu, L., 1997). Pornind de la a doua parte a argumentării, continuăm analiza pe elementele ce favorizează relația.

Ritualul a guvernat întreaga istorie constituind cea mai cunoscută formă de organizare a spaţiului şi timpului, consacrând gesturi şi cuvinte pentru a organiza viața grupurilor și comunităților a garanta securitatea persoanelor și a marca teritoriile de acţiune fiecărei părți din

populație, eliminând privilegii, susținând legea în absența oricăror alte forme de coerciție atât în exprimarea publică precum și a emoțiilor controlate pe această cale. Se va distinge între *ritualul magistral* și *ritualul discipolilor*. Cel dintâi, prezentat și apărat de Alain şi Gusdorf, este o expresie a sacrului, în interiorul căruia nimeni, în nici un context nu poate pătrunde, celălalt este în egală măsură protectiv, dar și restrictiv, interzicându-se orice relaționare cu nivelul superior. O variantă modernă o găsim la Freinet (1964) adept al unor schimburi reciproce între *ritualul magiştrilor şi ritualurile discipolilor*.

Meirieu (2017) consideră ritualurile importante pentru orice context și actor al procesului educativ. „Ceea ce caracterizează de fapt un ritual şcolar eficace este că el garantează dintr-o dată (în orice moment – s.n.) posibilitatea fiecăruia să se retragă". Dacă retragerea este varianta de refugiu, atunci când condițiile nu sunt favorabile continuării unei acțiuni, organizarea, planificarea acestora de către profesor este însă necesară – cu respectarea unor reguli, care țin de ritualuri specifice. Între acelea care favorizează relaţionarea se află:

• *ritualul de amenajare a spaţiului*, prin care se impun condiții privind modul și momentul pătrunderii, dar și al retragerii din acea incintă, precum și al regulilor ce guvernează relațiile dintre ocupanții spațiului;

• *ritualul repartiţiei timpului*, pentru activităţile ce se desfășoară și pentru participanții individuali și grupuri;

• *ritualul comportamental*, menit să garanteze securitatea fizică şi psihologică a fiecăruia.

Ritualul în educație are o dublă semnificație: cea dintâi pentru școală și actorii procesului, cea de a doua, pentru efectul produs asupra celor din comunitatea și lumea din care face parte instituția. Exemplul comportamental oferit este mai important decât rezultatele din plan intelectual. Dacă nu va găsi și asuma în școală comportamente superioare, atunci elevul nu va deprinde ascultarea, integrarea, respectarea normelor de relaționare, nici în societate. Între timp, școala are *pedagogii flexibile*, atât de libere încât sunt gata să anuleze însăși ideea de *pedagogie* – îndrumare a copilului, care, dintr-o dată, consideră că nu are nevoie de așa ceva, personalitatea lui lăsată în libertate, poate să-i fie suficientă. Consecința este că ritualul dispare împreună cu regulile, iar diluarea importanței ritualului aduce și diluarea semnificației școlii. Respectarea lui aduce bucuria apartenenței la comunitatea cu rigori capabile să arate diferențele, particularitățile profunde, semnificațiile purtătoare de viitor pentru toți actorii din școală. Ritualul, simbolurile lui onorează și responsabilizează atât pe elevi cât și pe profesori. Prin simbolismul scolii dobândim identitatea, în care este ascunsă esența devenirii. Fiecare elev și fiecare profesor poartă semnificația unică, dată școlii de la început. Ritualul este singura cale a fascinației, uimirii

dătătoare de forță simbolică incapabilă să se diminueze, ci retrăită mereu mai intens. El poartă în sine nu doar puterea cuvântului rostit, nici numai a gestlui prin care trupul e prezent, ci istoria, trecutul, prezentul și viitorul persoanei angajate în acel act, acea acțiune ritualică.

Evaluarea relaţiei, controlul este necesar „obiectivării" periodice a participanților la procesul formării, e prilej de constatare a ameliorărilor intervenite și a creșterilor. Importantă este prezența obligatorie a criteriilor, care nu pot lipsi şi utilizarea lor adecvată pentru a deveni utile, să poată aprecia și decide formele modalitățile de intervenție în favoarea continuării.

Consecvența/ persistența dovedită de ambele părți este un criteriu valid pentru că exprimă păstrarea și/sau sporirea motivațiilor intrinseci și extrinseci așezate la fundamentarea asumată prin relaționare. Oscilațiile eventuale sunt nu doar semne ale îndoielii, ci ale căutării de variante mai viguroase și mai sigure.

Flexibilitatea, deschiderea către idei, forme și ritmuri adecvate devine mărturie a interesului pentru menținerea relației și criteriu pentru judecarea nevoii de căutare permanentă de soluții, nu pentru supraviețuire, ci pentru creștere aducătoare de bucurii născute mai dificil, dar puternice mai târziu.

Dorinţa de generalizare este specifică oricărei situații de creștere prin reciprocă influență și susținere deoarece, vor fi mereu două perspective: una cu referire la ceea ce se petrece folositor pentru cei implicați direct, a doua pentru a se ști și de ceilalți, alții în ce fel evoluția poate fi dobândită. În educație, învățare eficientă, cel mai mare câștig apare atunci când erorile, greșelile nu se repetă, când etapele nefavoarbile pot fi „sărite", ocolite, semnalizate – cel puțin. Iar profesorul credibil poate face această avertizare cu folos, din nou, pentru ambele părți - pentru sine, elevii lui și elevii acestora.

Lucrarea noastră are avantajul că se centrează pe analiza specifică a evoluției raporturilor dintre profesor și elev. Avem în vedere pe un actor/erou adult, format special pentru acest tip de relații și constrâns de statutul și rolurile sale asumate, acceptate să garanteze consecvență în păstrarea unui anume comportament greu modificabil. Celălalt partener este și el unul special pentru că este în creștere timpurie, pe când nu știe ce i se întâmplă (Botezatu, P. 1979), poate fi ușor influențat (manipulat – în sensul pozitiv al termenului), când „mlădițele se-ndoaie ușor" (proverbe), când nu s-au format, mai ales, cimentat, răspunsuri unice la același fel de stimuli deci, efectele pot fi încă acelea așteptate să apară. În esență, acesta este scopul asumat al lucrării: să oferim argumente în favoarea bunei relaționări dintre adulți și copii, ca exerciții, experiențe viabile pentru interacțiunile dintre viitorii adulți și generațiile asupra cărora vor exercita ei înșiși influențele preluate.

A vorbi despre relații sigure între profesori și elevi e mai mult decât abordarea acestei teme între partenerii din orice altă activitate și de la orice nivel, deoarece, nu este vizat efectul activității unui profesor asupra unui elev ori a unui grup de elevi, ci comportamentul, atitudinile însușite pentru a fi preluate de generații crescute de actualii elevi. Dintr-o asemenea perspectivă, Cătălina Ulrich (2016), vorbește despre trei direcții de pregătire – cu speranțe de realizare – a relațiilor sigure între profesori și elevi: *abordarea cu prioritate a comportamentelor mereu adecvate, intervenții imediate și cultura împărtășită.*

Abordarea cu prioritate a comportamentelor adecvate atât contextelor, intereselor, posibilităților elevilor, cât și celor ale școlii, societății privită ca întreg istoric, niciodată blocată în trecut, în viitor ori în prezentul predestinat să fie mereu legătură. Întâietatea dată comportamentelor este imperativă și importantă pentru că acestea sunt garantat vizibile permanent (Școala de la Palo Alto), sunt elemente imitabile, preluate cel mai ușor de la cea mai mică vârstă și oricând – chiar dacă, la maturitate, în mai mică măsură – rămân liantul imaginii relațiilor intergeneraționale, purtătoare ale culturii grupurilor, comunităților, națiunilor și lumii.

Intervențiile imediate sunt prezentate ca importante prin descrierea strategiilor unei școli din New Yok, într-un context oarecum paradoxal, ținând cont că Liceul *Urban Academy din New York* este caracterizat ca „locul celor mai mari libertăți". Însăși argumentarea opțiunii autoarei pentru acest liceu este orientată spre a susține că libertatea nu elimină responsabilitatea nici unui actor al procesului educativ: nici profesorul nu face ceea ce vrea, nici elevul nu va avea răgazul să nu facă ce trebuie. Desigur, putem descifra și un alt sens dat de specificul relației, *imediat* însemnând și cât mai timpuriu, înainte de formarea, eventualelor, comportamente nedorite.

Cultura împărtășită apare ca un corolar al dobândirilor posibile în școală. Pentru înțelegerea semnificației ascunse de sintagma folosită, de mare folos este parcurgerea programului zilnic al liceului din care autoarea pornește cu un "jurnal", organizat pe zile, de observații despre activitățile școlii. Concluzia implicită este construită pe seama uneia dintre cele mai cunoscute definiții date culturii, ca fiind „ceea ce rămâne după ce ai uitat tot" (SKINNER, B., F., 1954) la care Grigore Moisil adaugă „tot ce ai învățat". Orarul săptămanal este astfel construit încât importante sunt evenimentele ce se petrec în fiece unitate de învățare, care este și ea gândită să nu semene una cu alta, să nu fie secvențe asemănătoare nici ca durată, nici ca desfășurare – metode, instrumente, loc, structura grupului de elevi nefiind, nici ea, mereu aceeași. Consecința va fi aceea anunțată: tot ce se petrece în școală are efecte, iar acestea sunt importante dacă rămân cu valoare de repere pentru comportamente semnificative în orice organizație se va afla viitorul absolvent. Sigur apar și discontinuități, unele accidentale, altele

preferate, căutate și aplaudate pentru că fac parte din reformări „necesare schimbării". Între continuitatea, care e „obligatorie" și „reformele obligatorii", există spații ale raționalelor așezări în favoarea evitării extremelor și asumării corecte a efectelor.

Identificăm proiecția lui Philippe Meirieu asupra procesului didactic și a sitemului prin triunghiul format din *relația pedagogică, raționalizarea didactică și strategiile individuale de învățare*. Fiecare vârf al triunghiului condensează elemente fără de care *„echilibrul ecologic al sistemului de învățare"* (Meirieu, P., 2017) se distruge. Relația pedagogică este însăși fundamentul lucrării noastre, dar și efect al procesului derulat din și prin rațiuni și raționalizări specifice, așa cum asemenea operațiuni se pot efectua doar pe un cadru susținut de relații puternic motivate. Analiza readuce în prim plan ideea că reușitele cer *strategii individuale de învățare* atât pentru elevi cât și pentru profesori. Esența învățării și a instituțiilor, a sistemului instructiv educativ își demonstrează specificitatea: fiecare învață dacă toți au acest scop iar ezitările unuia din sistem, afectează rezultatul tuturor**.**

În 1964, Freinet a redactat *conStantele pedagogice*, la care să se raporteze profesorii pentru evaluarea propriilor activități. Între elementele pe care nu le poate ingnora profesorul în activitatea sa reține: *Noi [profesorii] trebuie să motivăm munca*. Este o sarcină cu țintă dublă: motivarea proprie și apoi pe a elevilor. Între cele două nivele la care acționează motivarea, este o relație direct proporțională. Motivația puternică a profesorului influențează elevul și invers.

„Astăzi, scrie Emil Stan, managementul clasei vizează în mod prioritar optimizarea instruirii, ignorând posibilele consecințe în planul educației" (Stan, E., 2022). Situația este considerată „firească", în condițiile în care instrumentele de măsurare le aduce „piața", economia, industria Standardizată și rigizată de proceduri. Însuși experimentul din științele sociale vine din fizică, alteori, mecanică, dar nu a rezistat în forma aceea când elevul, oamenii au fost priviți ca ființe vii, neîncăpătoare în tipare și rigori mecaniciste, rezervate lucrurilor – oricât de elaborate ar fi procedurile folosite. Spațiul educațional, nu este alcătuit din obiecte, cum este acela al fizicii, ci din relațiile pe care persoanele îl constituie și dezvoltă. „Este greșită ideea că mediul conține obiecte. El conține relații" (Clear, J., 2019, 84) și are nevoie de metafizică, de concepții fundamentate pe esența ființei umane, a omului subiect și obiect, mai întâi, pentru sine, apoi pentru ceilalți. „Un obiect cu o anumită masă va accelera la fel, indiferent unde în lume l-ați lăsa să cadă, însă același individ se va comporta și va reacționa în moduri diferite, în funcție de încăperea în care se află, de persoana cu care discută, de cât de recent a mâncat sau de ce anume a mâncat și așa mai departe" (Burnett, F.H. 2019, 38). Imaginea heraclitiană a râului invocată de V. Pavelcu, cel care atenţiona că nu doar profesorul este într-o dinamică a comportării sale,

nebănuită, neanticipată, greu controlabilă, ci însuşi „râul”, care curge şi în care intră şi iese fiecare actor al procesului. Important este să nu uităm că suntem influenţaţi, dar şi influenţăm. Cum? În ce fel? Ce voi obţine cu o mai mare probabilitate? Sunt elemente de urmărit pe durata întregului proces. Mai mult, prin câte medii diferite de ale profesorului, considerate firești, va fi trecut elevul dar clasa și mediul în care sunt chemați? Sublinierile acestea, prezente la numeroși autori, vor fi reluate și de noi pe parcursul întregii lucrări pentru că nerespectarea acestor particularități va fi mereu reflectată în interiorul oricărei relații, dar și al celor ce le vor urma unor asemenea pretinse modele. Într-o relație oricare „erou” poate avea clipa sa de victorie. Școala va miza însă pe relațiile inegale dintre profesori și elevi, pe capacitatea celor dintâi de a guverna corect și hotărâtor în favoarea principiilor didactice, a normelor ce formează cadrul optimei dezvoltări a elevilor, implicit, a lor, a profesorilor. Relațiile sunt bune dacă nu se denaturează, dacă regulile de funcționare nu sunt afectate, uitate, neglijate. Respectarea lor este o condiție inseparabilă acțiunii de instrucție și educație.

Mediul educațional funcționează pe seama bunei administrări, armonizări, întrebuințări a *relațiilor* și *resurselor* - elemente complet diferite, dar cu mențiunea că resursele sunt subordonate relațiilor. Situația paradoxală a școlii, observă cei mai mulți autori (Șoitu, L., 2018, Stan, E., 2022) e dată de prezența unui mare număr de mijloace tehnice ultraperformante, în timp ce tocmai școala „și-a pierdut scopul” pentru elevi, fiindcă ei nu înțeleg de ce le trebuie școală. Pentru că: 1. şcoala este prezentată copiilor ca o pedeapsă (meritată/nemeritată); 2. Întâlnirea cu şcoala nu generează bucuria reuşitei, dorinţa de a reveni – pentru ceva, cineva de acolo. „Atracția”, inclusiv, în concepția decidenților de politici educaționale, ar fi tehnologia, mijloacele, acelea pe care le au și acasă sau în orice loc public. Ce poate aduce nou școala? Sigur, utilizarea în comun, dimensiune importantă, dar prioritare rămân înțelegerea efectelor, a avantajelor și riscurilor cauzate de neînțelegerile anterioare momentului din clasă. Școala este posibilitatea de a adânci sensuri și semnificații ale cunoștințelor articulate pe noi perspective, pe baza unor criterii, teorii confirmate, validate. Sala de clasă pentru actualii decidenți de politici școlare presupune favorizarea acelor comportamente capabile integrării oricărui elev și profesor într-un univers psiho-socio-cultural aflat mereu în stare emergentă, care e (re)construit prin procedee preluate din lumea jocurilor video și gamificare – lumi virtuale omniprezente. „Școala și-a pierdut puterea de seducție, ceea ce înseamnă că motivația, cultivarea valorilor, a intuiției, a creativității, a ceea ce ține în genere de gândirea de tip D (Daniel Pink) nu se (mai) regăsesc în sala de clasă” (Stan, E., 2022). Căutând răspunsuri la problemele școlii digitalizate, la modul în care se poate realiza managementul clasei de elevi nativi digital, autorul se întreba: „De ce ar

trebui să mergem la școală? Iar răspunsul nostru (unul provizoriu) este, oarecum paradoxal*, ca să ne jucăm"* (Stan, E., 2022). Este un răspuns izvorât din abilitatea de a cuceri bunăvoința elevului. Ca urmare, „Jocul didactic este alibiul profesorilor", fiindcă, prin el, „încearcă o infuzie exterioară de interes acolo unde lipsește entuziasmul și implicarea", adaugă Emil Stan. Profesorul poate spune elevului că va face ceea ce el ar vrea, dar, acolo, la școală decizia aparține lui, iar sub aspectul jocului așează învățarea. *Jucarea este învățare* – vom conchide și noi, pe seama argumentelor în căutarea cărora ne aflăm. La finalul orei și perioadelor de studiu, elevii vor afla că se jucau pentru a învăța nu să se distreze.

Bucuria și angajarea aduc satisfacția, reușita ca dovadă că putem să ne asumăm mereu mai mult din drumul de parcurs până la1q a finalul neconturat, dar atrăgător al *jucării*, adică al învățării pe durata întregii vieți. Zadarnică este învățarea profesorului, dacă nu a molipsit, contagiat, atras și pe alții. Deprinderile, comportamentele cele bune se „împrumută" (să vadă fiecare ce poate face cu ele) și se păstrează, nu doar pentru sine. *Învățarea pe durata întregii vieți și dincolo de ea, Lifelong learning and beyond*, este singura opțiune de succes. *Dacă învățarea este împreună cu ..., atunci nu se oprește când unul dispare* (Șoitu, L., 2023).

Vorbirea despre diferența dintre tradiționalismul profesorului, care nu se rupe de trecut, de nevoia de criterii impusă de perioadele școlii anterioare și modernitatea generației net este cea care acoperă întreaga paletă a dezbaterilor orientate spre imperativul „adaptării" necondiționate și rapide a școlii la noile tehnologii, accentul așezat pe „ingineria învățării" „Era o vreme când educatorii deveneau faimoși pentru că ofereau motive de a învăța; acum devin faimoși pentru că inventează o metodă" (Postman, N., 1999, 13). Analizând „situația paradoxală a școlii" – dată de interesul pentru tehnologie și ignorarea scopului – unii autori (Șoitu, L., 2018, Stan, E. 2022, Neacșu, I., 2022) revin mereu la ceea ce poate aduce nou școala: adâncirea unor sensuri și semnificații ale cunoștințelor digitale – articulate pe baza unor criterii, teorii confirmate, validate, chiar înainte ca tehnologia să fi avut aceste forme. „Trăirea unei vieți la întâmplare este o pierdere pentru umanitate" (Frank, V. apud Stan, E., 2022). Mesajul vizează responsabilitatea educatorilor de a ajuta pe toți elevii, studenții să înțeleagă că tehnologiile se schimbă radical, în intervale tot mai mici, dar omul le va folosi în așa fel încât nici una dintre ele – modificând condițiile de viață – să nu afeteze esența lui inconfundabilă. „Practic, avem nevoia instinctivă de a fi mai buni decât alții. E o pornire nativă, adânc înrădăcinată, nu un impuls copilăros." (Burnett, C., 2019, 264). „Prețuirea lucrurilor noi doar pentru că sunt noi" (Taleb, N. N., 2014, 130) nu înseamnă progres, schimbare dezirabilă sub aspect moral, etic. Dintotdeauna educația cerea dobândirea unor tehnici, pe care le asemuim competențelor specifice, dar li se alătura *ab*

inițio și o etică – erau subordonate unui ideal, care viza desăvârșirea umană, care tinde spre valorile absolute ale binelui, adevărului, sacrului, frumosului. O asemenea direcționare a acțiunii educative transforma educatul în înțelept, iar educatorul în responsabilul principal de nivelul pe care îl va atinge (Văideanu, G., 1988). Ce-i drept, cele opt competențe cheie au fost instituite de doi economiști, care au elaborat Documentele CE (Negreț, I., 2023, Conferinta oct.), deci, pe seama eticii economice nu e a filosofiei, a sapiențialului, iar noilor tehnologii, internetul și toate „tehnologiile de perturbare" „nu au fost construite de educatori pentru optimizarea învățării. Prin proiect, netul este un sistem de perturbare, o mașină asamblată să împrăștie atenția". (Carr, P.B., 2012, p. 181). Neuroștiințele înseși au câștigat teren demonstrând că omul este o ființă socială, că nu poate exista altfel, iar pentru afirmare și dezvoltare are nevoie de comportamente, valori, mentalități specifice viețuirii în comun, cot la cot, față în față, nu izolați și legați prin rețele. O imagine și mai completă vom dobândi prin elementele oferite de experimentul pedagogic inițiat în școli din România și Republica Moldova.

La nivelul discursului didactic, al demersului destinat acțiunii de învățare oferită de profesor elevilor săi apar neconcordanțe între accepțiunile date de fiecare dintre cei doi actori. Mai mult, fiecare preferă elemente, uneori divergente, deși ambii acceptă nevoia convergenței eforturilor, înțelesurilor, secvențelor, interacțiunii. Numeroase sunt recomandările de reconsiderare a discursului didactic (Kneller, G.F., 1973; Șoitu, L., 1993, 2001, Salavăstru, C., 1994, 1998, Cucos, C., 1996; Dospinescu, V., 1998) aducându-se sugestii de ameliorare a acestuia din perspectiva centrării pe profesor, elev, context, limbaj, metode, instrumente și momentul interacțiunii. E. Joița distinge, ba, chiar recomandă că „nu trebuie confundată comunicarea interpersonală destinată organizării, desfășurării, reglării activității din clasă (în lecție sau nu), cu transmiterea cunoștințelor, în sens clasic, prin predare" (Joița, E., 2000, 118). Distincția autoarei ne este de folos pentru a susține că relaționarea profesor-elev este mai aproape de ceea ce „fură", „ia aminte" elevul și profesorul – unul de la celălalt, decât ceea ce preia pentru a folosi nemodificat în orice moment al vieții sale. Trimiterea ne orientează spre sensurile date de profesorul Laurențiu Șoitu, pentru care „metafora *transmiterii în educație* nu este valabilă" și nuanțează foarte mult procesul extins dincolo de momentele predării și interacțiunii directe cu elevii. Înseși sintagma „a lua aminte", propusă, de autor să ia locul transmiterii dintre profesor și elev, exprimă continuarea nedeterminată în timp, a raportării la ceea ce se petrece într-o secvență oarecare – fie că apoi se vor înregistra amplificări, metamorfozări ale sensurilor și semnificațiilor, fie că acestea se vor diminua, în acord cu noile etape ale dezvoltării elevului și, respectiv, a profesorului. Relaționarea este un proces în care,

simultan ori succesiv profesorul și elevul sunt antrenați, purtând amprenta elementelor predominante pentru fiecare dintre ei, între care:

• obiectivele, deși sunt acelea care îi reunesc în dorința realizării lor, ele rămân diferite, astfel încât distingem între obiectivele implicării elevilor și obiectivele învățării propriu zise, asumate de profesor – neexistând o suprapunere completă între ele;

• conținuturile se vor disjunge între informațiile generale, acceptate de elevi și cunoștințele științifice prevăzute în manuale, în programa școlară – urmărită riguros de profesor**;**

• strategiile, metodele de predare și evaluare, mijloacele, forme de organizare cuprind, ascund divergențe între nevoia profesorului de influențare, de participare, de implicare a elevilor în acțiuni și rigoarea impusă de actul de predare-învățare.

Relaționarea cu elevul, cu celălalt este știință, dar și artă, prin care profesorul persuadează elevul cu scopuri bine definite între care: subordonarea comportamentelor nevoii de reușită profesională și socială, influențarea înțelegerii, libertatea implicării în acțiune, asumarea comună a responsabilitatilor, utilizarea tuturor formelor de comunicare – verbală, nonverbală și paraverbală, utilizarea contextelor pentru motivare, convingere, stimulare, creșterea încrederii, credinței în reușită. Privind relaționarea ca proces, ca demers derulat sub imperativele unui scop și al unor obiective vom accepta că se impun anume repere, rigori de respectat, numite *conStante de proces* (Emig, J., 1971, apud Flueraș, V., 2022), iar în paralel, se vor urmări *conStantele de produs* (Flueraș, V., 2022, pp. 245-246). Vom asemăna relaționarea cu acțiunea scrieii, care se desfășoară cu un anumit scop – din care nu lipsește nici interesul cititorului, de a i se oferi ce așteaptă, dar nici al scriitorului, preocupat de imaginea sa și a literaturii, a colegilor de breaslă din orice vreme. Aceste elemente se regăsesc obișnuit în eleborarea proiectului de lecție, care în accepțiunea lui Janet Emig înseamnă: prescriere, schițare, revizuire, editare, publicare (acțiunea de materializare a proiectului, adică, relația propriu zisă).

Pentru profesorul Vasile Flueraș, relaționarea (corespunzătoare publicării, când „zarurile au fost aruncate") cere *coerență*, pe care o detaliază chiar în termeni de relație. *Produsul* oferit nu poate funcționa dincolo de coerența elementelor sale. Considerăm că produsul relaționării este însăși relația constituită. Dintre argumente ne reține atenția importanța *coerenței* necesare realizării, desăvârșirii și funcționării „produsului" prin relațiile existente între elementele lui, prezentate ca întreg viabil, nu doar contextual, ci oriunde, oricând și, mai mult, pentru oricine. Asemeni oricărui întreg funcțional, relaționarea este vie dacă se bazează pe reluări permanente, cu necesitate (este o *relație anaforică*, se repetă), este o *relaționare prin inferențe*, dispune de *conexiuni* sigure și viabile, are *consistență* conferită de legături logice, firești în întemeierea și

derularea ei, are *relevanță* pentru sine, pentru actorii din relație și pentru ceilalți, care o știu și fac posibilă funcționarea ei ori o blochează prin diverse forme - în raportarea ce o au față de motivația existenței sale.

Analiza atentă a „stilului" profesorului, în cazul nostru, cu elementele, pe care le aduce procesului de relaționare, ne va preocupa în mod deosebit deoarece, pe de o parte, „stilul este omul însuși" (*Le style est l'homme meme*, Buffon)" purtătorul acestuia, pe de alta, stilul educatorului devine sursă de imitație pentru elev, fiind promotorul unuia anume, asumat, controlat, responsabil. Ambele perspective ne interesează vizând atât formarea profesorului, cât și manifestarea acestuia în relația emergentă cu elevii. Janet Emig reține atenția asupra importanței pe care o are *coerența* unui discurs, dată de relațiile dintre elemente scriierii/vorbirii prezentate ca întreg viabil, nu doar contextual, ci oriunde, oricând și, mai mult, pentru oricine. Este ușor să transferăm imaginea discursului asupra sensului pe care îl dăm noi relaționării – dependentă și ea de elementele, ce o alcătuiesc, nu doar de contextul desfășurării. *Stilul* ales, selectat dintre multe altele, naște interesul pentru efectele produse prin: folosirea corectă a cuvintelor – dintr-un vocabular amplu, divers, sugestiv, care permite să nu se repete același cuvânt într-o frază; claritatea ideilor susținută de logicitatea exprimării; adecvarea propozițiilor la ritmul gândirii, trăirilor invocate și a formei de adresare orală – 9 la 11 cuvinte maximum - ori scrisă, care permite mai mult, dar ținând seama de capacitatea cititorului de a urmări; grija față de aglomerarea exprimărilor redundante, de „umplutură"; unitatea, rotunjimea textului; firescul, naturalețea, eleganța exprimării – ferită de scientism gratuit, imagini bombastice; originalitatea prin care să curgă acel „altfel" invocat de Constantin NOICA.

Incursiunile în aceste corelații teoretice despre coerență și rigoare în relaționarea profesor-elev este necesară lucrării noastre pentru a aduce noi argumente ideii, cu valoare axiomatică recunoscută, că acestea se învață, se deprind simultan de principalii actori ai procesului, dar și de toți cei implicați direct sau indirect în desfășurarea lui, care alcătuiesc contextul. În acest sens, importanța modelului oferit de câmpul educațional este maximă, deoarece el oferă comportamente, atitudini pe care elevii și profesorii înșiși le „fură" spre a le reda amplificate.

Dacă ar fi posibil ca o persoană să nu îndeplinească nici un singur rol, să nu depindă și să nu influențeze nici o singură relație, tot va fi important să vorbim despre unitatea relaționării interpersonale și de grup, inclusiv, cu mediul de viață cunoscut, asimilat și dezvoltat împreună. Vigoarea sau diminuarea intensității de interes, de forță a relației nu este rezultatul unei singure părți. În cazul relaționării profesor – elev reușita nu va fi doar a unui profesor cu un anume elev

al său, ci a tuturor și a climatului existent în școală. Deoarece suntem preocupați, în egală măsură de elevul și profesorul școlii, vom observa că ambii au mai multe experiențe anterioare și simultane la care se raportează, încât nimic nu poate fi atribuit exclusiv lor și doar clipei, etapei din cariera didactică ori de școală – pentru elev. În acest sens, amintim publicarea împreună cu profesorul Laurențiu Șoitu a articolului „Modelul pedagogic 3PT&Ii al celor 3Profesori cu timpul, Idealul și interesul lor".

La fel de importante, uneori mai importante, vor fi relațiile profesorului cu ceilalți elevi ai săi – foști sau actuali - de la care se încarcă permanent cu destul entuziasm ori pierde din doza de care dispunea, adună motivații suplimentare sau descoperă blocaje capabile să-l oprească, fie și pentru o vreme. În oglindă, la elevi, reacțiile sunt similare. Unitatea este dată de activitatea fiecăruia și a tuturor. Profesorul din amonte este responsabil de relaționarea elevilor săi în etapele pe care le va parcurge. La fel oricare dintre profesorii cu activitate la o clasă influențează relația celorlalți colegi cu fiecare elev, care vine la întâlnirea cu oricare aducând bucuria, suferințele, incertitudinile experiențelor de la alte activități. Consecința este că orice profesor se va confrunta nu doar cu propriile reușite și nereușite, ci ale tuturor colegilor – prezenți în experiența de creștere a elevilor, fie în etape anterioare ori din același timp. Unitatea relaționării este date de sinteza experiențelor comune ale elvilor și profesorilor. O asemenea înțelegere creează o mai realistă imagine asupra acțiunii didactice – confirmând că profesorul și elevul nu sunt singurii vinovați ori merituoși ai evoluției lor într-un anume segment.

Concluzia este că putem vorbi de unitatea și complementaritatea relaționării atunci când analizăm sensul dinspre multitudinea profesorilor spre elevi, cât și atunci când parcurgem sensul invers. Relaționarea este acțiune generată de nevoia fiecăruia de a-și împlini rolul, a atinge scopul propriei ființări și pe a celor aflați cu el în contact – pe durată determinată sau accidental, ocazional. Există și un alt sens al unității și complementarității ce o aduce relaționarea, acela trancendent, transgenerațional, pe care îl găsim subliniat atât la teologii din orice vreme, cât și la pedagogi și filosofi (Sf. Augustin, Toma de Aquino) ori laici (Carse, J., P., 1987, Văideanu, G, 1988). Adăugăm invocarea repetată a aprecierii datorate Regelui Mihai, că avem datorii nu atât pentru generația noastră și a contemporanilor, cât pentru acelea viitoare, deoarece „Țara am luat-o cu împrumul de la nepoții noștri". Sensul este unul puternic rezistent – indifernt din ce unghi este analizat – deoarece în vreme ce teologii vor spune că nimic nu oferim doar unei persoane, ci lui Dumnezeu dăm, educatorii laici vor aduce mereu argumente că fiece copil educat, apropiat de valorile perene, devine apărătorul și garantul dăinuirii acelor valori. Confucius a lăsat nealterată,

peste milenii, datoria tuturor chinezilor de a-și trimite copilul la școală fiindcă aceasta este singura cale a familiilor de „a intra în istorie și să rămână importante”.

3.2. Etape ale educaţiei pentru relaționare: realitatea relaționării

Profesorul Laurențiu Șoitu, în educația pentru comunicare, pe care noi o limităm la relaționare, distinge etapele: *iniţierii, perfecţionării* (a ceea ce fiecare știa deja și, în postura nouă, conștientizează că deține) apoi *învăţarea propriu zisă şi permanentă*. Etapele sunt analizate separat, după aceeași structură, făcând posibilă evidențierea particularităților fiecăreia și elementele comune. O primă observație arată că, în orice moment al evoluției, vom regăsi prezente aceleași interconexiuni care favorizează sau blochează relația și acțiunea de desăvârșire a persoanei pentru că procesul pornește mereu de la: *obiective, metode, mijloace, moduri de desfăşurare, momente şi locuri specifice, dar şi roluri specifice,* atât pentru profesorul formator cât şi pentru școala în care se derulează procesul.

1. Iniţierea coincide cu momentele în care elevul descoperă importanța interrelaționării ca mijloc al propriei manifestări. Este în fața primelor reacții de sensibilizare a persoanei – aflând de posibilităţile pe care le are şi pe care le poate dezvolta în favoarea propriei creșteri. Autodescoperirea poate fi spontană, a fiecăruia, considerând-o drept clipă a autocunoașterii accidentale, neprovocare, dar momentul este întotdeauna pregătit de altele anterioare, prin grija altor educatori ori a profesorului, care folosindu-și abilitățile, lasă impresia că „nu a făcut nimic”. Sarcina s-a conturat nu numai în proiectul profesorului, ci și al elevului însuși, care așteaptă să fie stimulat și se bucură, vrea să aibă reușite în relaționarea cu magistrul său, pe care îl solicită – proporțional cu nivelul de satisfacție dobândit.

„La dialogul cu elevul, spune Meirieu, venim ca *specialişti în gestionarea uceniciei*, pornind însă de la *reprezentarea* pe care o avem fiecare despre *învăţare* şi despre posibilitatea elevului, precum şi de la speranţele noastre scientiste, care au îndreptăţit pedagogii să creadă că într-o zi toate imperfecţiunile vor fi spulberate. Dar imperfecţiunile de înlăturat se regăsesc atât la un capăt cât şi la celălalt al segmentului comunicativ” (Șoitu, L,. Beldianu, O., 2011). Este drumul neîntrerupt şi direcţional pe care îl face fiecare *spre altul* şi *spre sine*, trecând prin trecutul şi viitorul fiecăruia, pentru a reveni mereu la prezentul comun.

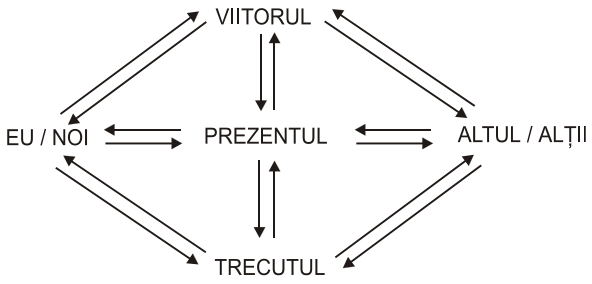


Figura 3.2 Prezentul ca intersecție a istoriei și relațiilor persoanei

În accepțiunea binecunoscută a lui Carl Rogers (1959) *empatia* este capacitatea de „a percepe cadrul intern de referință al altuia cu toate componentele sale emoționale ca și cum ai fi cealaltă persoană, dar fară a pierde condiția de «ca și cum»", însemnând că vorbim despre starea în care nici una dintre persoane nu-și pierd identitatea, ci fiecare își păstrează poziția ocupată unul față de celălalt – inegali, egali, asemănători. Această precizare o găsim și la Solomon Marcus (1987, p. 21) pentru care empatia este „un fenomen psihic de *identificare parțială* (s.n.), cognitiv-afectiv a unei persoane *cu un model de comportament uman* perceput sau evocat, care se poate manifesta conștient sau inconștient, aparent sau inaparent, favorizând un act de *înțelegere și comunicare implicită*, precum si o anumită *contagiune afectivă* (s.n.)". Sublinierile aduse de profesorul Solomon Marcus sunt mult mai precise pentru că el vorbește de o „contagiune afectivă", care se exprimă printr-o mai mare înțelegere și „comunicare implicită", adesea nedeclarată fiindcă se limitează la „un model de comportament", ceea ce nu permite decât o „parțială" suprapunere a trăirilor celor doi, una limitată în timp, în acord cu motivele relaționării. Vom reveni cu aceste observații sesizând diferența dintre empatie și comuniune, în care, cei doi își împărtășesc nu doar stările, ci le trăiesc împreună. Într-o lucrare pe care academicinul Solomon Marcus (1987) o coordonează, ne sunt oferite și unele elemente ale comportamentului empatic subliniindu-se ce poate fi de folos si necesar profesorului, vom spune însă că relaționarea ca proces care însoțește creșterea elevului și, implicit, a profesorului, ia adesea forma comuniunii – când elevul transformă magistrul în model, iar profesorul se raportează la câte unul, mai mulți ori la toți ca șansă a devenirii sale profesionale, vocaționale și unică formă de reușită socială. Este momentul de aur când „un tu devine eu" (Eminescu). În acest sens, cea mai apropiată descriere a fenomenului de contopire, suprapunere și reciprocă susținere o găsim descrisă în lucrarea preotului dr. Nicolae Dascălu „Comunicare pentru comuniune" (2000), care se întâlnește cu gândirea pedagogiilor umaniste pentru care elevul este mereu apropiat ființei profesorului său, între ei nu poate exista decât o permanentă comuniune nu doar de interese, ci valori transcendente.

Empatia este o formă de relaționare prin care fiecare câștigă. Pentru a înțelege pe celălalt e nevoie de rememorarea vechilor experiențe proprii sau ale alora pe care fiecare le-a valorificat bine ori mai puțin bine, dar pe care acum le va direcționa mult mai atent, mai cu folos. „Există de fapt 3 tipuri de empatie", spune Justin B (2018) într-un articol de sinteză a bestsellers-ului său *EQ Applied: The Real-World Guide to Emotional Intelligence*. El spune că „nu este necesar să împărtășiți aceleași experiențe sau circumStanțe ca și alții. Mai degrabă, empatia este o încercare de a înțelege mai bine cealaltă persoană prin cunoașterea perspectivei sale" și se folosește de aprecierile lui Daniel Goleman și Paul Ekman care vorbesc despre trei feluri de empatii: *cognitivă, emoțională și de compasiune*.

Empatia cognitivă permite înțelegerea celeilalte persoane în sensul de cum se simte și „ce ar putea gândi", nu cum gândește și simte cu adevărat. *Empatia emoțională* sau afectivă e definită și ea ca o capacitate (competență) de a împărtăși, a trăi împreună cu altcineva sentimentele lui dintr-un anume moment, o anume situație. *Empatia plină de compasiune* este numită și *preocupare empatică* – sugerând un interees și legături care trec dincolo de un anume context în care cineva dă ori primește un ajutor, presupune o înțelegere și asumare a împărtășirii sentimentelor celuilalt, căutând și folosind cele mai potrivite măsuri în favoarea restabilirii stării emoționale a celuilalt. Justin Bariso face un pas mai departe decât alți autori ai lucrărilor despre empatie, spunând, asemeni educatorilor constructiviști, că aceste experiențe sunt utile nu doar celui care are nevoie de asemenea comportamente, ci și persoanei empatice, creșterii sale, pentru că „fiecare interacțiune pe care o împărtășiți cu o altă persoană este o șansă de a vedea lucrurile dintr-o perspectivă diferită". Relaționarea e prilej ca fiecare să devină o ființă mult mai pregătită să înfrunte orice situație – indiferent de gravitatea ei – pentru că a dobândit încrederea că nu este singur, că mereu poate conta pe cineva și, mai mult decât orice, poate aduce dovada efectelor.

În fapt, întreaga noastră înțelegere a procesului de relaționare se bazează pe *teoria sistemelor evolutive* (TSE), datorată lui Ford, D.H., Lerner, R. M. (1992) pentru care întreaga dezvoltare a persoanei și, în special, a copilului presupune o relaționare dinamică și multiplă legată de contexte; înțelegerea că nimic nu este doar rezultatul competențelor copilului; că relaționarea înseamnă comportament (Școala de la Palo Alto), iar acesta se preia mai mult prin contagiune, se fură (Șoitu, L., 2019). Evoluția este rezultatul unor relații și interacțiuni cu mediul, a unor influențe reciproce – persoană-persoană, mediu - persoană, persoană - mediu devenind direct proporțională cu aptitudinea adulților de a întelege disponibilitățile sociale și emoționale ale copilului și capacitatea de a-i oferi modele potrivite vârstei, nevoilor, contextului.

Cel care dorește să empatizeze, spune Justin Bariso, înainte de a acționa, își va aminti că:

nimeni nu deține datele complete ale imaginii ce provoacă suferința, deoarece există mereu mai multe cauze; intensitatea resimțită și modul de raportare la factorii determinanți este diferită de la o persoană la alta, de la un moment la altul; stresul emoțional al persoanei în cauză este complet diferit față de al celui care empatizează. Empatia devine o formă de relaționare, care se derulează în timp, este o acțiune, un drum parcurs împreună cu încă cineva decis să participe la înlăturarea unora dintre piedicile așezate în cale, dar niciodată pe toate. *Relaționarea este și prospectivă, arată ce nu se văzuse încă* autoreglarea permanentă a comportamentelor celor aflați în relație prin valorificarea maximă a factorilor personali și de mediu. Preluăm, cu valoare de reprezentare grafică Modelul tridimensional al interacțiunii reciproce oferit de Bandura:

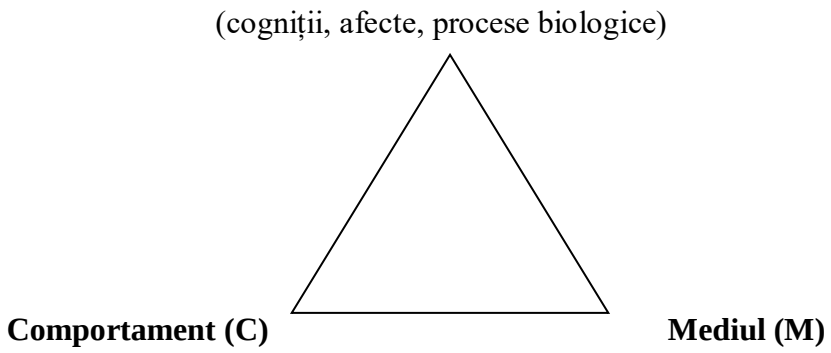


Figura. 3.3. Modelul tridimensional al interacțiunii reciproce (după Bandura, 1982, p 4)

Școala a înregistrat permanent mai multe forme de relaționare, conStantă și specifică fiind aceea directă, prin care întâlnirile au forma „față către față", există percepția reciprocă și completă a prezenței. Apariția noilor tehnologii electronice și digitale au amplificat posibilitățile întâlnirilor de la diStanță, pe de o parte, prin accesibilitatea concomitentă la mai multe surse, pe de altă parte, prin viteza de realizare inStantanee a contactelor – indiferent de depărtarea la care se află participanții la activitate. Elementul necunoscut anterior este simultaneitatea, inStantaneul contactelor – existând doar succesiunea dintre trimiterea sursei și utilizarea ei de către elev. Așadar, după utilizarea tuturor noilor mijloace din *erele/galaxiile* Gutenberg, Marconi, audio-vizualului, este firesc să se folosească potențialul sporit al scripto-audio-vizualului adus de internet, însă doar specialiștii în educație vor fi coordonatori ai acțiunilor interdisciplinare, nu vânzătorii și producătorii de tehnologie, care impun și limbajul impropriu sistemului.

Teza noastră nu poate evita asemenea reflecții. Ne lipsesc, la toate nivelurile - de la instituțional, la național și internațional – politici de creare a mijloacelor didactice digitale și de utilizare corectă, adecvată a potențialului acestora pentru școală. Avem doar îndemnuri de *adaptare* a predării, învățării, evaluării la tehnologii, în fapt, de subordonare. Sunt ignorate

experiențe de învățare confirmate în miile de ani de existență a lumii, precum *importanța scrierii cu mâna*, care dispune de unanime recunoașteri pentru virtuțile implicării întregii ființe în relația cu mijlocul folosit și, mai ales, cu destinatarul scrieri – cunoscut ori imaginat – cu tema și suportul acesteia. Este uitat rolul pe care îl are scrierea cu mâna la nivelul construcției simțului estetic, al organizării spațiului, în final, al gândirii, afectivului și voliționalului - stimulate direct de bucuria reușitei prin unitatea dintre mijloace, idei, creator și utilizator/destinatar. Pentru școală este, ar putea fi, cel mai important proiect al etapei de digitalizare – prin care cerem tehnologii speciale și reașezăm mijloacele didactice pe locul dobândit, verificat, confirmat de istoria multimilenară a instrucției și educației, a creșterii armonioase a ființei umane. (Șoitu, L., 2015, *Scrierea de mână pe tabletă un proiect de maximă urgență*). Când au apărut cărțile, Galaxia Gutenberg, s-au creat manualele, când hârtia a devenit ieftină, s-a realizat una și mai ieftină pentru maculatoare, când s-au observat efectele utilizării scrierii pe caiete – prin care se putea constata evoluția copilului – s-au subvenționat caietele speciale – pentru clasa I, dictando, matematică, muzică.

Ubicuitatea a fost considerată ca „atribut al divinității de a fi prezent peste tot în același timp" (DEX), ceea ce istoria a consemnat ca fiind imposibil de realizat. Privită ca metaforă sugestivă și cu o doză de narcisism – propriu epocii pe care o parcurgem (Platon, M., 2022, Popa, M., 2001, Țapu, GR., 2021) – ubicuitatea învățării, învățarea omniprezentă este interpretată însă ca fiind reală așa cum ochelarii speciali „dau senzația" că alergi prin cosmos. Noutatea o aduce realitatea virtuală în care elevul poate fi însoțit de unul sau mai mulți profesori (accentul pe echipa de profesori – tot virtuali), dar și de surse dintre cele mai diverse. Atenționarea vine pentru profesorul, care este, nu doar poate fi, dublat de încă cineva, oricine, oricând, de oriunde - cu sau fără știința sa. Desigur, lucrarea pledează pe situațiile în care are cunoaștere, în fapt, are pregătirea de a face echipă cu oricine, adesea necunoscut, așadar, cu asumarea acestei dublări, multiplicări a surselor la care este elevul ancorat simultan ori succesiv.

Învățarea omniprezentă este, mai întâi, *un mediu de învățare* creat prin contribuția mulțimii de *computere mobile încorporate și rețele fără fir în viața noastră* (Ogata et al. 2009), prin care *oferă cursanților conținut și interacțiune oricând și oriunde* (Hwang, G.J., et al. 2008). Învățarea adaugă experienței reale de viață informații și contexte virtuale considerate ca având aceeași valoare pentru conținuturi, pentru activități și pentru interacțiunea cu alți oameni, inclusiv, cu profesori și colegi. În fapt, esența învățării ubucue, omniprezente este posibilitatea tehnologiei de „a duce" elevul în orice loc, în orice moment acolo de unde poate lua cunoaștere și experiență suplimentară și/sau complementară învățării. Dacă profesorul a folosit mereu

potențialul educogen al mediilor de viață, creație, gândire atunci când a putut ajunge acolo cu elevii săi, în acest moment își poate duce cursanții, de oriunde s-ar afla, oriunde dorește, cu ajutorul noilor tehnologii. *Merită sesizată diferența dintre acțiunea clasică a profesorului de a aduce elevii la el, la școală, lângă sine, colegii lui și ai copilului și cea de a-i elibera să alerge spre oriunde, oricine, orice nedefinit încă.*

În lucrarea sa *Ubiquitous Learning, Ubiquitous Computing, and Lived Experience***,** *Învățare omniprezentă, Computing omniprezent și experiență trăită*, Bertram C. Bruce (2008), situează învățarea omniprezentă în toate etapele vieții și toate locurile în care ne aflăm – în clasă, acasă, la locul de joacă, de muncă, bibliotecă, muzeu, în natură, în interacțiunile zilnice. Asistăm așadar, la o extensie nebănuită, la o externalizare nu la o intensificare a învățării, care este cu atât mai importantă dacă devine *trăire veritabilă între oameni și în contexte reale*. Școala pentru *Ubiquitous Learning* este unul dintre prea numeroasele locuri ale învățării, nu principalul lăcaș de învățare, cu o valoare simbolică proprie, inconfundabilă. Tehnologia face posibilă învățarea omniprezentă în situații cu adevărat atotcuprinzătoare, permite omniprezența elevului și profesorilor în orice spații, dar risipește relația lor specială, o diluiază. Digitalizarea desăvârșește acest deziderat sporit prin efectele audiovizualului analizat de profesorul Laurențiu Șoitu, întrevăzut de mulți analiști ai finalului de secol XX (Marshal Mc L, Tofler, A.). Vom reține că sintagma „învățare omniprezentă" nu este efectul digitalizării, este a peripateticienilor antici. Mijloacele electronice și TIC caută aplicabilitate și în spațiile școlii, dar pentru că nu au găsit forme adecvate, doresc să scoată școala risipind-o pe oriunde ajung ele, se folosesc de autoritatea ei pentru a spori importanța potențialului de care dispun.

Reducerea învățării omniprezente la tehnologie este contrară adevărului istoric, devine neproductivă prin ignorarea altor posibilități de învățare, care nu țin de noile tehnologii și ar limita riguros înțelegerea educației ca efect al multiplelor relații interpersonale, sociale și a mediului ca al treilea profesor – prin potențialul său educogen (Reggio Emilia).

Omniprezența computerului, a lumii *IT, AI, IoT, cloud* au instaurat noi relații, la toate nivelurile și în orice categorie de interese capabile să le genereze, întrețină și să le dezvolte. Școala, nu doar că nu face excepție, este implicată multiplu și mai responsabilă decât oricare alt actor social, fiind utilizatorul care nu folosește niciodată tehnologia pentru sine și în așteptarea unei singure categorii de efecte, ci pentru genarațiile de elevi asupra cărora emergența oricărui fenomen aduce implicații pe durata întregii vieți a copilului și a societății. Din aceste considerente, relaționarea profesor-elev, starea lor de a fi, de a se manifesta în cadrul școlii, rămâne cea mai importantă cale de formare pentru ambii actori.

Cercetarea noastră se desfășoară într-un asemenea moment de reală intersecție de drumuri cu atracții chiar dezechilibrate între opțiunea pentru facil – dând câmp liber de manifestare mijloacelor ce pot prelua orice sarcini și pe ale tuturor - sau păstrarea misiunii de a educa, de a forma oameni legați de toate generațiile prin esențele ființei lor, nu prin uneltele, mijloacele de realizare a acțiunii - menite să fie mereu schimbate, ci prin valorile ce au străbătut mileniile. Din aceste considerente, vom face, pe cât posibil, mereu distincție între *utilizarea tehnologiei pentru instruire și învățare și actul educației*, la care *mijloacele contribuie indirect, prin produsele lor, dacă aduc nu facilul, ci valoare emoțională și motivații înalte*. Este motivul pentru care, adesea, *vom distinge între școala digitalizată și pretinsa școală digitală*, definiție imposibil de acceptat, între *educație digitalizată*, care folosește instrumente digitale pentru difuzare și *educație digitală* – inexistentă, așa cum nu a existat educația cu numele ceramicii, a cărții sau altor mijloace – analoge, bunăoară, care au precedat digitalul.

Indiscutabile sunt atuurile noilor tehnologii de a spori, a lărgi câmpurile învățării și posibilitatea de mișcare a profesorului și elevilor săi în spații care îi duc și în realitatea virtuală - cu potențial instructiv comparabil și chiar mai mare, datorat noilor medii de învățare (Liyytinen, K. and Yoo, Y., 2002) aflate ele însele în mișcare, nu doar emergente, în devenire. Starea de permanentă transformare, în ritmuri mereu mai rapide, a făcut posibil să vorbim și despre „profesori emergenți" – deși aceasta a fost mereu starea lor – cu intenția de a le recunoaște efortul uriaș pentru păstrarea ritmului cu *nativii digitali*, în calitatea lor de (simpli) *imigranți digitali*,de a nu fi judecați prin șabloane rigide, conservatoare. În context, învățarea omniprezentă se definește prin particulatitățile ei de a fi: *permanentă, accesibilă, inStantanee, interactivă, situată* (contextuală și contextualizată - nn) și *adaptabilă* (Ogata, Yin & Yano, 2004) – conținuturilor, situațiilor, participanților, temei, locului, nevoilor de evaluare. Școala fără ziduri despărțitoare – locul lor fiind luat de sticla transparentă – a devenit, pentru unii autori, școală fără ziduri proprii, *școala online* – datorită accesului la internet și experienței Covid 19 – fără apartenență comunitară, națională, zonală – prin desființarea limitelor geografice de spațiu.

Dacă adăugăm continua și puțin controlabila creștere a realității augmentate și perspectiva metaversului nu putem evita a spune că *principalele transformări vor ținti formele de relaționare între profesor și elev, funcțiile formative ale profesorului* – el însuși supus unor transformări imprevizibile, supranumit „profesor emergent", adică înrolat între alte fenomene „în dezvoltare/desfășurare" impusă de factori externi. Dispunem de imagini mecaniciste, subordonate unei gândiri cauză-efect, așezând dezvoltarea ca prioritate necondiționată, asemeni economiilor emergente, deși persoanei umane nu i se poate aplica această formulă – indiferent de

vârsta la care intervenim în evoluția sa. În ciuda acestor mari influențe ale tehnologiei digitale, analize atente și responsabile pentru limbajul folosit evidențiază exagerări necuvenite - punându-se semnul egalității între *elearning* (învățarea *online*) și *școala online*, ignorând funcții importante ale școlii și condițiile specifice de funcționare – centrate pe relaționarea directă dintre profesor – profesori, care împreună oferă mai mult decât suma conținuturilor și comportamentelor lor – și elev – elevi capabili si angajați în relații de învățare și educație mutuală (*Școala prin sita Covid*, 2020). Metaanalize efectuate pentru perioada 2002-2018, au demonstrat „în mod specific lipsa de alternative de aplicație" (Moreno-López, G., A. et ali, 2018), așa cum alți autori au infirmat ideea mai bunelor relații între profesor-elev pe calea tehnologiilor digitale (Sîrghea-Țicău, A., 2018). Experiența Covid 19 este discutată frecvent în termeni de *revoluționare a învățării*, dar rezultatele sunt specifice unei situații speciale. Nimeni, nici creatorii psihosociologiei nu și-au imaginat un asemenea experiment global cu scopul de a concluziona că *toate fenomenele sociale se vor derula la fel și după experiment*. Experimentul a fost mereu un exercițiu în care variabile noi au arătat efectele pentru perioada prezenței lor în proces, încât analizele din perioada Covid 19, privind tendințele arătate de o situație reală, deși, anterior inimaginabilă, pot fi purtătoare de erori – știut fiind că în condiții speciale, răspunsurile sunt deosebite.

Distincția dintre *realitatea exprimată* și *realitatea de exprimat* (Șoitu, L., 2001) evidențiază cu mai multă putere susținerea reciprocă – cea exprimată, pregătește terenul pentru ceea ce urmează, dar și cea viitoare obligă la structuri și conținuturi, forme precise, riguroase, corespunzătoare celor ce deja s-au spus. Dacă realitatea comunicării didactice „se prezintă ca fapte, sentimente şi relaţii între fapte şi sentimente", care, la rândul lor vor genera alte fapte – așa încât, procesul continuă „și atunci când se întrerupe" (Șoitu, L., 2001), atunci relaționarea având, prin excelență, efecte la nivelul educației, se va baza pe fapte și va genera sentimente apoi relații noi – într-o aceeași succesiune. Diferența o dă, cum se preciza, domninata educațională.

Faptele profesorului și ale elevilor sunt percepute cu ajutorul tuturor simțurilor, sunt mărturii incontestabile deci, reale, ale relației lor, perceptibilă inclusiv pentru cei din afara școlii. Vitalitatea lor este dată de ceea *ce se vede, se aude, se percepe pe orice cale* a contactului realizat în funcție de vârsta elevului și de contexte. Distanța, atitudinile posturale, gesturile, culorile, formele, dimensiunile, imaginile, comportamentele celor intrați în relația didactică au valoarea lor particulară în orice clipă. *Ce se aude*: timbrul vocii, intensitatea ei, sunetele, zgomotul, ritmul, tăcerea, muzica, armonia tuturor elementelor constituie temei pentru rapiditatea, intensitatea și durata relației. Ceea ce se aude este dublat de ceea *ce se spune*: cuvântul

(ca sens și semnificație), conţinuturile prezentate prin accesibilitate lor sporită de interlocutorul profesor și solicitată de elev. Văzute și auzite sunt cele *ce se fac*: acţiuni, munca (organizarea ei în contexte diferite), obiectele folosite sau realizate, cercetarea impusă de acțiuni, exerciţiile practice, rezultatele obţinute sub toate formele lor materiale. Nelipsite de importanță pentru efectele generate sunt parfumurile folosite, experiențele gustative și tactile conferite de și prin acțiunile comune. Avem în vedere reacții prompte favorabile și/sau nefavorabile la nivelul clasei, dar și efectele, pe care le vor genera în perspectiva viitoarelor contexte de utilizare a celor cunoscute.

Sentimentele se nasc automat în timpul acțiunii, relației didactice, atât la nivelul fiecărui elev, cât și la grup, subgrup influențând conştient sau inconştient, comportamentele, reacțiile, așteptările. Afectivitatea de la nivelul relației profesorului cu elevii face posibilă gestionarea optimă a momentelor de tensiune, de satisfacţie, de putere simbolică, de euforie. De reținut este că fiecare le resimte la fel aceste momente, dar și diferit, în acord cu propriile interpretări date celor văzute și auzite, simțite de el ca: pozitive/negative, atractive/respingere, bucurie/durere, satisfacţie/frustrare, forţă/slăbiciune, indiferenţă/entuziasm.

Relaţia fapte-sentimente constituie o altă dimensiune a realității pe care o oferă actul de comunicare educațională. Formele de manifestare se regăsesc la nivelul intenţilor, al senzaţiilor, al impresiilor, al înţelegerii faptelor, contextelor, participanților. În concordanță cu această relație apar deformări – prin înfrumuseţări sau umbre pentru ceea ce vede, se aude, se simte – se aduc interpretări mai aproape de interesele, așteptările sau de experiențele anterioare ale fiecăruia. Înțeleasă ca realitate, la care se pot face referințe, relaţia fapte-sentimente se prezintă sub forma a *ceea ce s-a perceput* – agresivitate, prezentare plăcută, bună intenție, amabilitate – chiar dacă altcineva poate da alte sensuri acelorași manifestări. Se adaugă definiției și *ceea ce s-a înţeles* de către fiecare dintre cei prezenți, întrucât și în acest caz ea poate să difere în concordanță cu nivelul de dezvoltare și exersare a dialogului sau poate fi cauzată de intenția unuia dintre participanți să folosească ambiguități pentru a stimula, a provoca interesul pentru cercetare, studiu individual.

Important rămâne în relația fapte-sentimente *ceea ce s-a exprimat,* câtă claritate, inteligibilitate, ce trunchieri, ce aluzii, ce sugestii, în esență, cât din ceea ce se cerea spus a fost rostit și ce procent a fost lăsat în seama elevului? Desigur, apare în prim plan *ceea ce a vrut să se exprime* în momentul în care a fost proiectată acțiunea didactică și al derulării ei. În partea cealaltă, decoperim receptorul, pentru care contează *ceea ce a vrut să audă*, a așteptat *să vadă,* a prefert *să (i) se spună* de către profesor. Dincolo de expectanțele proprii pentru care era pregătit

să aducă un spor de cunoaștere, de trăire adecvată posibilităților și proiectelor sale, profesorul va pătrunde anevoios și cu tact pedagogic. Desigur se cere sesizată diferența dintre a *spune ceea ce elevul poate înțelege* și, limitarea la *ceea ce vrea el să înțeleagă*. Elevul poate conta pe o înțelegere mai târzie, profesorul nu poate amâna ce e de zis, dar va face mereu distincția între *ceea ce ar vrea să spună* și *ceea este de zis*. Această diStanță dintre cele două posibilități, dar și cerințe este adesea sursă de blocaj. Nu tot ce vrea să spună este de rostit. Fie nivelul cunoștințelor, fie vârsta (profesorului însuși ori a elevilor), experiența (amândurora), contextul din care face parte unitatea de învățare ori contextul social politic (intern și internațional) de desfășurare a procesului, pot bloca – cel puțin pentru moment – anume reacții, prezentări, chiar acțiuni. Remediul adevarat sau proiectat este dat de posibilitatea ca acea parte nearătată să o dezvăluie alţii, să o descopere altcândva, altundeva. În asemenea situații fiecare profesor se va raporta, va evalua, se va referi numai la *tot ce s-a zis*. Această limită este mereu imposibil de stabilit, pe de o parte, pentru că nimeni nu poate lăsa ceva pe seama incertitudinii, pe de alta, pentru că fiecare elev are nevoie de înțelesuri aici și acum, în clipa și locul derulării actului de învățare. Totodată, atât absența celor necesare, cât și surplusul neconcordant afectează relația. Totul depinde de tactul pedagogic, priceperea de a crea contexte.

Corolarul întâlnirii profesor-elev este oferit de clipa în care *ceea ce simte* fiecare actor al dialogului educational, devine „util, provocator, incitant, favorabil manifestărilor viitoare". Preluăm „coșul" în care noi identificăm o triplă decantare:

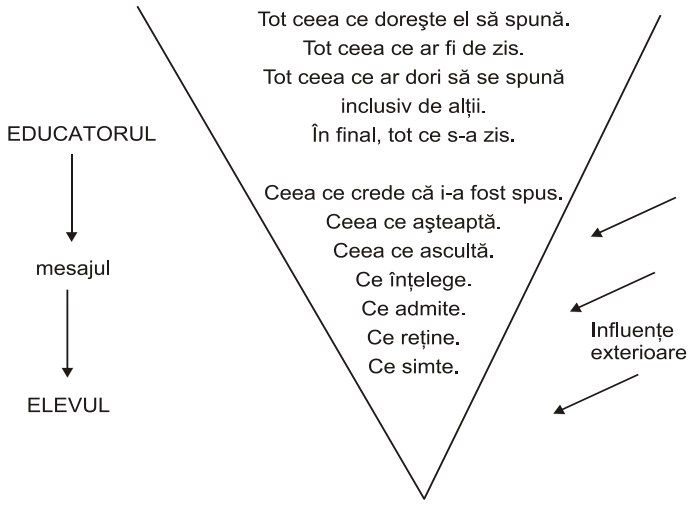


Figura 3.4. Realitatea relaționării, după Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, p. 71

a ceea ce pornește de la profesor spre elevul său, a ceea ce rămâne, simte, înțelege, acceptă, dar și ce va deveni. Relaționarea profesor-elev nu are limite în spațiu și timp. Limitările se mențin la nivel moral, deontologic și al conținuturilor, deoarece, întâlnirile lor pot fi oficiale, în *situații*

o*bişnuite* cu derulare în spațiul și programul școlii – normale, ştiute, cunoscute – în cadrul cărora există siguranţă deplină, încredere reciprocă, garanția instituțională, posibilitatea manifestării libere în limite regulamentare, funcționează puterea simbolică a rolurilor, sunt certitudini privind afirmarea corectă – pentru că toate elementele relației au fost definite și explorate de multe generații de elevi și profesori.

Într-o prezentare sintetică, putem spune că relaționarea este:

a. *prezentul continuu*, ca permanentă intersecție trangenerațională pe orizantala și verticala istoriei comune cu aceea a persoanei, în fiece moment al evoluției sale - așa cum sunt reprezentate de Figura 2.2, p. 78

b. *Comuniune*. Momentul de aur apare când „un tu devine eu" (Eminescu). Relaționarea ca proces însoțește creșterea elevului și, implicit, a profesorului, ia adesea forma comuniunii – când elevul transformă magistrul în model, iar profesorul se raportează la câte unul, mai mulți ori la toți ca șansă a devenirii sale profesionale, vocaționale și unică formă de reușită socială. O vom regăsi definită în forme ale empatiei.

c. *Multiplă.* Înțelegerea procesului de relaționare se bazează pe *teoria sistemelor evolutive* (TSE), datorată lui Ford, D.H., Lerner, R. M. (1992) pentru care întreaga dezvoltare a persoanei presupune o *relaționare dinamică și multiplă* legată de contexte. Evoluția este rezultatul unor relații și interacțiuni cu mediul, a unor influențe reciproce - persoană-persoană, mediu-persoană, persoană-mediu. Școala a înregistrat permanent mai multe forme de relaționare, conStantă și specifică fiind aceea directă, prin care întâlnirile au forma „față către față". Noile tehnologii electronice și digitale au amplificat posibilitățile prin accesibilitatea concomitentă la mai multe surse și prin ubicuitatea învățării, învățarea omniprezentă

d. *Emergentă*. Corolarul întâlnirii profesor-elev este oferit de clipa în care *ceea ce simte* fiecare actor al dialogului educational, devine util, provocator, incitant, favorabil manifestărilor viitoare. Învățarea socială, la care am făcut apel în repetate rânduri, demonstrează că efectele relaționării se vor resimți chiar și atunci când nu sunt preluate comportamentele dezirabile.

3.3. Strategii de aplicare a jocului de rol. Modelul pedagogic 3PT&Ii dal relaționării profesor-elev

Situațiile neobişnuite sunt cele neprevăzute, dar nu de neînțeles de una dintre părți sau de mai multe. Sursele pot fi necunoscute încă, dar și ignorate într-o anume etapă. Evitarea ori diminuarea efectelor acestora obligă formatorul să le prevină pornind de la situaţiile cunoscute, obişnuite, prin *exerciţii* plasate în situaţii cât mai diverse. O bună pregătire pentru întâlnirea cu necunoscutul o impune particularitatea relaționării, care parcurge momente ireversibile,

irepetabile, când nici un segment sau episod nu seamăna cu altul, chiar și atunci când își păstrează tema, eroii, locul de desfășurare. Aceasta este una dintre perspectivele analizei urmărite prin experimentul nostru, oferind profesorilor și elevilor participanți posibilitatea de a schimba rolurile, situațiile, modificând variabilele în acord cu experiențe directe și indirecte, dorite sau indezirabile, posibile ori doar imaginare, astfel încât fiecare să dobândească deprinderea unei rapide și ample mobilități de gândire, mișcare și reacție conformă elementelor deja cunoscute, validate, verificate, dar și cu așteptările, proiecțiile proriei creșteri și a comunității, grupului.

Ipoteza noastră de lucru este că însuși neobişnuitul poate fi ameliorat prin ştiinţa întâlnirii cu el. Relaționarea interpersonală şi de grup are potențialul bunei ameliorări conferit de pârghiile ce permit transformarea necunoscutului în element complementar şi necesar manifestării mai ample sau mai restrictive a elementelor deja cunoscute şi verificate. Profesorul pregăteşte aceste întâlniri, învăţându-și elevii şi pe sine formule de gândire și exprimare, structuri, tactici şi metode de valorificare a mijloacelor şi rolurilor de care dispune. Elevul va urma exemplul, dar va dobândi și propriul sistem de evaluare și reacție adecvată intereselor ample, de durată, nu doar adaptată noilor contexte. Contextele pot constrânge, nu anihila idealul.

În ultimele decenii dezvoltarea vertiginoasă a tenologiei a adus transformări în toate domeniile sociale, inclusiv în educație (Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. 2017, Willermark, S., 2018, Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J., 2020). Lipsesc însă accentele ferme pe particularitățile acesteia (Burnett, D. S., Jurewicz, A. J. G., Woolum, D. S., 2019, Pink, D., 2022, Stan, E., 2022) . „Ingineria învățării" (Postman, N., 1992) a avansat mai repede decât actualizarea explicațiilor privind motivația educației, importanța relațiilor profesor-elev în formarea personalității. „Este greșită ideea că mediul conține obiecte. El conține relații" (Clear, J., 2019, p. 84), iar acestea se cer studiate mereu, în orice context.

Continuitatea principiilor pedagogice se cere susținută de argumntele specifice fiecărei perioade de dezvoltare a civilizației, nu abandonate. În ciuda utilizării în creștere a tehnologiilor educaționale, există un decalaj semnificativ în înțelegerea **eficienței acestora în îmbunătățirea relației profesor-elev**. Aici se înscrie contribuția noastră prin modelul pedagogic 3PT&Ii dal tezei.

Între modelele explicative ale modului în care noile „tehnologiile intelectuale" (Bell, D., 1976) influențează dezvoltarea, TPACK =*Technological Pedagogical Content Knowledge*, varianta Mishra, P., & Koehler, M. J. 2006, dar și cele următoare - Koehler, M. J., & Mishra, P., 2009, Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D., 2011, Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik,

K., Shin, T. S., & Graham, C. R.., 2014 – se bucură de o mare apreciere. Și cea mai nouă revizuire - Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W., 2017 – este realizată cu preocuparea principală privind aplicațiile în educație. Ne folosim de imaginea TPACK, a Conținutului Informațional Pedagogic în domeniul Tehnologic, de paradigma constructivistă cu accepțiunea împreunei creșteri (Șoitu, L., 2019) și de alternativa Reggio Emilia. Maxima importanță a modelului TPACK este aplicabilitatea lui, oricărei perioade din istorie – anterioare, prezente, pentru care e construit, dar și viitoare.

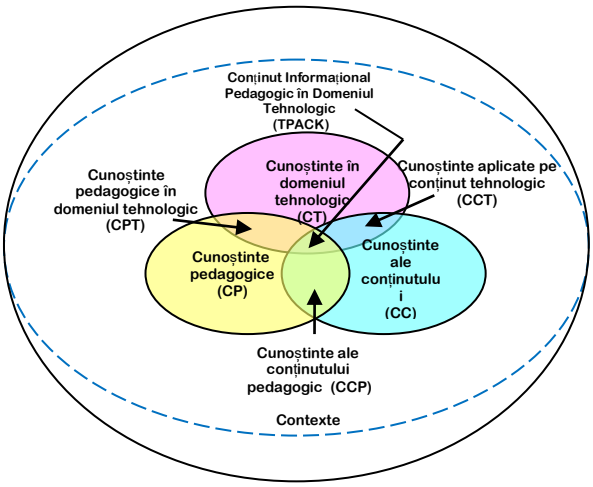


Figura 3.5. Modelul TPACK, varianta Mishra, P., & Koehler, M. J., 2006, p. 3

O analiză a imaginii Conținutului Informațional Pedagogic în domeniul Tehnologic evidențiază:

- CPT – Cunoștinte pedagogice în domeniul tehnologic — situate la suprapunerea dintre CT, cunoștințe tehnologice si CP, cunoștințe pedagogice (TPK – intersecția TK si PK) descriu virtuțile pedagogice ale instrumentelor tehnologice. În fapt, este capacitatea de a produce și folosi mijloacele didactice în favoarea realizării obiectivelor prin raportarea adecvată la elevi, profesori și mediul de formare.
- CCP (PCK) Cunoștințe ale conținutului pedagogic – derivat din CP(PK) și CC (CK)– exprimă interacțiuni dintre practicile pedagogice și conținuturile rezervate învățării. Prin CCP/PCK vom înțelege *cunoașterea conținuturilor pedagogice*, altfel spus, a virtuților conferite conținuturilor de noile tehnologii.
- CCT/TCK –- Cunoștințe aplicate pe Conținut Tehnologic – situate la intersecția CT/TK și CC/CK descriu relațiile dintre tehnologii și obiective de învățare. Folosite ca mijloace în procesul didactic tehnologiile devin purtătoare, mijlocitoare, intermediază mesajul (Luhan, M. MC., 1975), dar aduc și un sens nou important. Profesorul va selecta acele instrumente care pot fi purtătoare fidele și capabile să prezinte mesajul care „are îndrăzneala să ofere ceva ce nu-i cere

nimeni" (Serres, M, 2012). Iar, în acest moment, tehnologiile permit ca profesorul să ofere ce nu i se cere, dar și elevului să facă la fel.

Cele mai multe dintre analizele rezervate modelului TPACK/ „Conținutului Informațional Pedagogic în domeniul Tehnologic" se concentrează pe studii empirice și implicațiile acestora pentru practica educațională (Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C., 2019), pe implementarea modelului în programele de formare a profesorilor (Phillips, M., & Harris, J., 2018, Janssen, N., & Lazonder, A. W., 2019, Hsu, P. S., & Yang, Y. T. C., 2021, Mouza, C., & Cavalier, A. R., 2020, Mouza, C., & Cavalier, A. R., 2020), pe influența exclusivă asupra tehnologiilor de instruire și învățare (Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., & Tondeur, J., 2020, Dong, Y., Xu, C., & Zhang, Y., 2022), pe tendințele cercetării bazate pe model (Willermark, S., 2018).

Observăm că modelul TPACK dă prioritate tehnologiei, înzestrând-o cu virtuți pedagogice. Discuțiile sunt îndelungi, dacă avem în vedere că fiece bucată de lemn încălecată era un antrenament de călărie, fiecare covor devenea vehicol de zbor supersonic. Acel potențial nu este al obiectelor, ci al celui care le înzestrează cu puteri, prin imaginație. Acum asistăm la înnobilarea tehnologiei cu puterea profesorului, a prietenilor reali, a universului socio-cultural populat de realitatea augmentată de virtual ori proiectată pentru metavers. Proiecțiile se vor înmulți și înnoi. Condiția *sine qua non* este ființarea omului creator responsabil de sine, de toate cele care sunt și vor veni. Ceea ce nu se poate uita este că Omul s-a folosit de cal după ce l-a îmblânzit, a creat și folosit aparatele supersonice după ce s-a asigurat că îl readuc pe pământ, în realitatea capabilă să-l inspire și să-i permită noi realizări.

A doua premisă, alternativa pedagogică Reggio Emilia o descoperim prin primele accente pe interacțiunea dintre spațiu și procesul educațional (Ceppi, G., & Zini, M., 1998, Vecchi, V., 1998, Hewitt, V., 2001, Moss, A., 2019), dar și prin abordările cele mai ample oferite de lucrări de referință (Hall, E., & Rudkin, J. K., 2011, Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) 2012).). O asemenea abordare face posibilă creșterea interesului școlii pentru ca elevii să descopere bucuria împreunei reușite, a creșterii împreună și continuu. Prezentarea rolurilor atribuite de Reggio Emilia actorilor (3P) și imaginea grafică o dau modelul.

Dacă PCK - Pedagogical Content Knowledge/ Cunoștiințe ale Conținutului Pedagogic – și TCK - Tehnological Content Knowledge / Cunoștințe aplicate pe Conținut Tehnologic – sunt conținuturi, adică ceea ce elevul învață, ce trebuie el să știe, atunci ce va ști despre tehnologia utilizată? Mai întâi, va fi important să o înțeleagă și să o folosească doar ca mijloc, niciodată mai mult. Vom privi imaginea alcătuită din cele trei componente, ca având o creștere doar cantitativă, calitatea fiind dată de elementele aflate în zona de intersecție comună. Din aceste considerente,

importanța modelului TPACK este dată de mărimea zonei comune, dar care va fi mereu dependentă de utilizatorii ei. Imaginea este a cercurilor/ diagramelor Venn, în care suprafețele comune se interesează, fie ca rezultat al întâlnirilor, fie ca potențial al creșterii spațiului comun de intersecție. Aceasta pentru că, în educație, un singur punct al tangentei întâlnirilor semnificative dintre profesor și elev poate deveni un teritoriu mereu mai amplu (Șoitu, L., 2019). O simplă idee, uimire, reacție a profesorului ori colegului se transformă în câmp de cercetare și afirmare pentru unul sau mai mulți alții. Cercurile însele pot avea dimensiuni diferite, pot fi mai dense, mai bogate sau mai rarefiate. Rolul lor se dovedește atunci când apar utilizatorii doritori să le valorifice pentru creșterile proprii, ale altora și ale mediului educogen.

Alte două perechi de câte două cercuri se mișcă pe verticala dezvoltării fiecărei persoane și a grupurilor făcând posibilă și creșterea, în timp, a nivelului la care se află CC/, CP și CT. Observăm că diversele cunoștințe devin dependente de folosirea lor intensă, continuă, eficientă de către fiecare persoană, fiecare actor al procesului educațional: profesor și elev. Imaginea oferită de modelul TPACK am fixat-o pe axa timpului, ca element din care se vor selecta permanent alte cunoștințe și mijloace pentru devenirea elevului/omului. Înainte de a descifra semnificații mai înalte ale altor dimensiuni, elevul se va folosi de mijloace, de instrumentele aflate la dispoziție. Acum va afla că nu este niciodată singur, nu crește decât împreună cu profesorii săi, într-un mediu, care nu rămâne nici el nemodificat (Rytivaara, A et al, 2019).

Astfel am construit *modelul 3P&T* prin care reprezentăm devenirea simultană a *E-elevului, P-profesorului, M-mediului* așezați pe verticala *T - timpului.* E-elevul, P-profesorul, M-mediul se susțin cu forțe specifice – rezultate din intersecția/relația lor, din congruența/incongruența lor, în orice moment al evoluției persoanei, grupului și/sau societății. Acest resort/mecanism viu alcătuit din E–P-M are o dinamică simultană, continuă, multidimensională și complexă – adesea imposibil de cuprins în întregul ei mereu schimbător. Nici un element nu se dezvoltă singur, ci împreună, prin influențe reciproce și multiple – acoperind toate laturile personalității emergente – conectată la mediul de viață comună.

Relațiile P-M-P și E-M-E sunt importante pentru că duc înapoi la raporturile (re)stabilite între E-P-E, la ceea ce urmează a fi ameliorat de către fiecare. Ameliorările vor fi pentru amândoi și pentru sine – în vederea continuării relației (profesor-elev). Consecvenți ideii privind responsabilitatea profesorului pentru buna evoluție a elevului, la reluare, întâi, am numit elevul – căruia îi sunt subordonate proiectele dezvoltării prin școală. În esență, vorbim despre o simultană desfășurare a P-E-M / E-P-M / P-M-E / E-M-P, când fiecare ocupă loc central, dar cu scopul împreunei dezvoltări. Elevul și profesorul devin când elemente principale, când acelea

preocupate să dezvolte împreună mediul ameliorat, adaptat intereselor generației lor, dar și transgenerațională, existând o permanentă dinamică a rolurilor (PASCU, M-S., 2024).

Analiza separată a interdependenței P-E-M, P-M-E, E-P-M am alăturat-o imaginii oferite de alternativa pedagogică Reggio Emilia (Hewitt, V., 2001, Moss, A., 2019). Pentru Reggio Emilia atât profesorul cât și elevul se raporteză la mediu ca element favorabil creșterii și relaționării dintre ei. Astfel, mediul devine P3 – „al treilea educator" (Strong-Wilson, T., & Ellis, J., 2007). Fiecare elev este sieși profesor, dar mai are doi: unul la catedră și mediul – cu influențe permanente și diferite de la o etapă la alta. Mediul, contextul devine partener și resursă educațională pentru elev și profesor, care nu va înceta nici el să-și fie profesor, să învețe, apărându-și echilibrul stabil. Articole recente continuă să sublinieze rolul mediului ca „al treilea educator" în contextul modern (Strong-Wilson, T., & Ellis, J., 2018, Malaguzzi, L., 2018) și, mai ales, importanța acestuia pentru educația timpurie (Turner, T., & Wilson, D., 2019, Gandini, L., 2019, Rinaldi, C., & Moss, P., 2019, Nimmo, J., & Park, S., 2021).

P1 – elevul, care își este sieși profesor – preia de la toți într-un mod propriu, numai cât înțelege, simte și poate folosi;

P2 – profesorul este elevului profesor, dar și șieși, conștient de influența elevului și a mediului asupra sa, dar și a sa asupra tuturor. Acțiunea profesorului este singura încărcată de responsabilitate pentru devenirea elevului, a mediului și a sa (Nimmo, J., & Park, S., 2021). El asigură continuitatea între trecut, prezentul cu imperativele sale și viitorul dezirabil.

P3 – mediul, este cel de care sunt obligați să țină seama toți pentru că înglobează timpul și spațiul cu bio-psiho-socio-culturalul tuturor etapelor parcurse. În mediu profesorul și elevii vor descoperi influențale favorabile și nefavorabile, variante bune și vitrege procesului instructiv și educativ (Hall, E., & Rudkin, J. K., 2020, Vecchi, V., & Giudici, C. 2020).

Dacă vom privi această relație în succesiunea anunțată, atunci observăm că pornim de la situația, devenită axiomatică, a influențelor reciproce dintre P-E și E-P. Este o relație necontestată integral de nimeni și niciodată, fiindcă, în final, contează obiectivele comune și compatibilitatea dintre participanții la proces (Härkki, T et al., 2021), într-un anume mediu.

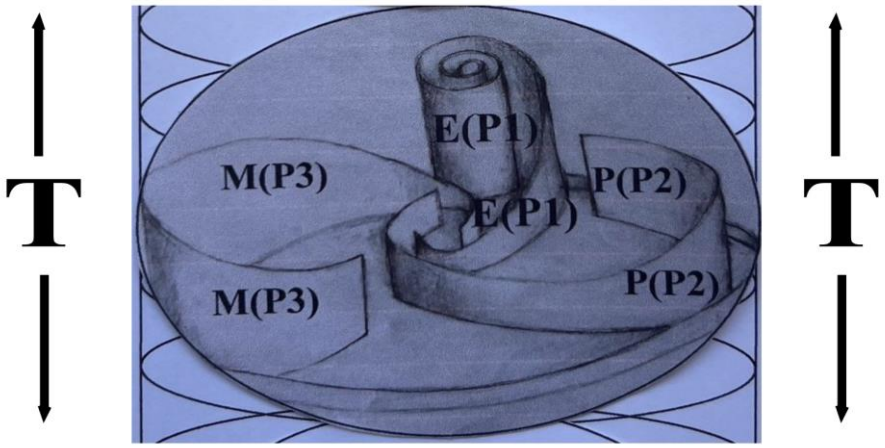


Figura 3.6. Modelul 3P&T. Creșterea elevului în intersecția cu profesorul și mediul

Cei 3P sunt așezați pe o suprafață imaginară, dar nu obligatoriu la același nivel, care este împinsă de jos în sus, prin timp. Fiecare P și fiecare E este încărcat cu elemente de background și interese, posibilități diferite, dar și comune. În contextul fiecărei etape de dezvoltare se intersectează simultan elevul, mediul și profesorul cu particularitățile acelei secvențe a dezvoltării proprii. Fiecare vine cu o bază mai mare sau mai mică, mai amplă sau mai restrânsă decât se așteaptă celălalt, cu rădăcinile devenirii personale. În orice moment al întâlnirilor se selectează elementele compatibile, care vor defini persoana fiecăruia în creșterea sa.

Locul de întâlnire a celor 3P, situat în centrul platformei T, este, în egală măsură, al tuturor și al fiecăruia. Fiecare se sprijină, contează pe specificitatea și potențialul celuilalt, dar are și o libertate de mișcare și motivație proprie – inclusiv mediul prin tendința de conservare. Motivația, interesele, unele contrarii, devin forțe, care dau viteza, dinamica mișcării tuturor celor 3P pe verticala timpului – T. Mesajul este unul de asumare a rolului pentru propria creștere proiectată permanent între o multitudine de factori, dacă nu determinanți, mereu influenți. Fiecare va ține seama de toți pentru a învăța de la la oricine și orice (Kipling, *Învață de la toate*). De rezultate dau socoteală profesorul și elevul, în primul rând fiecare pentru sine, apoi pentru cei încredințați și pentru starea mediului, rezervat și altor generații.

Competența de relaționare dintre P și E dinamizează ceea ce îi unește în noul context **M – interesele**, în final, Idealul educațional - **valorificând C-cunoștințele** dobândite,transformate în deprinderi noi, **susținând V-valorile** în favoarea împreunei creșteri. Dinamismul creșterii este dat de continua apropiere și depărtare dintre participanții la procesul desfășurat mereu în condiții specifice de mediu. Unitatea și diversitatea, specificitatea participanților și a mediului generează aceleași motivații de continuă creștere împreună, dar și proprie. Din acest balans al intereselor, uneori contrarii, se naște motivația comună, care garantează permanentizarea procesului și a creșterii bazate pe elementele subiective și obiective implicate.

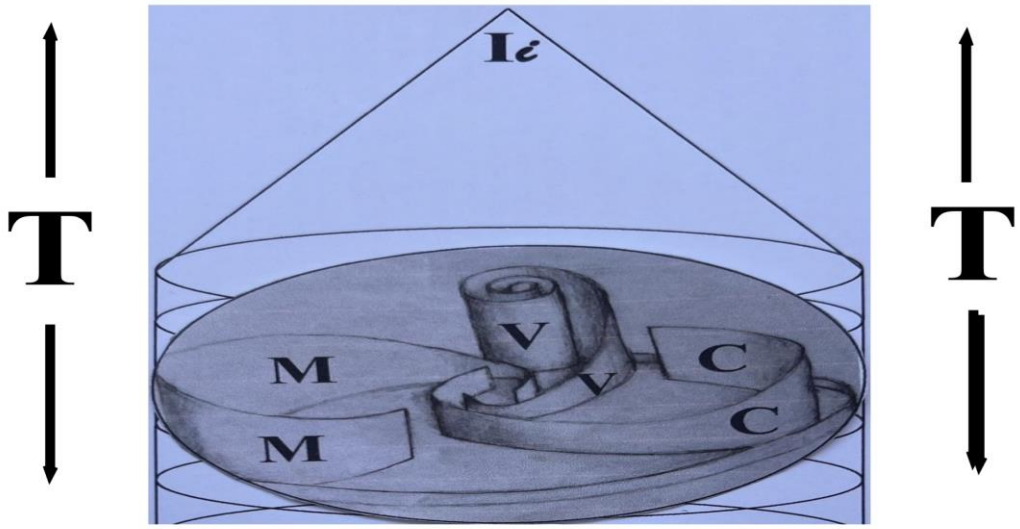


Figura 3.7. Relaționarea Mediu-Cunoștințe-Valori pe axa T

O reprezentare completă a acestui proces permanent de relaționare, devine mult mai dificilă deoarece intersecția dintre Mediu – Cunoștințe - Valori aplicat fiecăruia dintre cei 2P, dar și lui T devine o nouă platformă, un nou resort, care face posibilă intersectarea cu spațiul ocupat de P-E-M și se sprijină pe ceea ce va fi mereu mijlocul și resursa necesare, pe TPACK-ul altei etape. Dobândim o imagine mult mai complexă, așezată într-un „tunel al timpului", întrucât fiecare element al relației profesor – elev parcurge duratele însoțit de un ansamblu comun de componente suport, dar și de expectanțe diferite. Din aceste motive, suprafața pe care sunt așezați cei 3P nu-i păstrează la același nivel, permite ca fiecare să devanseze pe ceilalți ori să rămână în urmă. Pot rămâne la nivelul TPACK – făcând efort pentru acomodare, pentru că *„realizările finale ale învățării sunt noi stări ale persoanei"* (Hirst, P.H., 1971, p. 12). Ceea ce le va cuprinde și însoți mișcarea ascendentă vor fi mediul, cunoștințele (conținuturile învățării), valorile orientate spre înălțimea Idealului.

Ne imaginăm clasica spirală, pe care urcă P și E având - lateral, în față și în spate - elementele comune și specifice. Vor fi preocupați ca acestea să nu rămână neutilzate în scopul devenirii lor și ameliorării mediului necesar cultivării competențelor, comportamentelor, valorilor proprii caracterelor puternice.

Imaginea reală este alta, a unei permanente devansări a elementelor din proces, pentru că în ea se găsesc aglomerări și rarefieri – de elemente comune și diferite. Sunt viteze, rareori egale, repere marcate unitar, dar cu semnificații particulare, satisfacții rarisime - suficiente ori prea puține – coordonare acceptată și amânată (Illeris, K., 2014). Ceea ce îi va uni, ceea ce construiesc împreună devine axul central pe seama căruia alte generații vor continua ascensiunea.

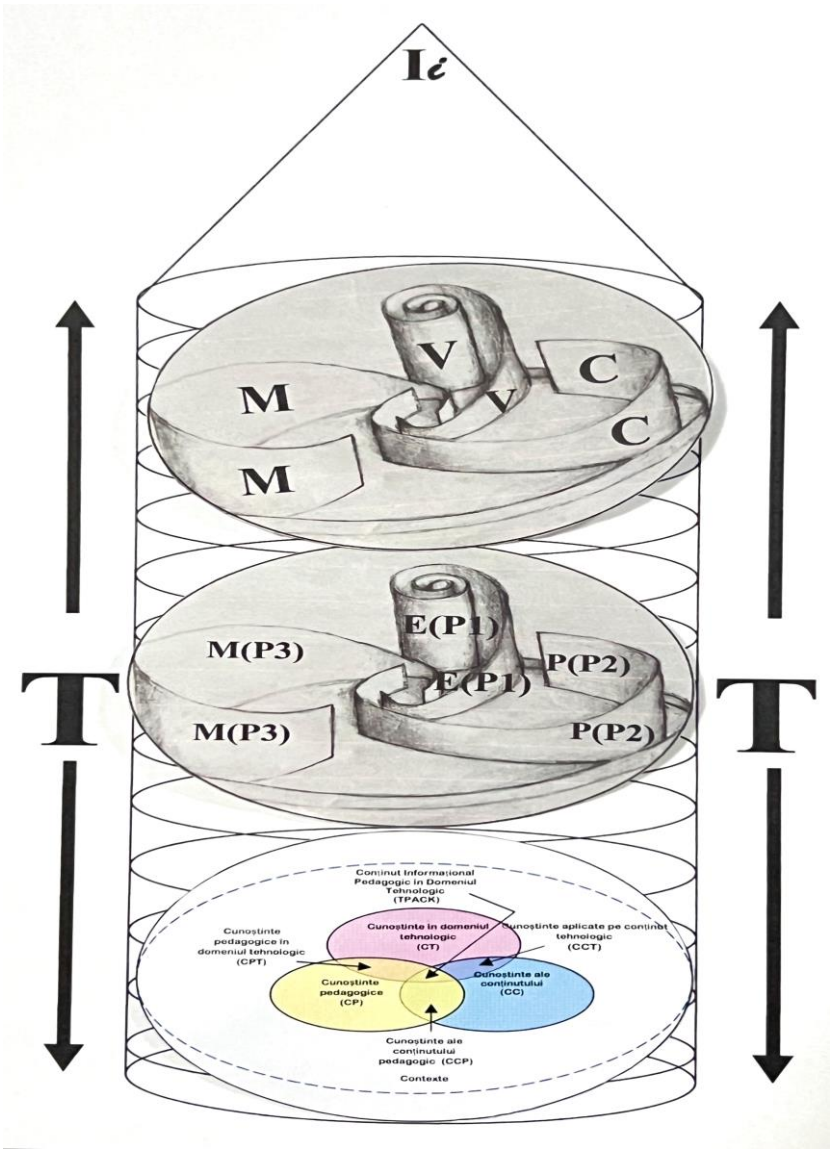


Figura 3.8. Modelul pedagogic 3PT&Ii al relaționării profesor-elev-mediu

Axul central – alcătuit din intersecțiile comune ale celor două platforme pe care urcă, P-E-M și M-C-V se unește cu TPACK dând amprenta capacității sistemului educațional. Armonizarea tuturor elementelor intrate în proces o dau consecventa urmărire a Idealului, ce străbate epocile și interesele schimbătoare ale persoanelor, grupurilor, epocilor. Însuși M– mediul, intrând în componența ambelor platforme (cu intersectări multiple), va influența axul – ca dimensiune și calitate. Desigur, nu vom ignora importanța mijloacelor, instrumentelor oferite de TPACK, ele fiind preluate ca dintr-un dispozitiv (depozit) cu o dotare tot mai adecvată. Pe de altă parte, ne putem imagina urmele ascensiunii pe ax. Sunt asemeni trunchiului de copac, în secțiunea căruia specialiștii pot descifra valorile climatice ale anilor săi de creștere. De data aceasta, dezvoltarea nu se bazează doar pe minerale, apă, lumină, temperatură, ci adaugă propria legătură a profesorului și elevului cu Idealul și intersele superioare.

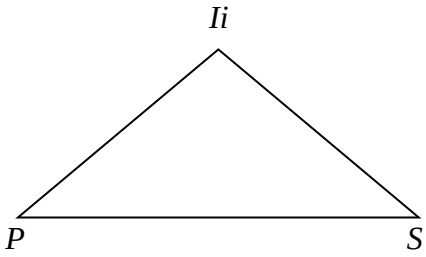


Figura 3.9. Piatra din capul unghiului creat de E și P în creștere comună

Piatra din capul unghiului va fi Idealul comun și partea din el luată de fiecare ca model prin interese. *I*- Idealul și *i*-interesul, *Ii* se instituie ca elementul central al atracției motivând căutarea bunei folosințe a cunoștințelor și mediului – ca prezent și trecut. În final, rămân P și E însoțiți de C - cunoștințe noi și V – valori perene orientate spre *Ii. I – Idealul* ca garanție a transcendenței, a continuității și *i* interesele inevitabile ale clipei, etapei. Avantajele oferite de continuitatea echipei, care învață continuu și împreună, reflectă și dezvoltă obiectivele asumate (Pratt, S., 2014; Rytivaara, A. et al, 2019).

Modelul pedagogic 3PT&Ii are valoare simbolică puternică. P1 – elevul află, de timpuriu – prin familie și educație timpurie – că este mereu mai responsabil de alegerile pe care le face pentru dezvoltarea sa ca ritm, direcție, calitate, finalitate. Din imaginea oferită află că profesori îi sunt nu doar cei de la catedră. Mai există încă unul permanent, mediul, ce părea inert, pasiv. P2, profesorul însuși își modifcă și el percepția de sine. Nu mai este singur, mai sunt încă doi cu același nume, dar cu roluri separate, care nu anulează ori diminuează pe al său. Nici P2, nici P1 nu se adresează unei persoane fără conștiința valorii și rolurilor sale. Însuși mediul, care a fost înțeles ca un depozitar de produse diverse (cunoștințe, mijloace, valori, interese) este perceput egalul celor doi. Este egal sub aspectul influenței, al capacității de acceptare limitată a intervențiilor, dar răspunderea conservării, ameliorare aparține profesorului (P2) și elevului (P1). Semnificația modelului este deplină când se atribuie putere simbolică fiecăruia dintre cei trei P – chiar dacă nu va fi egală. Ierarhiile vor fi episodice, procesul sporește în dinamism, regulile devin mai ferme și asumate de P1 și P2 pentru evoluția favorabilă și permanentă a tuturor.

Modelul pedagogic 3PT&Ii dprin evidențierea rolului pe care îl au interesele persoanei și acelea de grup, apoi a motivației de apropiere de idealul educațional, subliniază importanța efortului. Dorința de a performa, de a trece de la simpla utilizare a instrumentelor tehnologice la competența de a fi partener în relația cu profesorul și mediul, cer implicare maximă și permanentă. Confirmarea dobândită în etapa 3P va genera înțelegerea nevoii de a continua apropierea de valori prin noi cunoștințe și semnificații date mediului și sieși în ascensiunea spre *I* – ideal, modelul de personalitate desăvârșită.

Modelul pedagogic 3PT&Ii dpornit de la conținuturile pedagogice ale tehnologiei demonstrează că digitalizarea nu oferă trepte de pauză nici pentru profesor, nici pentru elev ori specialiști. TPACK e o etapă care cere mai multă cunoaștere și criterii mult mai riguroase de extragere a cnținututilor pedagogice din orice.

Considerăm că modelul propus este ca o secțiune în istoria îndelungată a creșterii generațiilor, care și-au făcut loc printre straturi dense, țintind spre acel *I*. Idealul uman este reperul spre care vor continua să râvnească generațiile. Am considerat necesar să spunem și că nu toți se angajează să urce, câte unul va sta în fața treptelor. Până acela se decide, altul va fi întors spatele, iar ceilalți, rareori, vor fi pe aceeași treaptă a timpului – istoric și al generației.

La o eventuală întrebare dacă imaginea modelului ar putea arăta și altfel, vom răspunde că este posibil. Însă forma aceasta este pentru a sugera că ne aflăm într-un „tunel al timpului", prin care urcă cele trei platouri. Fiecare element de pe ele poate să o ia înainte ori să rămână în urmă. Important este ce ajunge pe ultimul platou, cel de sus. Acolo avem C (cunoștințe viabile, conținuturi care au rezistat), V (valorile perene), și M (mediul) încă favorabil sau mai mai bun față de etape anterioare. În final, e important dacă oamenii nu au uitat de Idealul lor (uman), chiar daca pe lângă acel „*I*" mare (Ideal) există și „*i*" mic, interese. Toate se concentrează în „Piatra din Capul Unghiului", în care se regăsesc, atât piatra de temelie, cât și aceea de atins, râvnită, dorită de toți și de fiecare. *I* - Idealul este al persoanei, dacă este al tuturor. Restul sunt trebuințe, nevoi, interese, „*i*".

De la acest nivel pe care îl ocupă valorile în mediul de acțiune a actorilor, cunoștințele vor genera noi tehnologii, încât procesul se reia de la TPACK, pe seama acestei platforme – indiferent de numele pe care îl vor avea acele noi mijloace cu potențial pedagogic.

3.4. Concluzii

Construcția conceptului de relaționare se întemeiază pe *teoria câmpului*, lansată și dezvoltată de K. Lewin (1932, 1951, 1964), cu ecou în pedagogie, deoarece formarea nu se limitează la raportul special dintre profesor și elev, ci se realizează în spațiul în care se intersectează interese, aspirații, nevoi și posibilități specifice.

Acțiunea educațională nu se reduce la cei doi actori, ci este rezultatul tuturor factorilor implicați direct și indirect, socio-economici, culturali, psihopedagogici, care influenteaza atât desfășurarea, cât și efectul - ansamblul de intercondiționări interne și externe (Geissler, E. E. 1977, 37-38).

În acest univers se întâlnesc experiențele persoanelor, tradițiile organizațiilor, scopurile, comportamentele, atitudinile, reușitele, blocajele, conflictele, percepțiile, reprezentările

personale și ale comunităților, influențele benefice și dăunătoare, față de care profesorii și elevii se confirmă și susțin reciproc.

Alte temeiuri în definirea relaționării sunt *teoria relațiilor interpersonale* (Heider, T., 1958), *teoriile asupra puterii, asupra cooperarii și competiției* (Deutsch, M., 1949), care, în final, servesc științelor educației.

Câmpul educațional este mediul dezvoltării simultane a elevilor, de afirmare și validare a competențelor profesorului, de formare și consolidare a relațiilor interpersonale și de grup, de verificare a strategiilor didactice, metodelor, instrumentelor, a stilurile interacționale, a capacității de eficientizare a climatului si rezultatelor (Dragu, A., 1996; Cristea, S., 2000, Joița, E, 2000).

Pentru școală, abordarea procesului este una situațională, concretă, așezată în limite bine definite și continuu ameliorate pe baza unor criterii praxiologice, mereu favorabile dezvoltării tuturor. „O pedagogie de calitate se sprijină în mod esențial pe o bună punere în situație a celui ce trebuie educat" (D'Hainaut, L., 1981, 177).

*Relaționarea e*ste o acțiune, cu scop didactic-educativ nu doar o stare, o ipostază, un moment, este procesul didactic însuși. Așa se explică înțelegerea actului de predare, bunăoară, ca fiind subordonat nu doar obiectivelor cognitive, nici doar numai celor didactice, de organizare, ci ca proces educativ derulat simultan pe coordonatele cunoașterii și educației.

Profesorul este pentru elev dovada existenței unui set de criterii, principii, valori obligatorii. De la profesor elevul află și înțelege că el este continuatorul celor pe care le descoperă la generația educatorilor săi, familie, școala, societatea.

Relaționarea profesor-elev, poartă amprenta celei dintre profesori (din mai multe generații și de la toate disciplinele școlare) a celei *cu elevii lor* (ei înșiși beneficiind de multitudinea contactelor diverse dintre cei de o generație și mediul de viață), este *construită pe interese subordonate creşterii simultane, în acord cu principii, norme ce definesc persoana responsabilă şi creatoare de contexte favorabile afirmării omului ca valoare perenă*.

Relaționarea *este procesul prin care fiecare înțelege că nimeni nu se desăvârşeşte singur, ci numai împreună cu egalii şi neegalii* (statut, rol, vârstă, valoric), *prin permaneta lor confruntare cu scopul transformării oricărui reper al evoluției în ținte tangibile*.

Competența de relaționare este forța, capacitatea, abilitatea, știința și arta de a iniția, păstra și dezvolta mediul favorabil creșterii celor ce îl alcătuiesc. Confirmarea se realizează prin puterea exemplului, imitarea, preluarea regulilor, normelor, limbajelor, comportamentelor, atitudinilor, expectanțelor şi deprinderilor de a evita erorile.

Este acțiunea în derulare, starea de a fi a ființelor vii, care funcționează cu efecte pentru actori și mediu, cu reverberații explicative pentru ceea ce a fost, pentru ce este și pentru un viitor.

Este o acțiune care poartă amprenta rădăcinilor, a segmentelor de creștere și descreștere, a rolurilor, a științei și neștiinței fiecărui actor, a puterii de alimentare ori secătuirii elementelor definitorii, a armonizării sau păstrării conflictelor de interese, a evoluției expectanțelor individuale și/sau comune. Este acțiunea care definește „firea" persoanei (Noica) comuniunea cu ceilalți și mediul, garantându-i evoluția.

Modelul pedagogic 3PT&Ii dal relaționării profesor-elev este al conextului cunoscut și/sau imprevizibil așezat pe coordonata timpului nelimitat orientată spre *I*dealul uman prin *i*nterese .

3PT&Ii arată că mijloacele de comunicare vor evolua permanent și, uneori, imprevizibil, dar relațiile dintre profesor, elev și mediu au același sens și semnificație.

Motivația efortului pentru a păstra relația este dată de continuitatea acesteia – subordonată Idealului educațional comun tuturor generațiilor de profesori, elevi și absolvenți.

Discontinuitatea o dau interesele etapei de dezvoltare istorică și/sau a persoanei, dar coordonata T a duratei păstrează sensul orientat spre valori superioare, perene.

Formula lui este pentru a sugera că ne aflăm într-un „tunel al timpului", prin care urcă cele trei platouri. Fiecare element de pe ele poate să o ia înainte ori să rămână în urmă. Important este ce ajunge pe ultimul platou, cel de sus.

Modelul pornește de la tehnologia care dă mijloacele de învățare puse la dispoziția celor 3P (elevul, profesorul, mediu – conform alternativei Reggio Emilia). În platoul următor, dincolo de Profesor și Elev, trece un nou C (cunoștințe viabile, conținuturi care au rezistat), V (valorile perene), și M (mediul) încă favorabil sau mai bun față de etape anterioare.

De la acest nivel pe care îl ocupă valorile în mediul de acțiune a actorilor, cunoștințele vor genera noi tehnologii, încât procesul se reia de la TPACK, pe seama acestei platforme – indiferent de numele pe care îl vor avea acele noi mijloace.

Prin model se demonstrează că, în final, e important dacă oamenii nu au uitat de Idealul lor (uman), chiar dacă pe lângă acel „I mare" (Ideal) există și „i mic", interese.

I este „Piatra din Capul Unghiului", în care se regăsesc, atât piatra de temelie, cât și aceea de atins, râvnită, dorită permanent de toți și în orice vremi.

Nivelul *I*, Idealul este pentru toți și pentru fiecare, este greu de atins de unul singur, într-o generație sau numai în câteva. Concluzia unanimă este că în educație relaționarea actorilor este cea mai importantă, ea dă sens drumului parcurs.

4. PROGRAMUL EXPERIMENTAL DE INTERVENȚIE ȘI DE CERCETARE EMPIRICĂ

4.1. Design și premizele și realizarea cercetării empirice (experimentale)

Scopul este identificarea elementelor favorabile dezvoltării competenței de relaţionare (optimă, eficientă) a profesorilor şi elevilor din gimnaziu prin jocul de rol, pentru responsabilizarea asumării în vederea reuștei școlare și sociale.

Obiectivele vizează efectele utilizării jocului de rol în învăţământul gimnazial din perspectiva a trei dimensiuni: învățarea rolurilor de către profesori și elevi, utilizarea lor și potențialul metodei jocul de rol, inclusiv în contextul digitalizării, a gamificării omniprezente.

Obiectivul general al tezei constă în cunoașterea procesului prin care profesorii și elevii dobândesc competența de relaționare, ameliorarea și dezvoltarea abilităţilor de relaționare prin acțiuni comune de formare cu utilizarea jocului de rol.

Problema pe care o întâlnim în mod obișnuit, în spațiile dominate de tinerii absolvenți, debutanți în profesia didactică este dificultatea de a reacționa adecvat contextelor, care vizează relația dintre profesor și elevi. Nu „transferul”, oferta de cunoștințe este inhibitorie, ci nesiguranța în comportamentele lor, teama de reacțiile elevilor, grija permanentă că nu vor reacționa adecvat.

Întrebări ale tezei și cercetării: Care sunt etapele de formare și dezvoltare a competenței de relaționare; Există metode verificate și utilizabile în formarea și dezvoltarea competenței de relaționare didactică, educațională; Care sunt acțiunile comune prin care se pot dobândi deprinderi necesare relaționării atât de către profesori cât și de către elevi; Cum se pot „transfera” elevilor metode și mijloace eficiente de relaționare; Ce rol au experiențele anterioare perioadei de școlarizare și din medii exterioare școlii; În ce mod putem folosi digitalizarea pentru ameliorarea relaționării profesor-elev; Cum se poate transforma reușita școlară și profesională în reușită socială, în bucuria comuniunii elev-profesor-mediu, ca elemente ale ecosistemului educațional?

Ipoteze și variabile: 1. Dacă profesorii participă la cursuri speciale de formare prin metoda jocului de rol, atunci își vor spori frecvența utilizării acesteia; 2. Dacă profesorii participă la activități demonstrative privind utilizarea jocului de rol, atunci vor avea o mai bună cunoaștere a metodei; 3. Dacă profesorii desfășoară activități la clasă cu elevii, structurate pentru utilizarea jocului de rol, atunci vor folosi mai des această metodă; 4. Dacă elevii participă la activități structurate pentru utilizarea jocului de rol, atunci vor avea o mai bună cunoaștere a metodei; 5. Dacă elevii participă la activități structurate pentru utilizarea jocului de rol, folosind noile tenologii, atunci vor avea o mai bună înțelegere a locului ocupat de ea în relaționările lor.

Variabile independente: Participarea profesorilor la cursul de formare; Susținerea de către profesori a unor activități didactice structurate pentru utilizarea jocului de rol; Participarea elevilor la activități structurate pentru utilizarea jocului de rol.

Variabilele dependente: Cunoașterea regulilor de utilizare a metodei jocului de rol de către profesori; Cunoașterea regulilor de utilizare a metodei jocului de rol de către elevi; Utilizarea mai frecventă, de către profesori, a jocului de rol în activitățile didactice; Utilizarea jocului de rol, de către elevi, în activitățile de învățare ; Dezvoltarea competenţei de relaționare a profesorilor; Dezvoltarea competenţei de relaționare a elevilor.

Grupurile investigate. Cercetarea conține un studiu privind percepția jocului de rol – desfășurat pe un grup de 121 de profesori - și un experiment pedagogic, ambele implicând profesori și elevi din Republica Moldova și România.

Răspunsurile pentru primul studiu au fost completate pe *Google Forms,* structura lotului fiind dată de accesul și disponibilitatea subiecților de a răspunde chestionarului online.

Experimentul s-a desfășurt *în 24 de școli, 12 școli din Republica Moldova și 12 școli din România* - 7 școli din urban și 5 școli din rural, în fiecare țară.

***Programul* de intervenție** este un *experiment pedagogic* subordonat ideii axiomatice că o pregătirea continuă a cadrelor didactice pentru cunoaşterea regulilor şi condiţiilor de utilizare a jocului de rol, exersarea metodei cu elevii, pot aduce: o mai bună cunoaștere a regulilor de utilizare a metodei jocului de rol de către profesori și elevi; folosirea mai frecventă, de către profesori, a jocului de rol în activitățile didactice și de către elevi în activitățile lor de învățare; dezvoltarea competenţei de relaționare a profesorilor și elevilor. Acreditarea programului a fost realizată de către MEN România, ANEXAT, dar activitățile s-au desfășurat în localități de pe ambele maluri ale Prutului.

Forme de desfășurare : HIBRID.

Calendarul activităților și durata lor: Suport teoretic: 2 săptămâni, 16 ore; Activități demonstrative: 2 săptămâni, 16 ore; Aplicații la clasă – 2 săptămâni, 10 ore; Testarea: pentru profesori - 3 ore (3 x 1); Pentru elevi - 2 ore (2 x 1)

Testarea are 3 etape pentru profesori: iniţială/preexperimentală a cunoştinţelor despre utilizarea jocului de rol; Testarea intermediară – la terminarea perioadei de formare; Testarea finală/postexperimentală, după aplicațiile la clasă.

Pentru elevi sunt două etape: Testarea inițială – înainte de desfășurarea activităților programate la clasă; Testarea finală/postexperimentală - după etapa de derularea activităților.

Suportul teoretic – conținuturile activităților de formare vizează competențe dobândite prin metoda *Teatru Forum* de realizare a jocului de rol: *Capacitatea de a face față provocărilor*; *Capacitatea de adaptare la situații diferite*; *Flexibilitatea*; *Abilitățile de relaționare; Sensibilizarea față de formele de discriminare*; *Empatia publicului* transformat din spectator în responsabil pentru deciziile lor; *Înțelegere și toleranță* față de categoriile în risc de excluziune socială; *Atitudinea participativă* a grupurilor, a comunităților în situații de discriminare sau risc; *Atitudine proactivă și de implicare* în viața socială cu rol asumat; *Încrederea în sine* prin exersarea confruntării neviolente; *Autovalorizarea* – în fața oricărei situații știind să susținem valori si credințe importante; *Încrederea în ceilalți* – întelegerea rolului lor în propria fomare.

Grupul de profesori a fost instruit să folosească metoda Teatru Forum prin acest curs special urmărind dezvoltarea abilităţilor teatrale prin exerciţii de interpreatare a diverselor roluri, prin dezbateri specifice înțelegerii jocului de rol și demonstrarea importanței lui pentru reușita la nivelul grupului clasă, școală, comunitate, societate.

Activități demonstrative. În a doua parte a cursului, s-au realizat activități demonstrative pentru colegii lor, deveniți elevi și public, verificând aplicabilitatea și valabilitatea cursului.

Aplicații la clasele din proiectul de cercetare – clasa a VI – a gimnaziu.

Formarea pentru jocul de rol a avut în vedere, pe de o parte, păstrarea/respectarea obiectivelor din curriculum pentru gimnaziu, pe de altă parte, includerea metodei Teatru Forum capabilă să activeze suplimentar profesorii și, mai apoi, elevii. Din programa pentru clasa a VI – a, am ales disciplina *Educație socială*, unde elevii sunt obișnuiți să folosească *teatrul social*, iar în prima parte a anului școlar, unii au exersat metoda. La Teatrul *Mihai Eminescu* din Chișinău există *Festivalul Național de Teatru Social,* aflat în 2023, la ediția a XII – a, pentru elevi.

Tematica activităților. Conform programei şcolare la clasa a VI – a, se studiază teme privind SOCIETATEA INTERCULTURALĂ - VALORI ȘI PRINCIPII. Am reținut acele teme care erau planificate pentru perioada derulării proiectului. Noutatea a fost structurarea cunoștințelor predate astfel încât, fiecare lecție – indiferent de tema ei – să evidențieze aceeași idee cu valoare socială, pentru formarea comportamentelor cerute de programa de la *Educație civică*. Astfel, în cele trei săptămâni, toate lecțiile au vorbit despre: S1. Acceptare și respect; S2.Valorizare (împreună) și promovare (împreună); S3. Solidaritate și reciprocitate.

Competențele specifice vizate prin temele anunțate pentru fiecare săptămână:

S1.1. *Manifestarea interesului pentru formularea de întrebări* cu privire la propriile drepturi și responsabilități; S1.2. Formularea unor opinii, explicații, argumente simple pentru promovarea propriilor drepturi și responsabilități; S1.3. Raportarea critică la opiniile, explicațiile și argumentele formulate de alte persoane în contextul unor dezbateri privind asigurarea și promovarea drepturilor (copilului);
S2.1. *Formularea unor probleme* care vizează drepturile (copilului), ca punct de plecare în rezolvarea lor; S2.2. Identificarea, prin lucru în echipă, a unor măsuri de intervenție posibile pentru cazuri semnalate de încălcare a drepturilor sau de promovare a acestora;
S3.1. Exercitarea drepturilor și a responsabilităților în luarea unor decizii care vizează persoane și/sau grupuri, în condițiile respectării drepturilor celuilalt; S3.2. Participarea la decizii de grup privind implicarea în promovarea și apărarea propriilor drepturi.

Fiecare lecție a fost gândită pentru ultilizarea jocului de rol cu scopul de a transforma cunoștințele în elemente de referință pentru cât mai multe situații/contexte de viață reală generatoare de motivații (voință/dorință) de efort pentru noi reușite și un spor stimei de sine. Dominanta a fost dezbaterea. Înregistrarea integrală a activităților demonstrative sau a unor secvențe a oferit posibilitatea urmăririi pentru cei aflați *ofline* și concentrarea pe momentele cheie ale „conflictului", punctului culminant și soluționărilor aduse. Comentariile suplimentare la activități și intervențiile din timpul derulării au fost asigurate permanent prin distribuirea rolurilor de la nivelul grupului, mai întâi de profesori, apoi de elevi.

Metode și instrumente. Cercetarea este una calitativă, cu interes mai mic pentru statistică deoarece analiza calitativă este poate cea mai apropiată de perspectiva constructivistă, în care beneficiarii oricărei acțiuni sunt toți actorii și participanții cu rol direct, permanent ori secvențial. David Silverman (2004, 42) ne oferă o analiză sintetică a diferențelor importante dintre cercetarea cantitativă și calitativă, atribuind celei din urmă, flexibilitate și ancorarea în date concrete cu o mai mare libertate de interpretare contextuală. Cercetarea calitativă este preferată, nu pentru mai puțina legătura cu cifrele, cu statistica (Iluț, P., 1998, Rotariu, T., Iluț, P., 2001, Paillé, P., 2002), pe cât pentru particularitățile ei favorabile unei încercări de a „empatiza cu oamenii", de a fi „oglizi ale experiențelor altora" (Silverman, D., 2004, 11), a prelua numai acele date care servesc interesul cercetătorului și pentru a putea „invoca autenticitatea răspunsurilor, a valorifica experiențe de cunoaștere și acțiune (Atkinson & Silverman, 1997).

Instrumente: *Chestionarul și* ATLAS.ti6 - *Methodological approaches to qualitative data analysis or text interpretation,* 2011.

Considerații de etica cercetării. Cercetarea nu a solicitat informații cu un caracter personal, deoarece proiectarea Chestionarelor ca instrumente ale cercetării, au fost anunțate că păstrează caracterul anonim al respondenților, iar formatul lor a garantat respectarea condiției precizată în caseta din prima pagină. Pentru participarea elevilor de clasa a VI – a, am solicitat, înainte de startul activităților, un ”Acord privind prelucrarea datelor cu caracter personal” semnat de părinți, în numele minorului. O altă dimensiune etică, pe care am păstrat-o în atenția noastră este „Ce se întâmplă când copilul preia rolul de adult” – temă reanalizată, recent, în Revista PSYCHOLOGIES, 20 feb. 2016. Astfel, atât în activitățile de prezentare a suportului teoretic, cât și la discutarea lecțiilor demonstrative, am subliniat condițiile în care se pot încredința roluri copiilor și ce fel de sarcini, caractere, particularități ascund acestea, astfel încât, rolurile să fie în acord cu vârsta lor. Elevii au fost pregătiți să facă diferența dintre situații obișnuite și excepții.

4.2. Rezultatele cercetarii empirice - analiza si interpretarea datelor

Fiind o analiză calitativă, am folosit instrumentul ATLAS.ti6 - *Methodological approaches to qualitative data analysis or text interpretation*, 2011, Dr. Susanne Friese (QUARC Consulting), Programming: Dr. Thomas G. Ringmayr - www.hypertexxt.com

Studiul 1. Percepția profesorilor privind rolurile lor în relaționarea cu elevii - este unul realizat pe un grup de subiecți necunoscuți, care nu vor fi influențați de prezența, opiniile, atitudinile cercetătorului sau operatorului, care aplică chestionarele. Răspunsurile au fost completate pe *Google Forms*. Interesul a fost dublu: să ne formăm o imagine despre accepțiunile date relaționării profesor-elev, ca, apoi, să putem proiecta cercetarea și programul de intervenție.

Ipoteza 1: Există etape semnificative ale formării motivației pentru exercitarea rolului de profesor.



Figura 4.1. Informații despre rolurile didactice

Graficul ne indică răspunsuri aproximativ egale (45,5-46,3%) privind numărul celor care au aflat, în familie sau în școală despre rolurile de profesor. Peste 90% (91,8%) sunt cei pentru care primele informații despre viitoarea profesie le dobândesc în copilărie. Există însă un procent

destul de important, aprozimativ 10%, reprezentând 1 din 10, care vor afla mult mai târziu sau niciodată. Despre profesia pe care o vor alege află de la persoane străine școlii și familiei. Deci, poate însemna că toți profesorii au evitat să vorbească direct despre munca lor, dar este posibilă și incapacitatea de a fi impresionat, pe prin ceea ce fac, prin comportamente, atitudini ce puteau atrage atenția elevilor. Dintre cei 121 de subiecți doi spun că au aflat doar la Universitate, dând numele profesorilor ce au vorbit. Un subiect declară „nu mi-a vorbit cineva în mod special". Formularea răspunsului aduce explicații suplimentare, deoarece, implicit era imposibil să nu li se vorbească, dar explicit unii profesori evită să o facă. (Se va putea constata că pentru unii elevi este nevoie să fim expliciți, deși implicitul descoperit de copil are mai mare importanță).

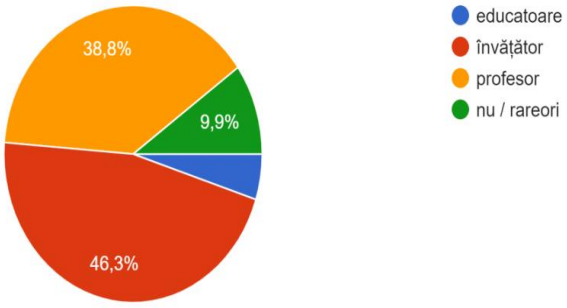


Figura 4.2. Roluri didactice acceptate

a. educatoare 4,8; b. învățător 46%; c. professor 38,7; d. nu / rareori 10,5

89,5 % spun că au acceptat să joace roluri de învățător /profesor/educator, regăsite în școală. Este o dovadă că răspunsurile anterioare, egale procentual, își află confirmarea. Copilul care știa de acasă despre munca profesorului va accepta ușor un asemenea rol. De reținut este și egalitatea numerică a celor care nu joacă aceste roluri cu acei care nu au aflat nici în familie, nici la școală despre actuala lor profesie. O subliniere impun răspunsurile care indică rolul de „educatoare" 4,8% - cumulate de noi în procentul de peste 90%. Educatoarea este profesor.

Nu putem neglija procentul de 10% al celor care au răspuns nu/rareori, dar acest coeficient va rămâne aproape conStant pe parcursul întregii cercetări.

La întrebarea V.1.CARE A FOST PRIMUL ROL DE PROFESOR PE CARE L-AȚI ÎNDEPLINIT, 83,9 % spun că în școală. În acest moment al opțiunii, „a juca" presupune și asumare. „Piloții de încercare" (Peretti, 1996), colegii cu rol de mentor/monitor din învățarea mutuală sunt, în fapt, la fel de responsabili în munca lor precum vor fi toți adulții. Diferența dintre colegii cu rol de îndrumare a învățării celorlalți și profesorul acestora este că progresul împreunei creșteri este mult mai evident și mai ușor de recunoscut. De aici și bucuria reușitei este semnificativ mai mare, cu efecte de lungă durată în motivarea efortului. În final, se

formează deprinderi favorabile muncii susținute. Jocul de rol este mai mult decât un mod de a simula reacții favorabile unui context, ci este metoda de a dobândi încrederea că progresul este direct proporțional cu efortul rezervat acțiunii.

II. OPȚIUNEA PENTRU PROFESIE

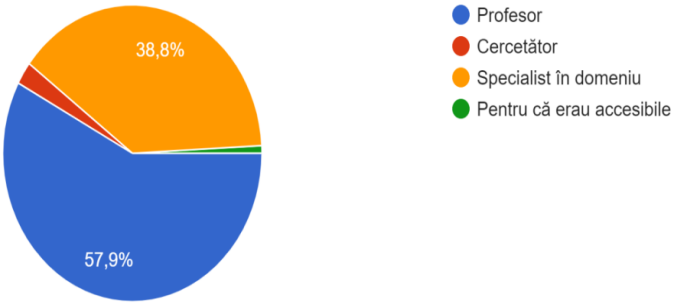


Figura 4.3. Roluri vizate în pregătirea inițială

Afirmațiile anterioare se regăsesc în noile răspunsuri.

a. Profesor 57,9% Confirmă că vorbim cu persoane ce au deja o profesie, alegera a fost făcută, opiniile sunt de la cineva care gândește de pe o anume poziție. Aceste răspunsuri vor putea fi comparate doar cu unele oferite la intrarea în facultate, când distribuția între posibilități ar putea fi alta. Mereu vom reaminti observația datorată acad. Vasile Pavelcu (1976) privind valabilitatea limitată a rezultatelor orcărei cercetări. În fiece clipă opțiunile sunt condiționate, răspunsurile pot fi altele.

b. Cercetător 2,4 %

c. Specialist în domeniu 39,5%

d. Pentru că erau accesibile 0,8% (1 subiect)

Pornim comentariile invers. De la procentul cel mai mic, 0,8% alegeri ale studiilor universitare „pentru că erau accesibile" – răspuns dat de un singur subiect. Dacă accesibilitatea era aproximativ egală la toate facultățile, ba putea fi și mai mare pentru unele, atunci, avem dovada că opțiunea actualelor cadre didactice pentru profesie a fost susținută de motivații și responsabilități puternice. 96,7% dintre cei chestionați spun că au ales pentru a deveni *profesor* (57,3%) sau *specialist în domeniu* (39,5%), iar 2,4% *cercetător*. Cea de a doua poziție ocupată de *specialist în domeniu*, ca așteptare a studenților exprimă, pe de o parte, necunoașterea corectă a perspectivelor, dar și incapacitatea altor domenii economice de absorbție a forței de muncă cu pregătire înaltă. O asemenea structură a răspunsurilor este favorabilă ideii că – indiferent de motivația inițială pentru pregătire psihopedagogică a absolvenților – *dorința de pregătire superioară le-a fost puternică. Diagrama spune că, din acest moment al absolvirii, determinantă*

va fi atenția acordată de sistemul de învățământ, în care intră, pentru păstrarea interesului față de alegerea debutanților și calitatea asigurată pregătirii lor continue. Argumentele ce vor continua să confirme ipoteza continuă:



Figura 4.4. Motivații pentru roluri didactice

75,2% - 3 din 4 subiecți – au luat decizia să devină profesori fiind convinși că e ceea ce își doreau. Adăugăm însă și rolul pe care îl poate avea „sfatul unor persoane" – 14%. Acest procent este datorat sfatului expres/expilicit/îndemnului (ferm). Reținem că există și orientarea /ghidarea implicită, demnostrată prin exemplul propriu al profesorilor, părinților, altor persoane.

Ipoteza 2. Universitatea și contextul în care se desfășoară formarea inițială favorizează semnificativ înțelegerea rolurilor profesiei didactice (Itemi III.1 și III. 2)

III. ROLURILE PROFESIEI

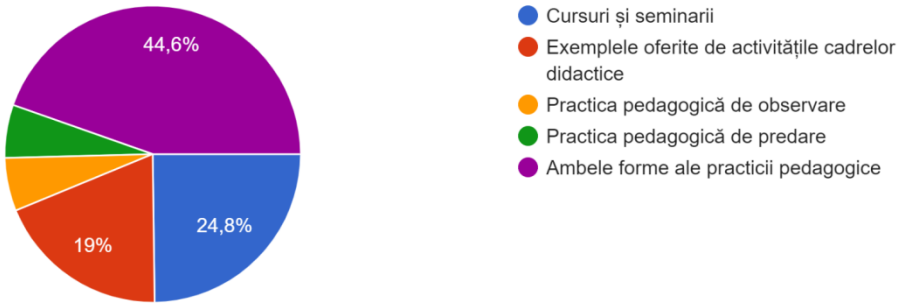


Figura 4.5. Căi de însușire a rolurilor didactice

a. Cursuri și seminarii 24,8; b. Exemplele oferite de activitățile cadrelor didactice – 19% ; c. Practica pedagogică de: Observare 5,6%, Predare 5,6%, Ambele 43,5%.

De la început se remarcă rolul important al practicii pedagogice 54,7 %. Prin „cursuri și seminarii" doar 25,8% dintre respondenți consideră că au reușit cunoașterea rolurilor de viitor profesor. Apropierea valorilor statistice între locul deținut de **„c**ursuri și seminarii" (25,8%) și „Exemplele oferite de activitățile cadrelor didactice" (19%), îngăduie să „forțăm" răspunsul

considerând că activitățile din amfiteatre sunt importante tocmai/numai pentru că se transformă în exemple. 44,8% sunt atrași de modul în care la catedră s-a desfășurat activitatea profesorilor făuritori de profesori.

O altă evidentă subliniere este sugerată de procentul mic ocupat de „Practica pedagogică de Observare - Predare", chiar dacă ele dețin același procent fiecare (5,6%). Includerea unor întrebări diferite pentru itemul *practică* arată că, pe de o parte, subiecții înțeleg practica nediferențiat, încât procentul mare (44,6%), este pentru ambele forme, distincția între *observare* și *predare* aparține numai la 1 din patru subiecți.

O primă concluzie poate spune că: practica este importantă, dar cunoașterea aportului său specific este limitată. Cauza va surprinde și mai mult: pentru respondenți „practică este și ceea ce au făcut profesorii noștri cu noi". Cu acest răspuns circuitul se închide: importanță maximă are modul în care profesorul își îndeplinește rolul.

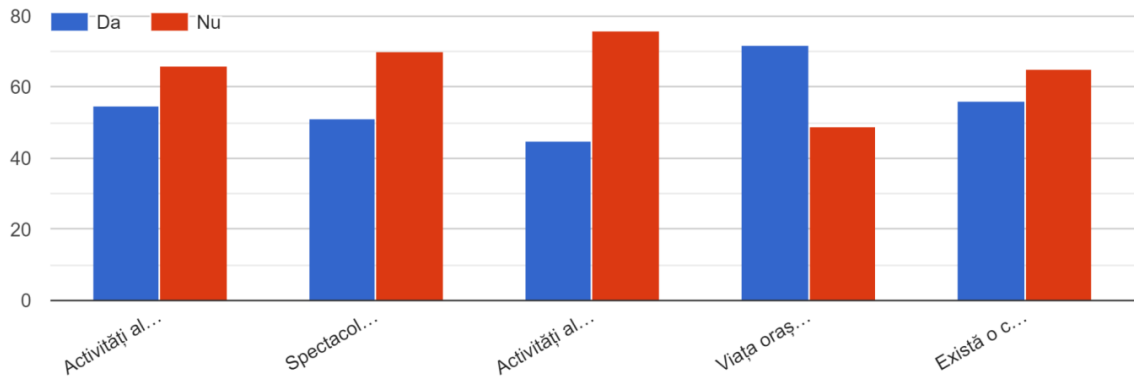


Figura 4.6. Mediul academic – sursă de însușire a rolurilor didactice

2a. Daca există vreun răspuns de **Da** la întrebarea anterioară, dați un exemplu

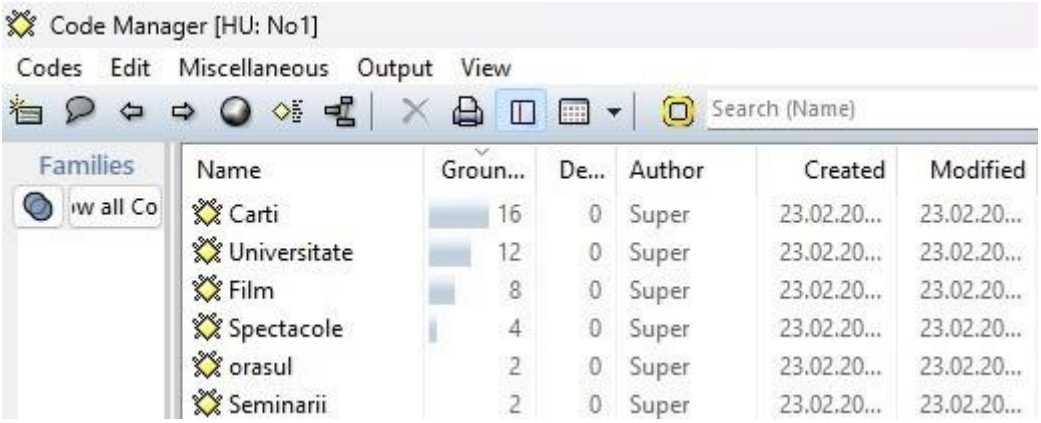


Figura 4.7. Nonformalul și însușirea rolurilor didactice

Ipoteza că studenția – cu toate atributele perioadei sale – este favorabilă înțelegerii rolurilor ne oferă și dovezi de neconfirmare. Deși există legislația creditelor transferabile, care permit ca acestea să fie dobândite prin frecventarea/participarea la activități ale altor universități, răspunsurile dovedesc neutilizarea acestei forme. Nu există acțiuni între facultăți, între universități ale aceluiași centru iar mediul cultural de formare este puțin valorificat. Doar 20 de respondenți recunosc importanța spectacolelor oferite de instituțiile culturale ale centrului universitar. Nu sunt create deprinderi de a merge la spectacole de teatru, opera, filarmonică. Se poate observa că răspunsurile ignoră importanța spectacolelor, în favoarea așa numitelor *concerte din piețe*. Organizațiile de cult/ filantropice /cu alt profil sunt importante pentru 32 dintre subiecți.

Pentru itemul dacă Există o carte/film/ emisiune/site de care vă amintiți pentru descrierea rolurilor profesorului/ învățătorului/ educatoarei, numai 57 subiecți spun Da, 67 NU.

Ipoteza 3. Stagiile de formare continuă influențează semnificativ interacțiunea dintre cadrele didactice. Itemi: IV1, V1.

IV. CURSURI DE FORMARE CONTINUĂ.

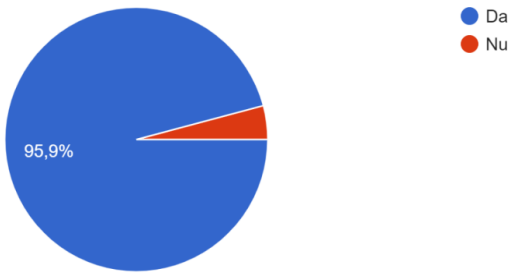


Figura 4.8. Cursuri de formare continuă

96% dintre cei întrebați au avut cel puțin un curs de formare. Doar 5 dintre cei 121 nu au participat la asemenea activități. Evident, sunt proaspăt absolvenți ori angajați în forme de pregătire de lungă durată, masteranzi, numărul foarte mic al celor fără implicare în activități de formare continua sunt cei care nici nu au nevoie, aflându-se într-o formă de pregătire inițială.

Dacă **Da,**

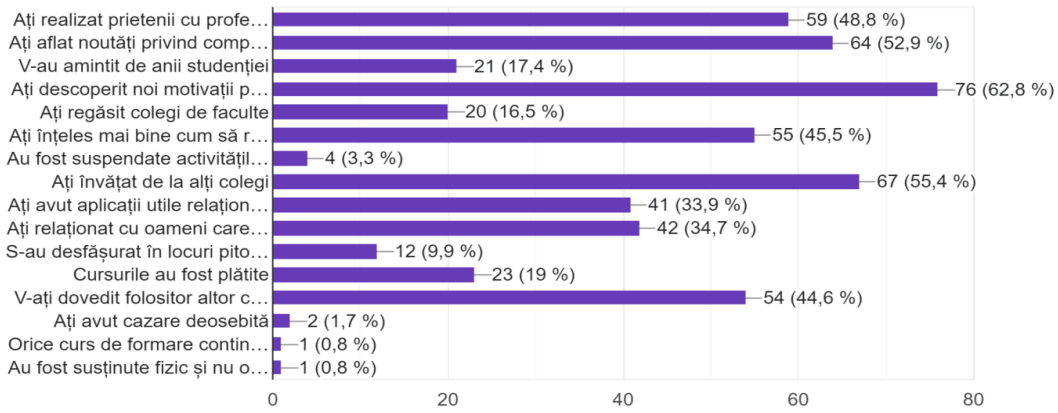


Figura 4.9. Utilitatea cursurilor de formare continuă

Într-o ierarhizare a **importanței** acordate cursurilor de formare - exprimată de numărul celor care au ales dintre variantele oferite putem disting nivele:

a. **Motivațiilor** puternice: peste 50% apreciază că astfel au „descoperit noi motivații pentru munca de profesor" 77/ 61,6%; au „învățat de la alți colegi" 68/54,4, au „aflat noutăți privind comportamentul cadrelor didactice în diverse situații" 65/52%.

Se oferă certitudine că activitatea profesională a cadrelor didactice se bazează exclusiv pe motivații puternic, permanente și în creștere. Nimeni nu știe mai bine decât profesorul că învățarea se obține din relația cu formatorul, dar și cu egalii, colegii de la care înveți multe. Sinteza răspunsurilor de la acest nivel al motivațiilor o găsim în „am aflat noutăți privind comportamentul cadrelor didactice în diverse situații". Asemeni actorilor doritori să afle de la autorul piesei, rgizorul acesteia și a altor interpreți cum se poate da valoare maximă unui anumit rol, la fel profesorul se consideră mulțumit dacă a aflat detalii pentru alte situații posibile.

b. **Relațiilor** stabilite și conștientizate, care devin suport și garanție pentru ceea ce impun comportamentele, atitudinile superioare. Invocarea lor este elocventă întrucât în perioada acestor activități au „realizat **prietenii** cu profesori din alte școli" 59 /47,2%; au „înțeles mai bine cum să **relaționeze** cu elevul 55/44%; s-au „dovedit **folositori altor colegi"** 54 /43,2% – prin „cunoștințe, înțelegere, experiență".

c. **Centrarea pe activități** de la clasă. Important devine că în perioada formării „au fost suspendate activitățile de la clasă" (44/35,2%); formatorii au fost „oameni care au multă autoritate și recunoaștere" (43/34,4%); " aplicațiile au fost utile (învățării –nn) relaționării cu elevii" (42/33,6%). Cea dintâi remarcă este semnificativă pentru că subliniază ce valoare are pentru cursanți continuitatea unei activități, nefragmentarea ei cu altele. Distribuirea timpului între obligațiile de la clasă și acelea de învățare într-o anume formă, dezavantajează ambele

rezultate: atât eficiența de la școală, cât și formarea desfășurată „printre altele”. Este necesar să se asigure condiții pentru optimizarea rezultatelor atât în formare – prin crearea condițiilor de utilizare integrală și exclusivă a timpului și resurselor - cât și elevilor asigurându-li-se suport complet de o altă persoană pe durata a formării.

3. AȚI RELUA ORICÂND UN CURS DE FORMARE DACĂ:

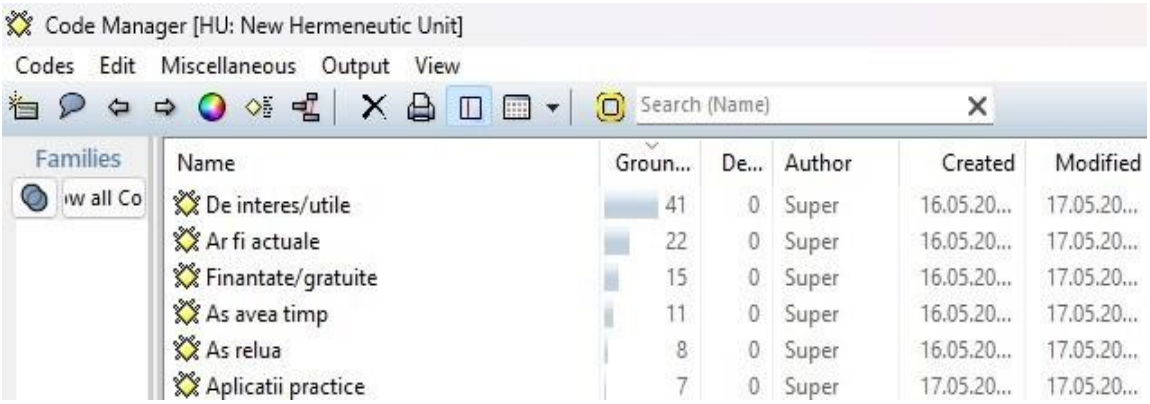


Figura 4.10. Motivații pentru reluarea unor cursuri de formare continuă

Accentul pe formatori se dovedește că are un singur scop: sporul de învățare pentru optimizarea „relației cu elevii”. Regăsim ideea că orice activitate se concretizează în rezultatul final al procesului didactic, în acumulările elevului – exprimată în motivații, deprinderi și cunoștințe dobândite în relaționarea lui cu profesorul, profesorii.

Ipoteza 4. Digitalizarea sporește semnificativ învățarea profesorilor și a elevilor unii de de la alții (VI1 VI2).

VI. DIGITALIZAREA ȘCOLILOR:

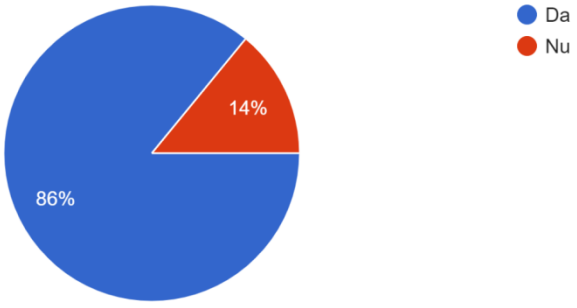


Figura 4. 11. Digitalizare și învățare mutuală

1a. De ce?

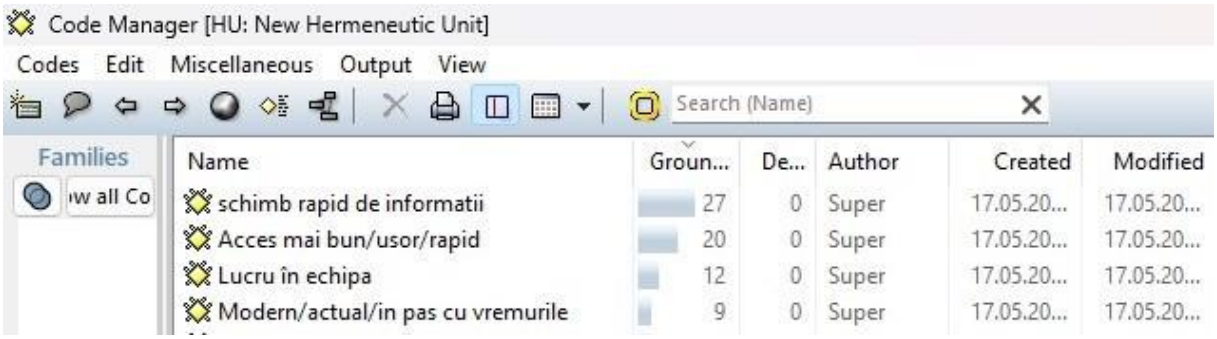


Figura 4.12. Avantaje ale digitalizării în relația profesor-elev

Cel dintâi răspuns, *aduce mai multă învățare*, este semnificativ important - 85,5 % - DA. Motivarea lui se susține pe : *Schimb rapid de informații, acces ușor la ele* – 47 de subiecți. Observăm că restul argumentelor se risipesc – a se vedea anexa cu răspunsurile complete - noi am reținut doar primele 4, deoarece scăderea între poziția 1 si 4 este foarte mare - de 1 la 4, iar din acest moment, justificarea că „ este modern...” nu se include, prioritar, motivațiilor didactice. Importante sunt observațiile că pot schimba între ei surse mult mai rapid si mai diverse, că relaționează mai ușor și dincolo de spațiul școlii; că pot fi identificate mai multe variante de intervenție optimă în orice situații, că relațiile simultane să succesive pot vizea: a. un elev sau mai mulți, b. un coleg sau grupul; c. școala; d. sistemul educațional în ansambu; e. comunitatea; alte contexte. Reținem însă că, din start, *peste 25% nu cred că digitalizarea aduce mai multă învățare* Deja 1 din 4 nu are argumente să susțină sporul datorat digitalizării.

La întrebarea dacă digitalizarea aduce roluri noi pentru profesori (VI.3, VI.4) răspunsul semnificativ este NU. Se păstrează cele cunoscute. Noutatea ar fi cel de ”informatician” – ceea ce, pe de o parte, este imposibil, fiindcă informaticianul are statut propriu, pe de alta, ar coincide cu tehnicianul, anterior digitalizării. În rest e profesorul, prietenul, facilitatorul... sunt de bază.

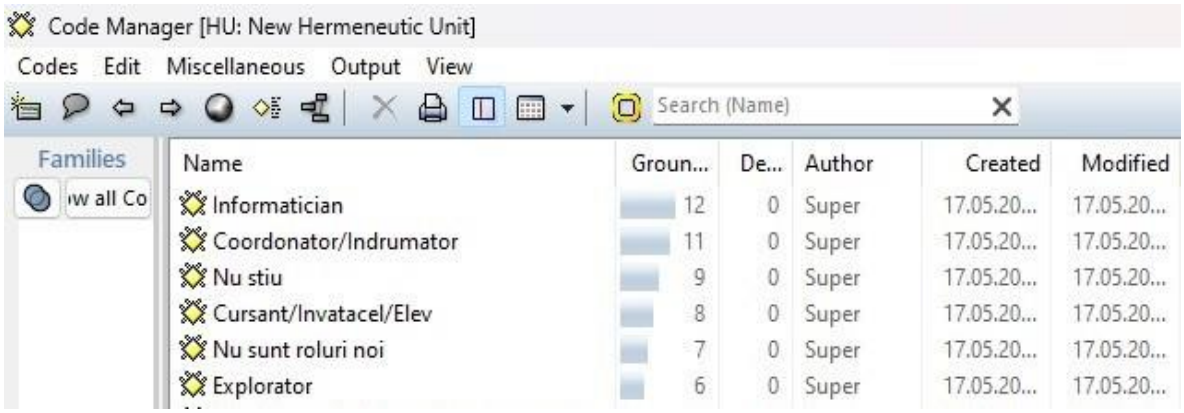


Figura 4.13. Funcții didactice impuse de digitalizare

La întrebarea dacă modifică rolurile fundamentale apare, din nou, un răspuns afirmativ important ca proporție, dar când am cerut argumente, acestea nu mai susțin ideea.

VI.4. MODIFICĂ ROLURILE FUNDAMENTALE?

VI. 4.1. Dacă DA, pe care dintre cele cunoscute?

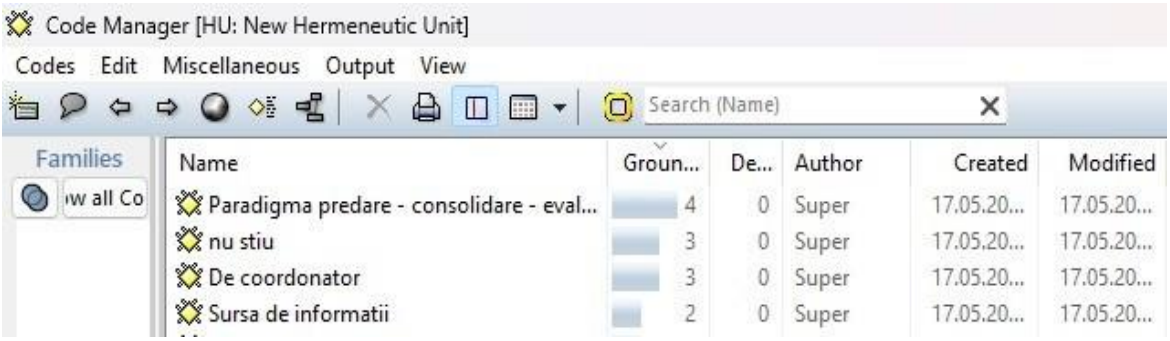


Figura 4.14. Cauze ale modificării funcțiilor didactice

VI.4.2. Dacă NU, de ce?

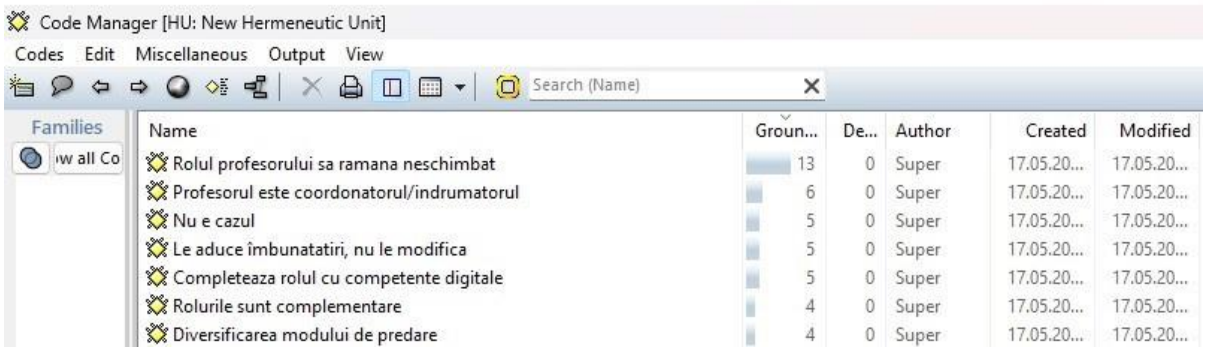


Figura 4.15. Cauze ale conservării funcțiilor didactice

Vom observa cât de mare este diferența dintre cei care au argumente pentru „Nu se modifică" (VI.4.2. b) – raport de 4 la 1 - față de cei care au afirmat că digitalizarea aduce schimbarea.

Experimentul pedagogic

Cercetarea analizează măsura în care au fost realizate obiectivele programului de intervenție, pornind de la ipoteze comune și specifice grupurilor de subiecți: profesorii și elevii.

Prelucrarea și interpretarea datelor pentru profesori. În acord cu protocolul cercetării, prezentat anterior, profesorii au fost testați inițial, la începutul programului de formare, intermediar, după etapa activităților demonstrative și final, după activitățile derulate la clasă.

Ipoteza 1. *Dacă profesorii și elevii vor desfășura activități prin metoda jocului de rol, atunci vor dobândi mai multă cunoaștere și vor opta pentru folosirea metodei*. Aceasta este o ipoteză comună a elevilor și profesorilor vizând cunoașterea și exersarea jocului de rol.

I 1. Folosirea jocului de rol determină conștientizarea importanței acestuia în activitatea didactică

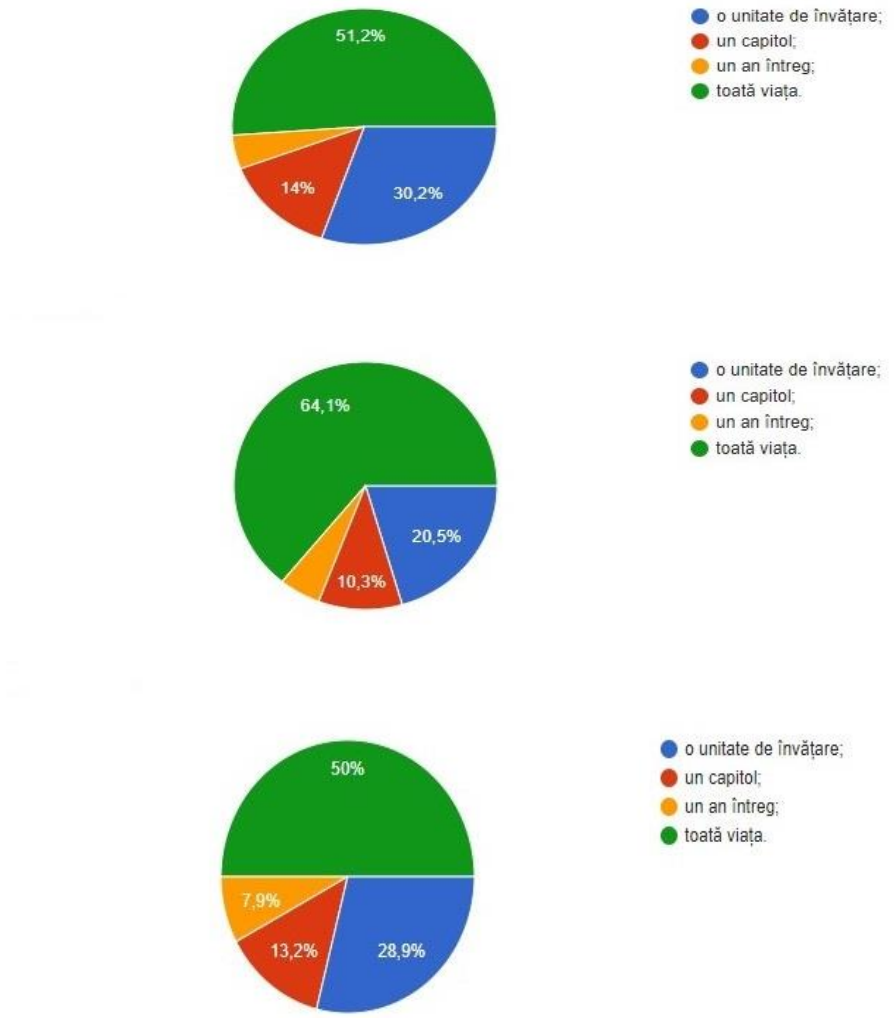


Figura 4.16. Contexte de utilizare a Jocului de Rol

Dacă mai mult de jumătate dintre respondenți spun că jocul de rol este de folos pentru toată viața, rezultatele susțin ipoteza că profesorii nu vor înceta să acorde rol important metodei. În fapt, din perspectiva analizei calitative, care îngăduie „elemente speculative" (David Silverman, 2004) putem considera că toate răspunsurile subliniază această idee, deoarece toată viața vor exista unități, capitole, ani de învățare. Testele intermediare și finale vin să confirme înțelegerea și mai deplină. Argumentele din următoarea întrebare întregesc imaginea. *Precizare:* graficele integrale se găsesc la anexa cu răspunsuri, noi am redus numărul la variantele considerate semnificative.

3. Pentru varianta aleasă anterior (2), oferiți doar trei argumente în favoarea utilizării metodei jocului de rol. Așadar, de ce credeți că jocul de rol aduce un spor de eficiență lecției?

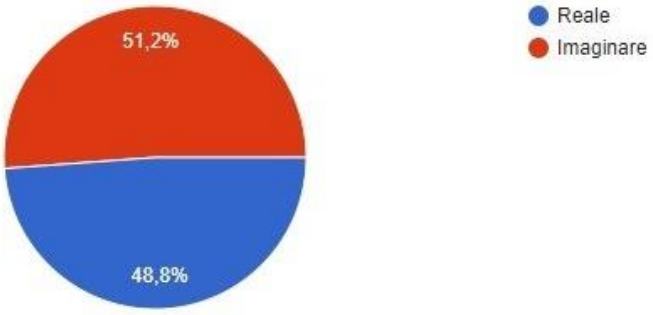
Name	Groun...	De...	Author	Created	Modified
Cunoastere,autocunoastere, invatare	19	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Starea de bine	17	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Relationare	16	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Creativitate	12	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Experimentare	8	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Participare	8	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Formarea comportamentelor, atitudinilor superioare	6	0	Super	16.08.20...	16.08.20...

Name	Groun...	De...	Author	Created	Modified
Cunoastere, autocunoastere, invatare	14	0	Super	17.08.20...	17.08.20...
Formarea comportamentelor, atitudinilor superioare	11	0	Super	17.08.20...	17.08.20...
Starea de bine	10	0	Super	17.08.20...	17.08.20...
Creativitate	8	0	Super	17.08.20...	17.08.20...
Relationare	6	0	Super	17.08.20...	17.08.20...
Experimentare	4	0	Super	17.08.20...	17.08.20...
eficientizeaza activitatea	3	0	Super	17.08.20...	17.08.20...

Name	Groun...	De...	Author	Created	Modified
Cunoastere,autocunoastere, invatare	19	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Starea de bine	17	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Relationare	16	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Creativitate	12	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Experimentare	8	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Participare	8	0	Super	16.08.20...	16.08.20...
Formarea comportamentelor, atitudinilor superioare	6	0	Super	16.08.20...	16.08.20...

Figura 4.17. Argumente în favoarea utilizării jocului de rol

Jocul de rol este de folos toată viața pentru că el înseamnă *cunoaștere, autocunoaștere, învățare*, apoi *stare de bine* și *relaționare*, elemente inseparabile creșterii însoțite de *creativitate* și *experimentare*, participare însoțită de *comportamente, atitudini superioare.* Etapele următoare de testare aduc întărirea datelor primului test.



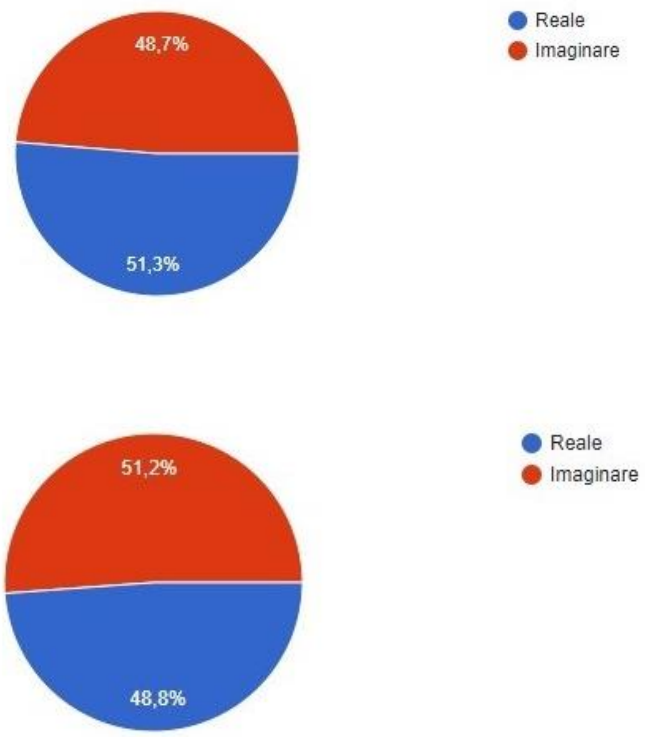


Figura 4.18. Opțiunea între jocuri reale și imaginare

Deloc surprinzătoare sunt răspunsurile majoritare în favoarea jocurilor imaginare, ținând seama că școala, cel puțin, în etapa aceasta, a gimnaziului, este locul în care se pun temeliile creativității, libertății și nevoii de imaginar, dreptului de a visa și gândi dincolo de limitele cunoașterii de care dispun, în acest moment al evoluției lor. În plus, prin definiție, jocul de rol - așa cum a fost anunțat prin programul de intervenție – este calea de a identifica soluții unor situații, probleme, inexistente încă, chiar inimaginabile, acum. Răspunsurile se corelează cu perspectiva duratei foarte lungi, a întregii vieți și cu nevoia de bună pregătire pentru orice context.

Testele intermediare și finale vin să confirme înțelegerea și mai deplină a importanței jocului de rol.

Ipoteza 2. *Există o relație directă între semnificația dată funcțiilor jocului de rol și rolurilor profesorului.*

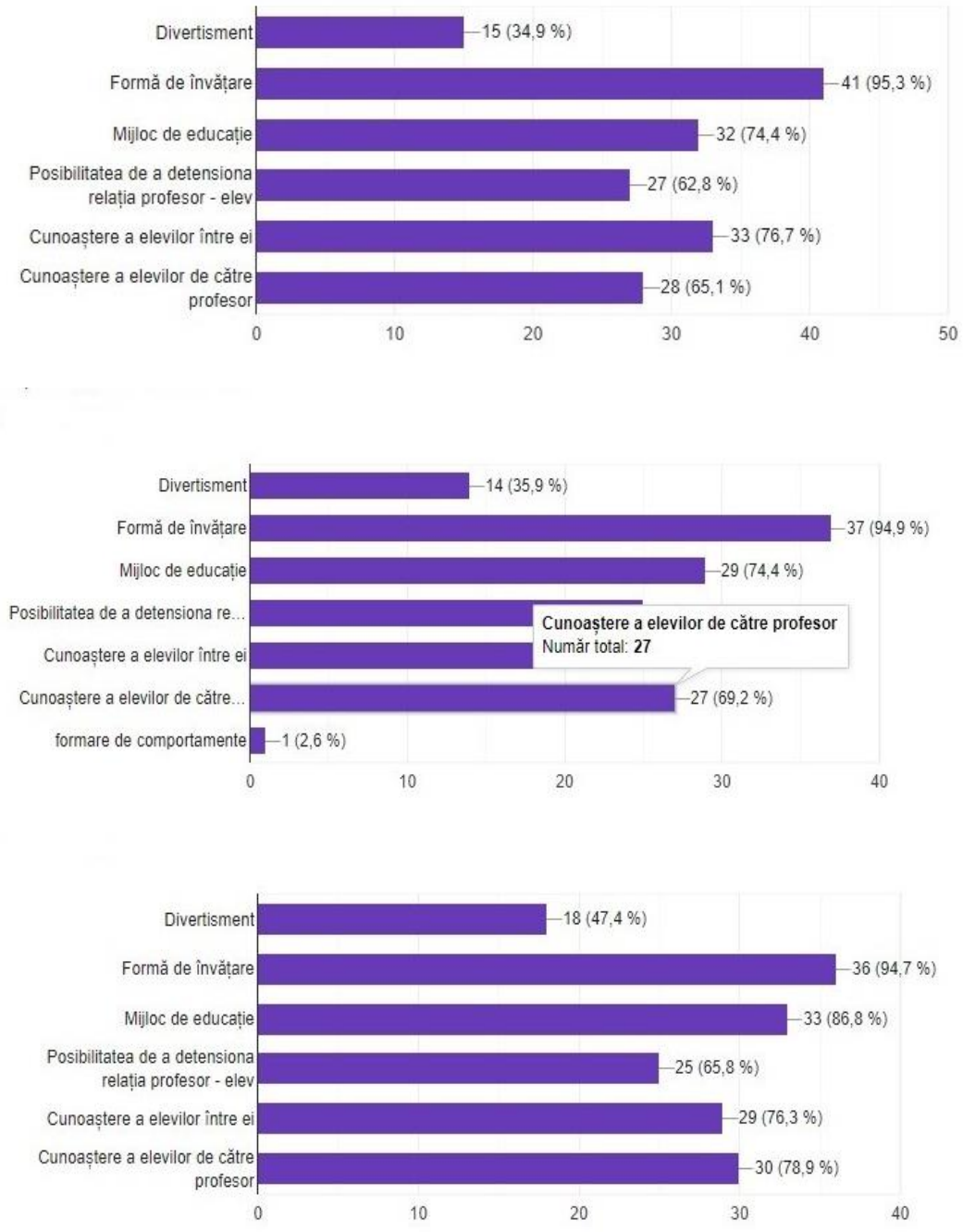


Figura 4.19. Funcții ale jocului de rol

Jocul de rol este *formă de învățare* pentru 95,3/94,9/94,7% dintre dintre subiecții grupului. În condițiile în care au putut oferi (bifa) doar trei răspunsuri, pe locul doi se află *cunoașterea elevilor între ei* (76,7%) iar pe trei *mijloc de educație* (74,4%). Testele intermediare și finale nu se modifică.

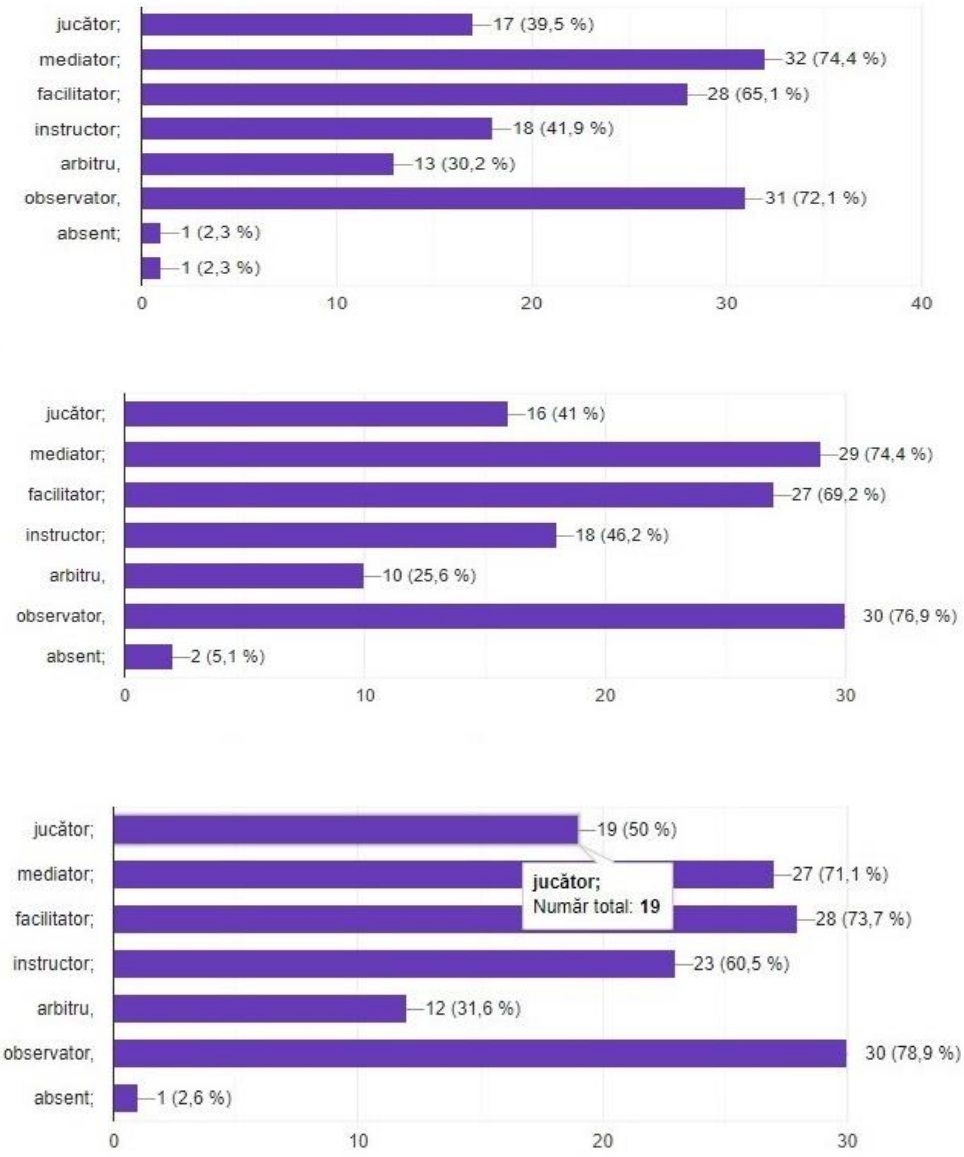


Figura 4.20. Roluri ale profesorului

Primul loc în ordinea rolurilor, pe care le are profesorul în derularea jocului de rol este cea de *mediator* al învățării, în sens larg (74,4%), însemnând că 2 din trei profesori cred că pe această cale ei pot intermedia toate cunoștințele, deprinderile, comportamentele, atitudinile superioare – enumerate. Următoarea este observator și evaluator al acțiunii, procesului cât și a rezultatului. O variantă și mai favorabilă este dată de apropierea procentelor de *mediator* (74,4%) și acela de *facilitator* (65,1%), prin care se susține interpretarea sensurilor date rolului deținut de profesor.

Nevoia de obiectivare, de a nu influența explicit comportamentul elevilor, face ca testele intermediare și finale sa aducă un procent în favoarea funcției de observator.

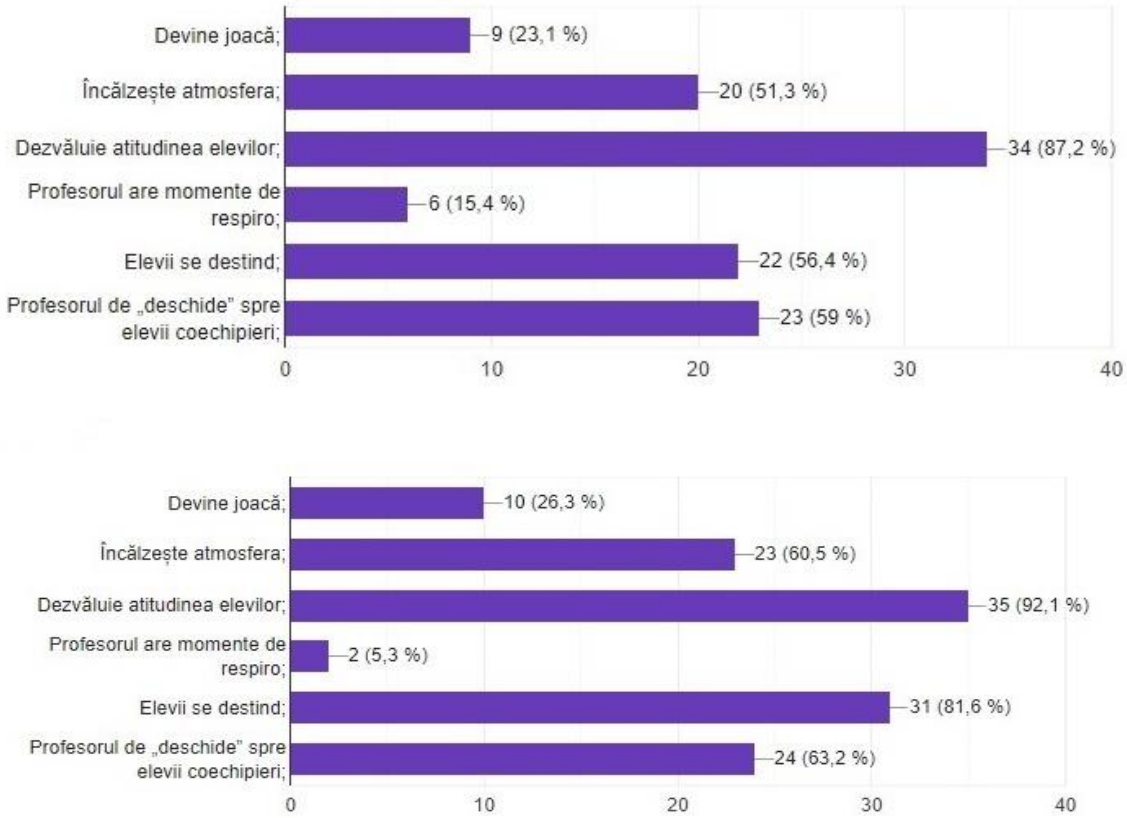


Figura 4.21. Importanța jocului de rol

Direcționarea interpretării spre înțelegerea jocul de rol ca mediator, facilitator de comportamente se confirmă deplin în acest item (5) precizându-se de către 88,4% dintre respondenți că metoda este importantă deoarece prin ea profesorul permite să se „dezvăluie atitudinea elevilor". Importante sunt procentele acordate ideii că jocul de rol ar putea fi *joacă*. Aproximativ unu din trei (32,6%) dau acest răspuns, ceilalți preferând să spună că jocul de rol este prilejul în care „elevii se destind" (60,5%), însemnând și că ei sunt ajutați să se manifeste liber, neîncorsetați de rigorile conformiste. Un loc similar profesorii acordă jocului de rol și pentru ei înșiși, considerând că, pe această cale „se deschid spre elevii, coechipieri" (48,8%). Datele următoarelor două teste confirmă ipoteza noastră cu un spor de procente în favoarea afirmației că jocul de rol permite să se „dezvăluie atitudinea elevilor" (88,4, 87,2, 92,1%). Remarcăm că această „dezvăluire" este importantă pentru profesorul observator permanent și interesat, dar și pentru elev în nevoia lui de a se cunoaște. Desigur, nu ignorăm importanța acestei forme de manifestare pentru alți factori de la nivelul comunității, societății.

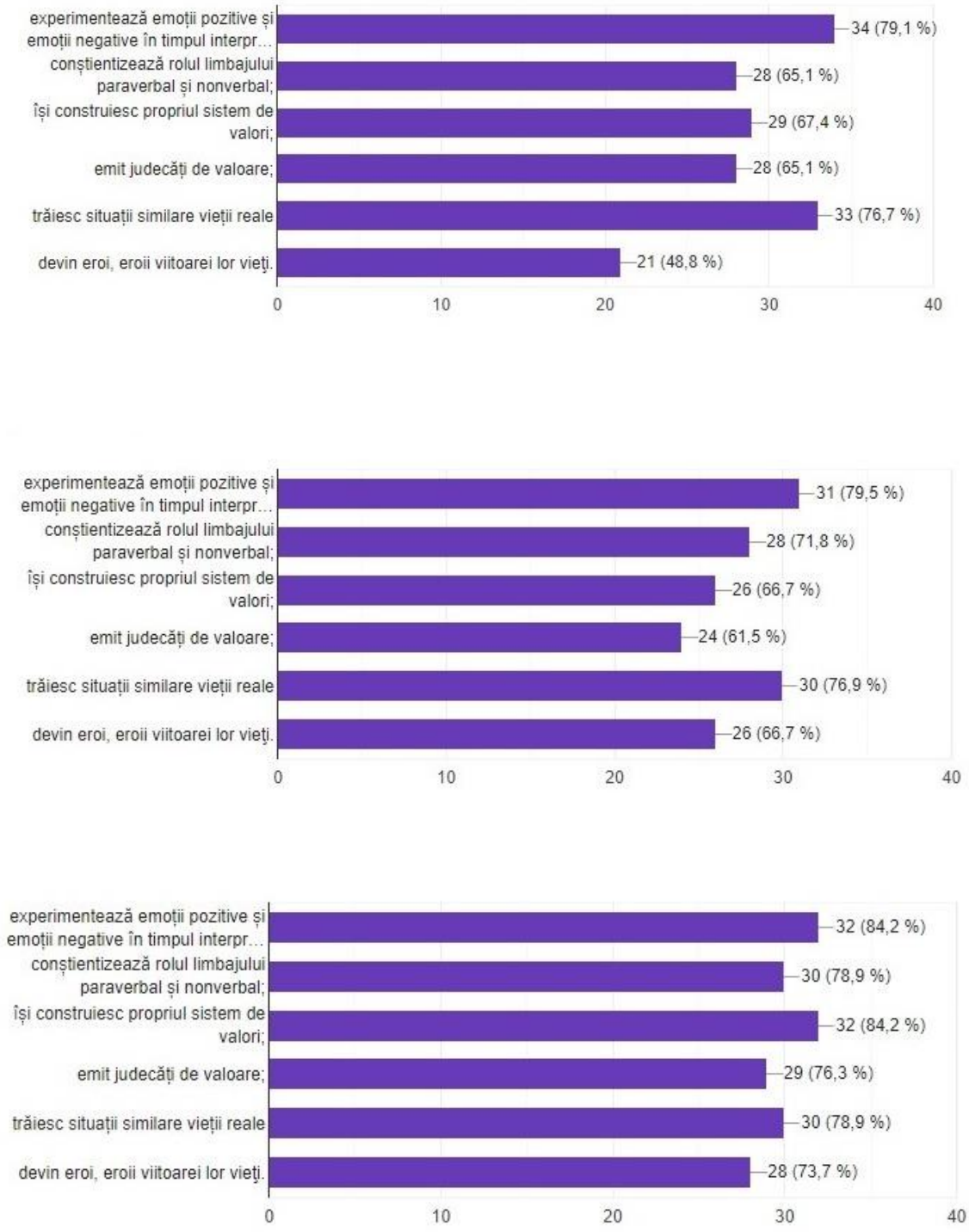


Figura 4.22. Avantaje ale jocului de rol ca metodă didactică

Ultima întrebare aduce întărirea afirmațiilor despre importanța jocului de rol și despre rolul profesorilor în relația cu elevii. Altfel spus, răspunsurile exprimă sensul dat efortului lor de utilizare a metodei. 4 din 5 (79,1%) consideră că prin joc de rol elevii „experimentează emoții pozitive și negative", care devin de folos maturizării, implicării lor în acțiuni. Răspunsul de pe

locul al doilea susține aceeași idee spunând că prin joc de rol elevii „trăiesc situații similare vieții reale” (76,7%). Celelalte răspunsuri devin complementare primelor două, confirmând de la primul test importanța deținută de jocul de rol. Fără a pierde procente importante cele două elemente de pe primele locuri, testul final dă prioritate ideii că „își construiesc propriul sistem de vaori” – situat la egalitate cu „experimentează emoții pozitive și negative”, 84, 2%

Ipoteza 3 Efectul acțiunilor de conștientizare a funcțiilor jocului de rol și a rolului profesorilor este asumarea metodei cu scop precis.

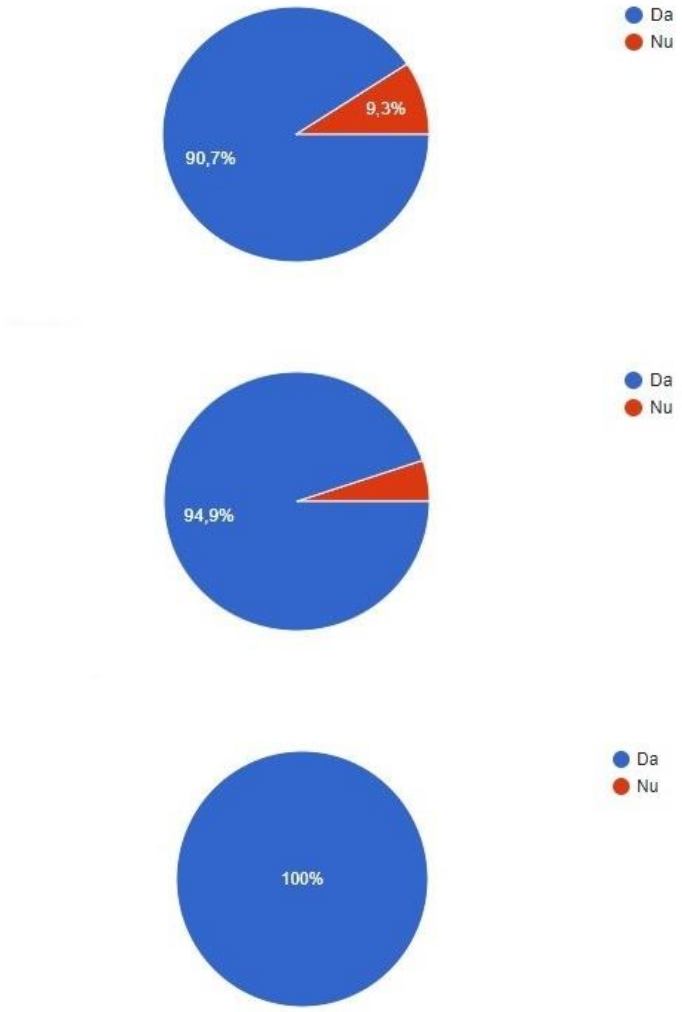


Figura 4.23. Ponderea opțiunilor pentru jocul de rol

O formă de verificare suplimentară a validității răspunsurilor primite la întrebările privind rolurile profesorului și importanța jocului de rol ca metodă didactică, oferă următorii trei itemi, prin care profesorii sunt invitați să-și asume rolul de decident de politică educațională și apoi de executant, de persoană care va asigura la clasă realizarea acelei politici. Covârșitor este răspunsul

prin care, de la primul test, 90,7% spun că, din orice poziție de decizie, vor pleda pentru folosirea metodei. Testele următoare aduc noi procente, încât la final, 100% au același răspuns afirmativ.

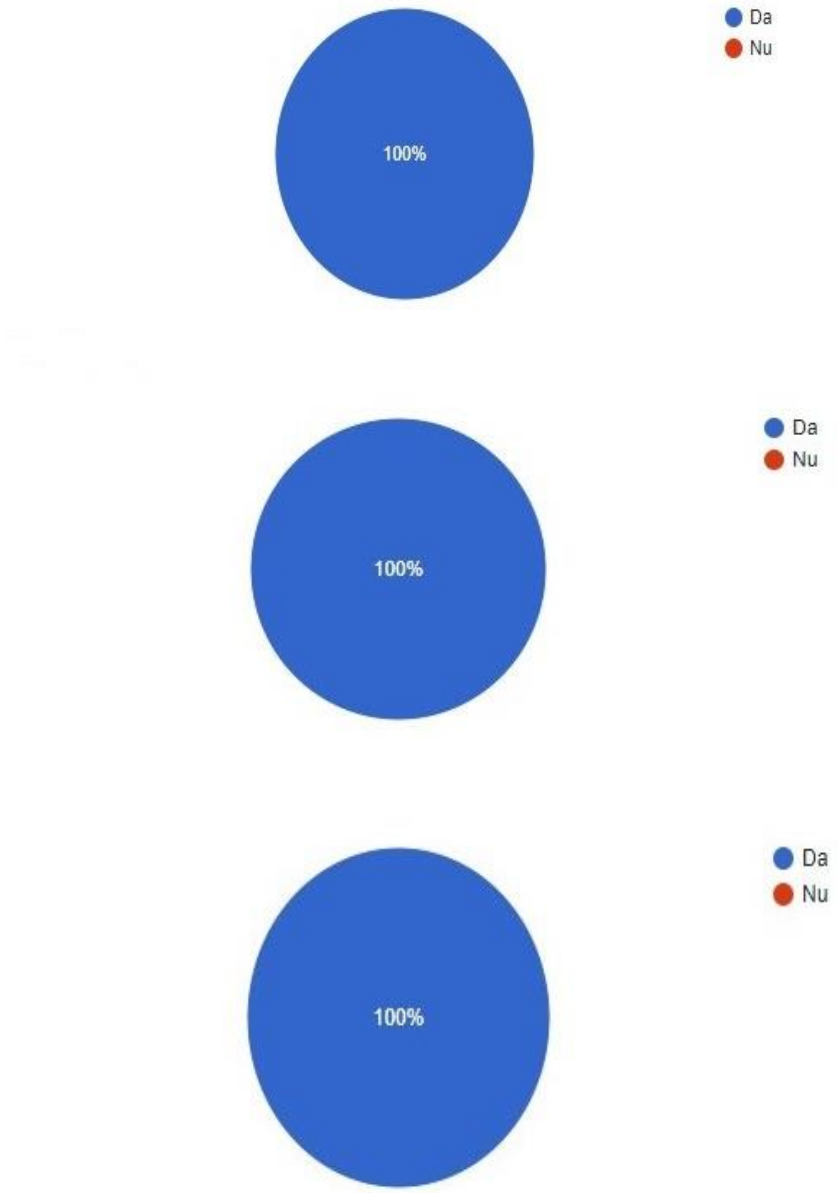


Figura 4.24. Opțiuni pentru jocul de rol la clasă

Diferența de ezitanți sau de nesusținători ai impunerii obligatorii a metodei, procentul lor dispare – în toate etapele testării - atunci când sunt întrebați dacă pot folosi jocul de rol la clasă. Toți sunt de acord că se poate, ori că, în orice caz, ei pot.

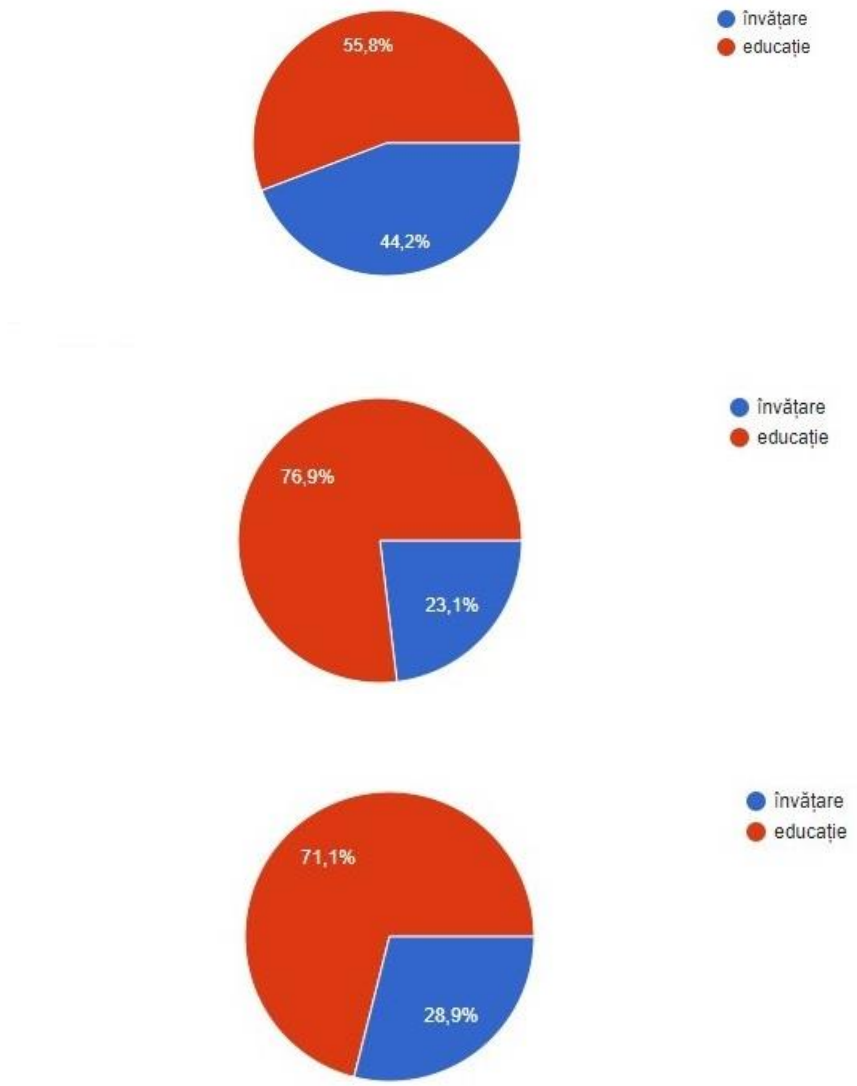


Figura 4.25. Scopul utilizării jocului de rol

În ce scop vor folosi jocul de rol? (55,8%) de la început, răspund că pentru *educație. În etapele următoare procentul crește foarte mult, încât 3 din 4 respondenți îi atribuie lor important pentru funcția prioritar educativă* (76,9, 71,1 %). Se reconfirmă, pe de o parte, concluziile din prima parte a lucrării, construite pe baza surselor bibliografice, pe de alta, datele anterioare ale cercetării noastre (Studiul 1). *Jocul de rol este metoda prin care se învață ceea ce „nu se uită", comportamentele*. Prin el *jucarea este învățare socială*, pentru relaționarea cu oamenii și mediul, contextele diverse, complexe, mereu schimbătoare.

Prelucrarea și interpretarea datelor pentru elevi

Elevii au beneficiat doar de două testări: la începutul și sfârșitul activităților incluse prin programul de intervenție. Așa cum am anunțat, există ipoteze comune și specifice pentru cele două grupuri de participanți. Deoarece în Studiul 1 - privind percepția profesorilor asupra jocului

de rol - am concluzionat că digitalizarea nu modifică rolurile lor fundamentale, chestionarul de analiză a efectelor programului de intervenție nu mai reia această întrebare. Însă vom fi interesați de răspunsurile nativilor digitali, a elevilor în ce măsură noile tehnologii le susțin învățarea.

Ipoteza 1. *Dacă (profesorii și) elevii vor desfășura activități prin metoda jocului de rol, atunci vor dobândi mai multă cunoaștere și vor opta pentru folosirea metodei*. Aceasta este o ipoteză comună a elevilor și profesorilor vizează cunoașterea și exersarea jocului de rol: Itemii - 1, 3, 5, 6

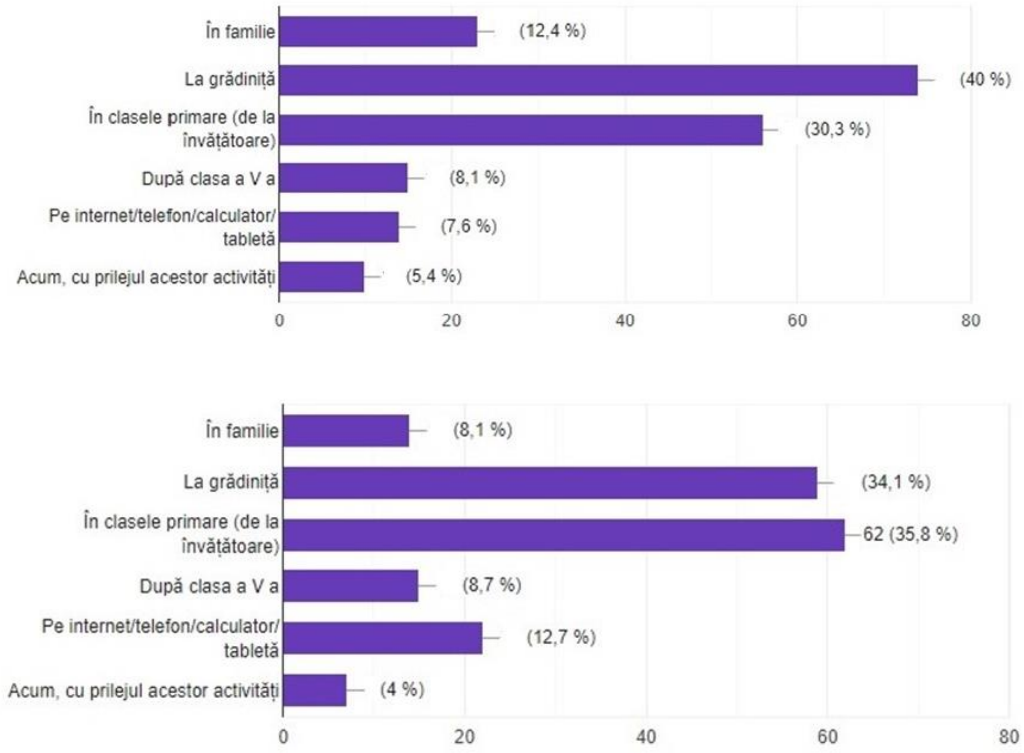


Figura 4.26. Primele informații ale elevilor despre jocul de rol

La grădiniță se vorbește prima dată despre jocul de rol pentru 40% dintre respondenți. La testul final scade numărul celor ce atribuie grădiniței primul loc (34%). Procentele de la grădiniță se mută în favoarea claselor primare, rămân tot la școală, în general, dar, în final, primul loc este al învățătoarei 35,8% față de 30,3 % inițial. Explicația este dată de înțelegerea mai bună– pe parcursul activităților consacrate utilizării jocului de rol – a diferenței dintre joacă și joc, dar și de importanța pe care o are *jucarea* pentru învățare, ca acțiune ce se suprapune învățării înseși. Rămân aceleași ierarhii a primelor trei surse de cunoaștere a rolurilor pentru copii, dar și mai importantă este regăsirea acesteia la nivelul profesorilor, pentru care importanța școlii și a familiei nu se modifică, pe durata tuturor formelor de pregătire. Dacă vom cumula procentul acordat grădiniței și școlii, atunci observăm că în ambele etape scorul lor este egal. 80% dintre respondenți (adăugand și pe cei care spun că au aflat după clasa a V a) spun că școala are primul

loc în în pregătirea lor pentru reușita școlară, profesională și socială. Numai aproximativ 10% (7,6 respectiv 12,7) atribuie această cunoaștere internetului. Creșterea procentului în favoarea noilor tehnologii o putem considera efect al utilizării acesteia în timpul lecțiilor din experiment și sugestiei de a viziona filme realizate pentru a demonstra forme de transpunere a jocului de rol în dezbaterile tematice specifice vârstei lor. Activitățile se derulau imediat după Festivalul Teatrului Social organizat de Teatrul „Mihai Eminescu" din Chișinău.

O mențiune se impune: un număr nesemnificativ de respondenți afirmă că exercițiile din timpul experimentului ar fi fost sursa cunoașterii. Aceasta demonstrează capacitatea elevilor de a rezista noilor inserții în activitățile lor, pot să se protejeze, au un potențial de conservare apreciabil, remarcabil chiar (5,4 % spun că au aflat „acum" despre jocul de rol, iar în final, doar 4%). Observația se alătură altora, prin care nu se confirmă optimismul reformatorilor decișii să transforme imediat percepțiile și, mai ales, opțiunile unor serii de elevi.

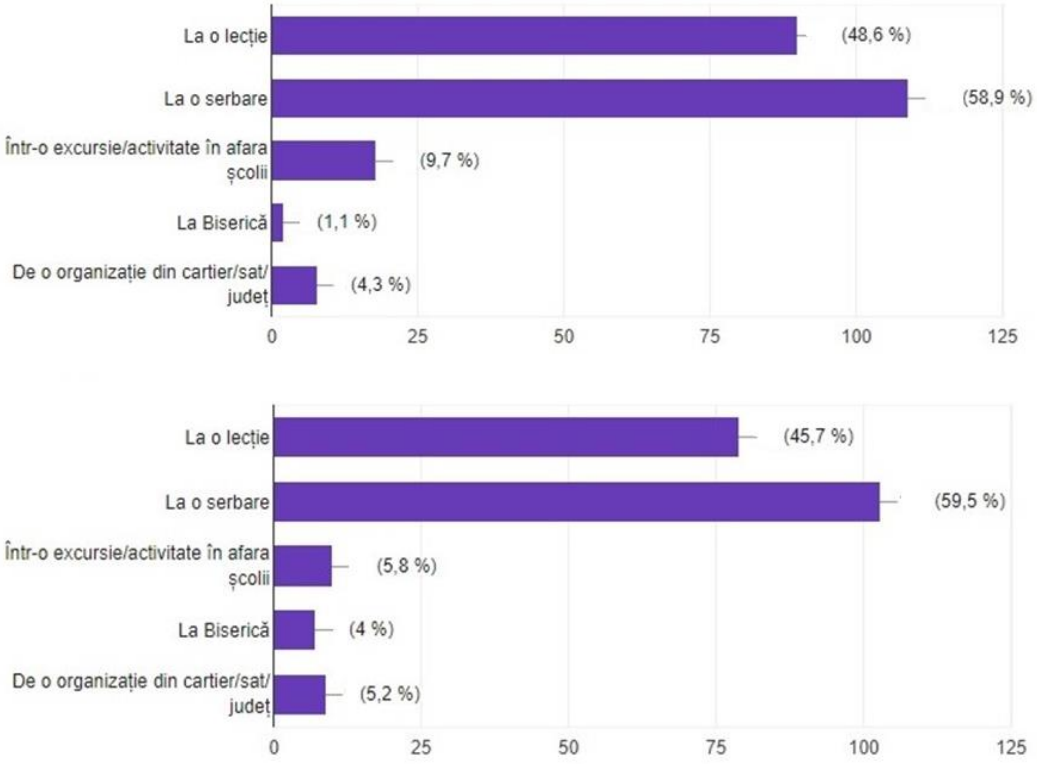


Figura 4.27. Primele solicitări adresate elevilor pentru jocul de rol

Din nou, primul loc îl dețin activitățile din școală. Se impune însă nonformalul cu 58,9 procente și 59 în final. Articularea corectă și permanentă între cele două forme ale educației formale și nonformale transformă jocul de rol în metodă de învățare temeinică, bazată pe experiențe. Chestionarul a inclus întrebări divizate pe activități, evitând situațiile în care elevii nu știu ce este nonformalul.

Important este însă procentul deținut de prezența jocului de rol la lecții – 48 si 45 %. Micul decalaj dintre testul inițial și cel final, pe de o parte, confirmă că a existat această proporție și inainte de cercetrea noastră, pe de alta, subliniază că în timpul activităților acestea, elevii au înțeles specificul jocului de rol, care nu e joacă, nu e înterpretare de rol, ci o cale de asumare, bazată pe înțelegere.

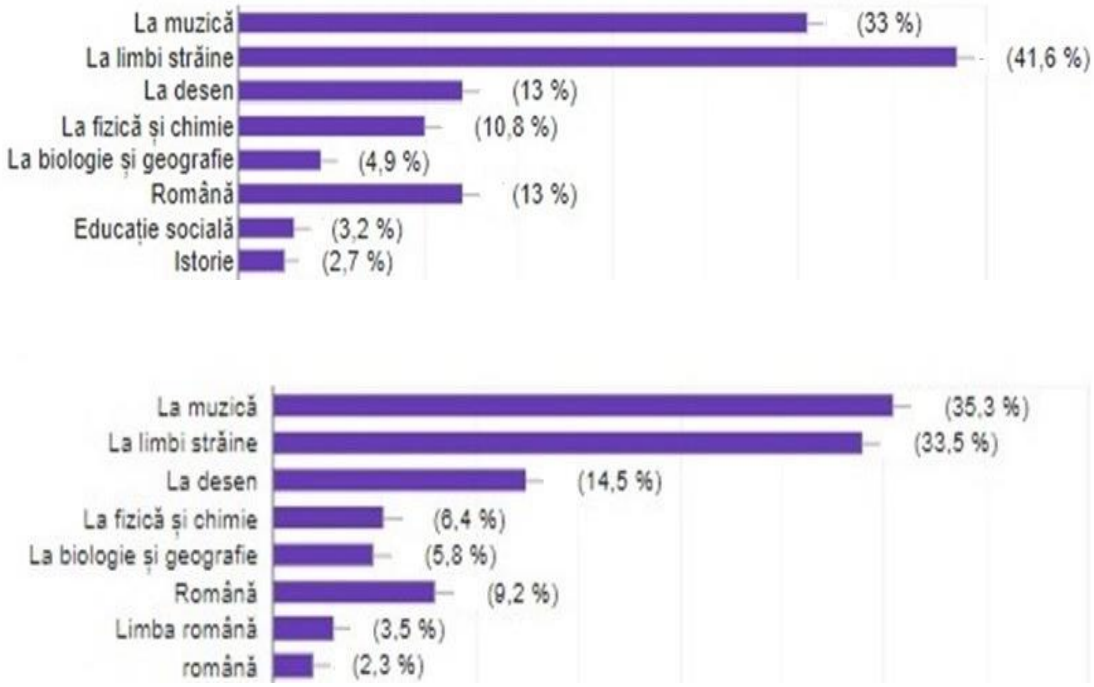
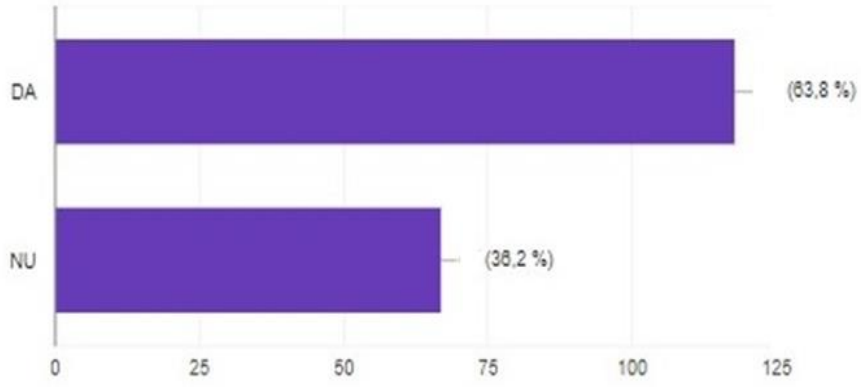


Figura 4.28. Opțiuni ale elevilor pentru jocul de rol

Prin întrebările 5, 6 a, 6b, 6c am pornit de la ipoteza că elevii pot atribui fiecărei lecții potențialul de a fi realizată prin joc de rol. Răspunsurile de la întrebarea 5 au confirmat și au întărit prin exemplificările aduse că toate ariile curriculare și disciplinele școlare pot oferi lecții realizate prin joc de rol. În valorificarea răspunsurilor a devenit aproape imposibil de făcut grupări mai restrictive, încât am dus paginile ilustrative, la Anexe.



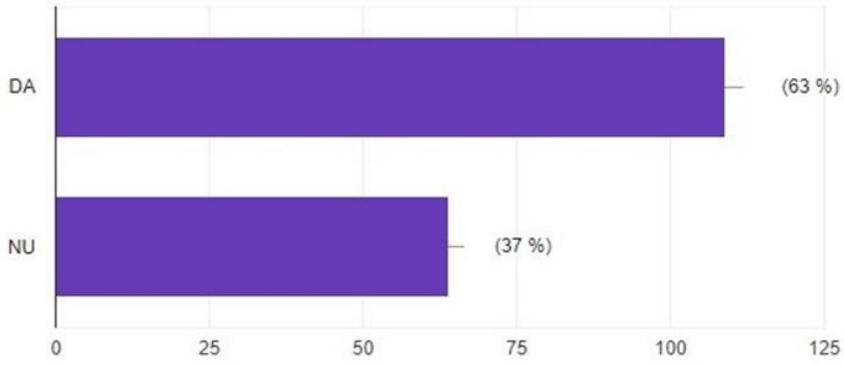


Figura 4.29. Prezența jocului de rol în activitatea elevilor

Este momentul în care elevii fac dovada că au înțeles sensul, scopul chestionarului. Constată diferența dintre jocul de rol ca metodă didactică și dramatizarea lecției. Dovada o aduce procentul identic la ambele teste- 63,8% -Da, 36,2% - Nu. Sunt absente diferențele pentru că, în final, au conștientizat că au fost și sunt persoane importante pentru învățătoarea și profesorii lor, iar aceasta se reflectă în relațiile dezvoltate atât cu aceștia, cât și cu colegii lor. Variantele explicative ale răspunsurilor la 6 a, 6b, 6c susțin ipoteza prin diversitatea și unitatea lor.

Întrebare 6.a. ***Dacă da, ce rol ai primit?***

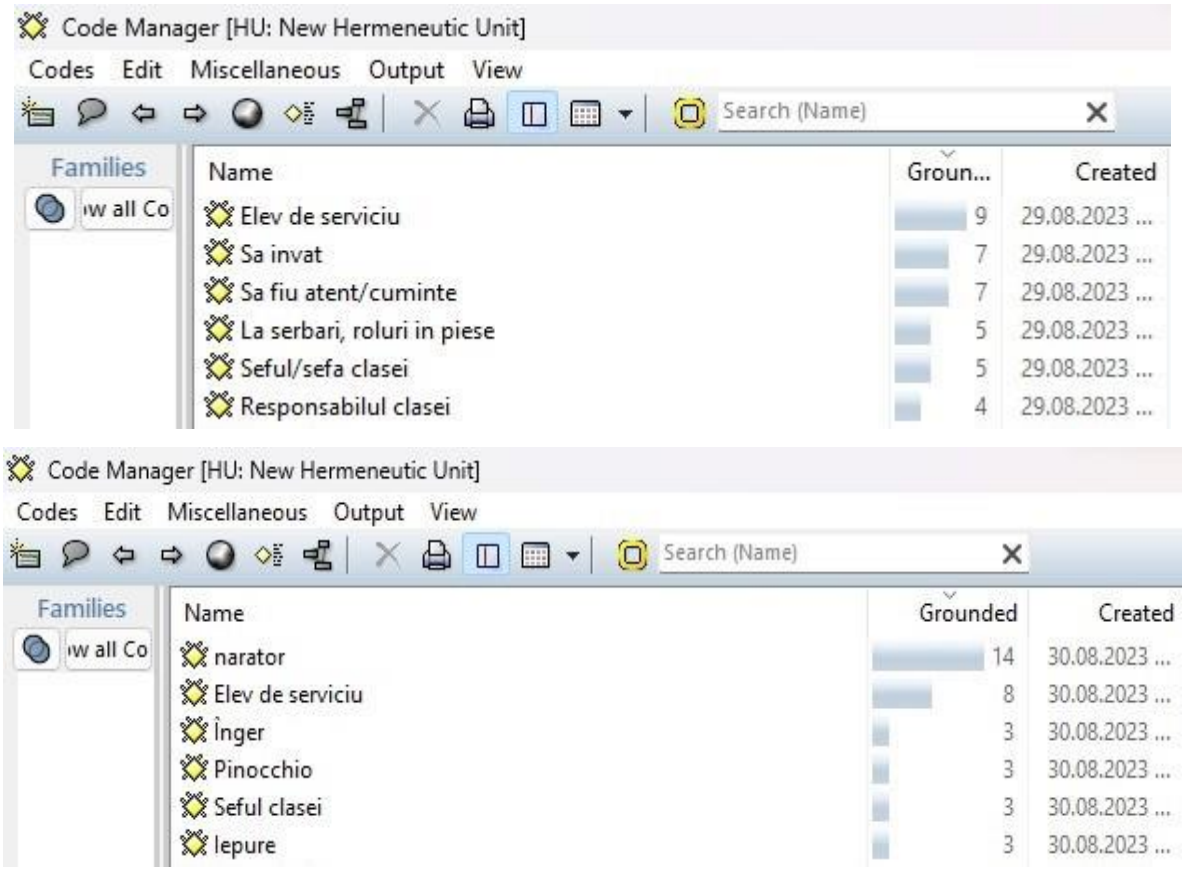


Figura 4.30. Roluri încredințate elevilor

Răspunsurile confirmă ideea lui Andre de Peretti privind nevoia de încredințare a unor responsabilități fiecărui elev. Aceștia își amintesc, mai întâi, rolurile primite în organizarea clasei: elev de serviciu, bunăoară, ocupă cel dintâi loc, urmat de șef/responsabil al clasei.
Se păstrează pe locurile următoare roluri interpretate la serbări, în activități nonformale și/sau la ilustrarea lecțiilor de literatură, la dramatizarea lor.

Ipoteza 2: *Dacă metoda jocului de rol este folosită atunci elevii înțeleg ce este jocul de rol și condițiile de exersare/realizare.* Itemii: 2, 4, 8, 10

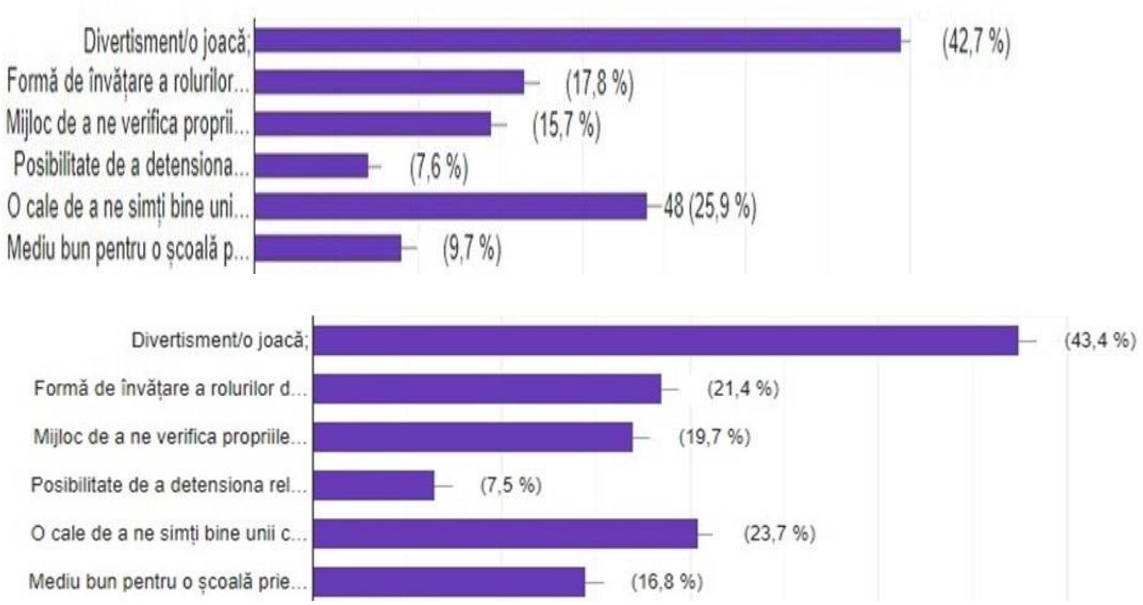
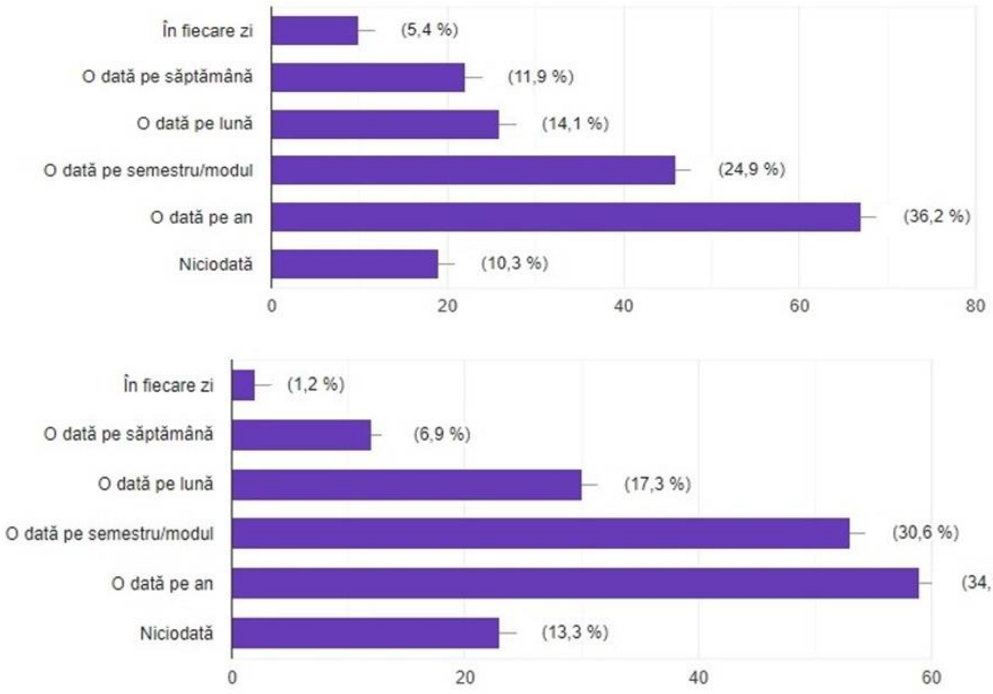


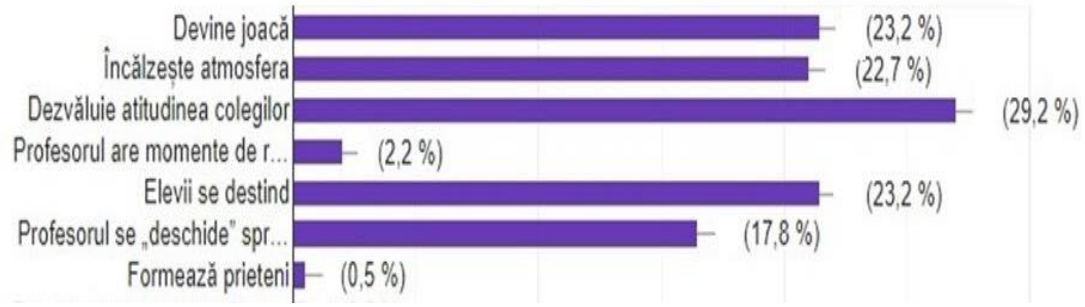
Figura 4.31. Funcții ale jocului de rol în accepțiunea elevilor

Numai 42,7%, respectiv, 43,7% consideră că jocul de rol este divertisment, în ciuda faptului că digitaalizarea lecțiilor și toate pledoariile în favoarea NTI sunt despre divertisment. Doar 4 din 10 elevi, deși sunt abia în clasa a VI a, când jocul este încă „principala îndeletnicire a copilului" (Blaga) atribuie acestuia prim loc pentru relaționarea optimă, detensionată cu egalii și neegalii, pentru învățarea cu scop de cunoaștere și intercunoaștere. Procentul este important și pentru că, în ciuda pedagogilor care se întrec a proclama autoritatea digitalizării ca formă de a atrage elevii pentru virtuțile ei de a produce divertisment, distracție, elevii optează pentru formele clasice, verificate, recunoscute ca importante în formare. Pentru a verifica gradul de ancorare a răspunsurilor în experiența școlară a fiecăruia, următoarea întrebare evidențiază activitățile concrete prin care elevul a fost conectat la jocul de rol.



4.32. Frecvența solicitărilor adresate elevilor pentru jocul de rol

Răspunsurile arată că, la testul inițial elevii nu au înțeles ce sunt întrebați, nu conștientizau că jocul de rol este o metodă didactică. Dovada o aduc procentele diferite dobândite la testul final. Cea mai mare diferență între testul inițial și cel final este pentru joc de rol „în fiecare zi", fiindcă la testul final doar 1,2% dintre elevi mai spun că metoda e folosită atât de des. Este dovada că au descoperit că prin jocul de rol se înțelege nu „a interpreta un rol", ci „a avea rol" în activitățile de la clasă, prin asumarea unui spor de exemplificare a unui fenomen, proces de care se vorbește la lecție.



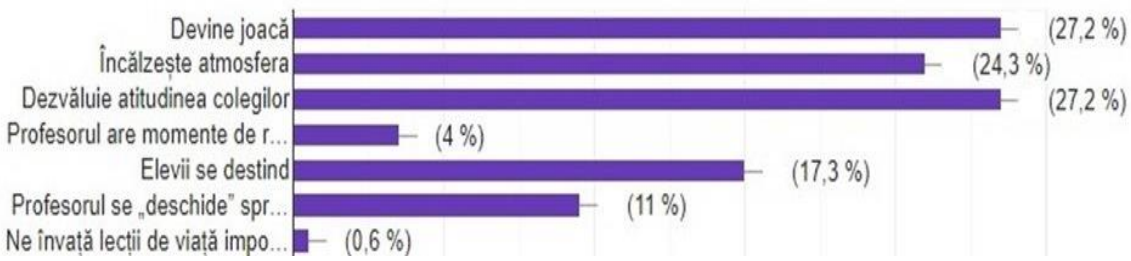


Figura 4.33. Importanța jocului de rol pentru elevi

În ciuda obișnuitei asocieri dintre jocul de rol și joacă, doar unul din patru elevi spun aceasta, la ambele teste. Descreșterile semnificative din testul final confirmă că pentru elevi jocul de rol nu e destindere nici pentru ei, dar nici pentru profesori. Declară ferm că nu e divertisment, este atitudine, prilej de *dezvăluire a comportamentelor colegilor*!

10. Îți amintești o lecție, la care a fost folosit jocul de rol? Care a fost?

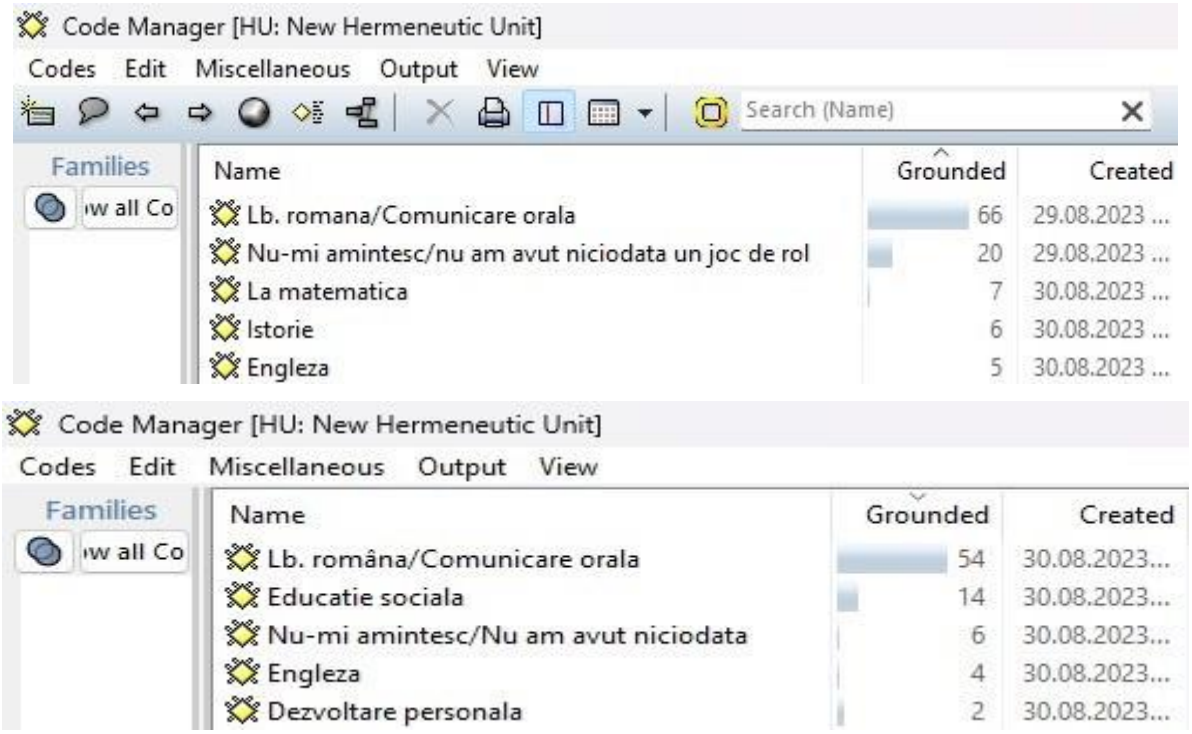


Figura 4.34. Discipline la care a fost folosit jocul de rol

Întrebați care au fost disciplinele la care s-a folosit jocul de rol, primul răspuns este *limba română* cu mențiunea „pentru comunicarea orală", care, în fapt implică inevitabil paraverbalul și nonverbalul. Vom putea conchide că *pentru relaționarea „oficială" cu profesorii și colegii lor, dar și pentru relaționare, în* general. La fel de important este răspunsul situat pe locul II, „nu-mi amintesc"! Acesta trece însă, la final, pe locul III, dovedindu-se că unii dintre ei au înțeles că se află în fața unei metode didactice folosite, dar

neprezentată explicit de profesori. Ideea este susținută și de trecerea de pe locul IX a „educației sociale” pe loc secund, la final.

Modificarea adusă de poziționarea educației pe locul II, înlocuind răspunsul „nu-mi amintesc” se explică prin mai multe elemente:

-Educația socială a fost disciplina la care s-a aplicat jocul de rol în cadrul experimentului;

-În cadrul altor discipline au fost invocate reguli utilizate în lecțiile de educație socială;

-Au fost create situații și contexte specifice, care țin de viața socială;

-Profesorii și elevii au invocat aplicabilitatea jocului de rol pentru a favoriza reușita socială.

Despre ce erau lecțiile?

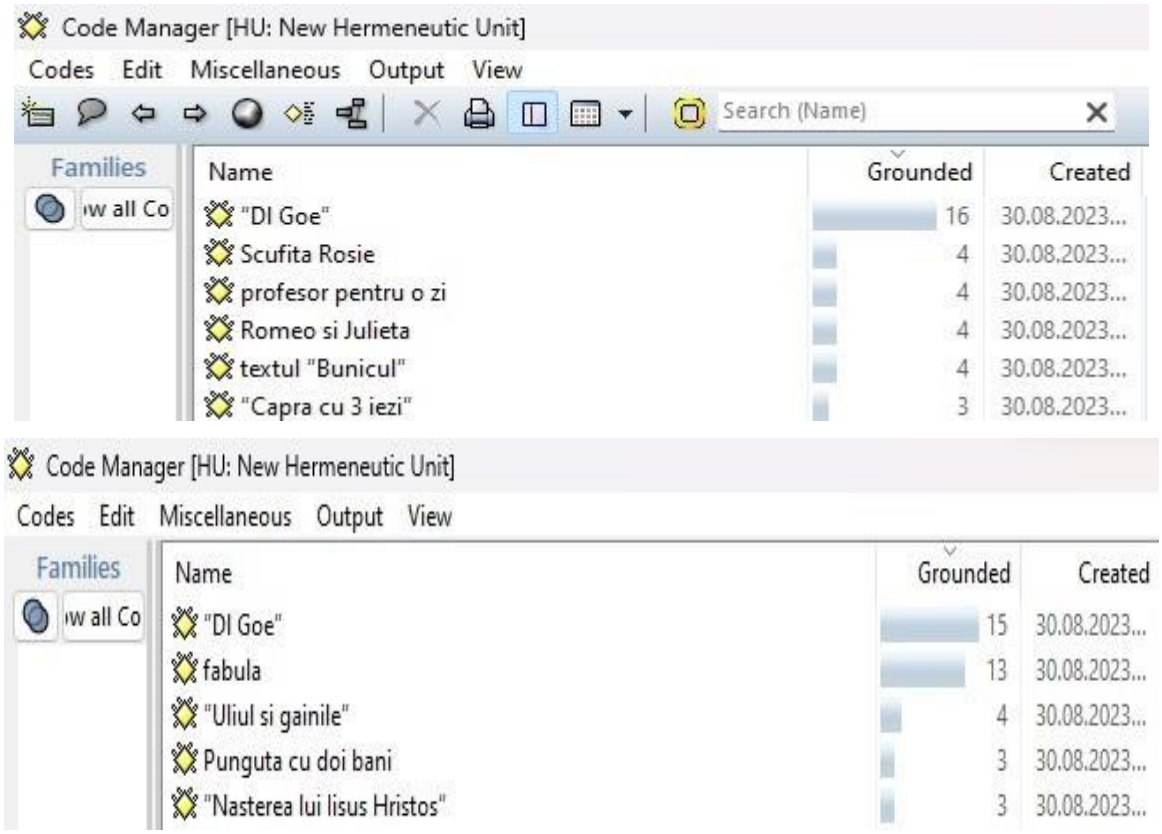


Figura 4.35. Teme ale lecțiilor realizate prin joc de rol

Când cerem detalii și ”Despre ce erau lecțiile”, primim întăriri la ideile anterioare, dar și noi condiționări ale bunei folosiri a metodei jocului de rol în scopul relaționării optime profesor-elev și reușitei școlare, profesionale, sociale. Se păstrează pe locul I „Domnul Goe”. Explicația o oferă buna alegere a textelor pentru manuale. Se impun acelea nu doar cu notorietate pentru reflectarea particularităților de vârstă cunoscute de elevii cititori, ci și pentru valoarea lor stilistică, marea claritate a textului și situațiilor prezentate, buna construcție a personajelor și conflictelor pri care se dezvăluie publicului. Itemii 11 și 12 vor aduce noi argumente. Noutatea răspunsurilor din final este aducerea pe loc secund a fabulei,

inexistentă în prima etapă. Avem argumente în favoarea ipotezei noastre de lucru: *introducerea unor noi teme pentru jocul de rol va beneficia de atenția semnificativă elevilor*. Fabula a devenit o temă de aplicații, la propunerea profesorilor din experiment.

Un salt foarte mare, o trecere de pe locul 29 pe locul 5, la testul final, are jocul de rol folosit la lecția „Nașterea lui Iisus". Putem interpreta că prin joc de rol elevii conștientizează evenimentele importante din viața familiei, comunităților de care aparțin, societății, care consemnează în calendar ceea ce contează pentru ele. Elevii dobândesc *o mai bună înțelegere a rostului celor învățate*, apreciază finețea fabulei, eleganța „biciuirii viciilor", impunerii calităților, morala lecturilor, profunzimea parabolelor creștine și din literatura laică. Lecțiile, tematicile lor se suprapun rolurilor primite în acele contexte pentru că devin importante pentru comportamentele asumate ori pe care sunt gata să le însușească. Prioritate dobândește ce au învățat din ce li s-a spus – precum în „coșul comunicării didactice" (Șoitu, L., 2001).

Ipoteza E3. *Dacă elevii sunt angajați în activități desfășurate prin metoda jocului de rol, atunci ei au preferințe pentru anumite roluri.* Itemii: 7, 9, 11,12, 13

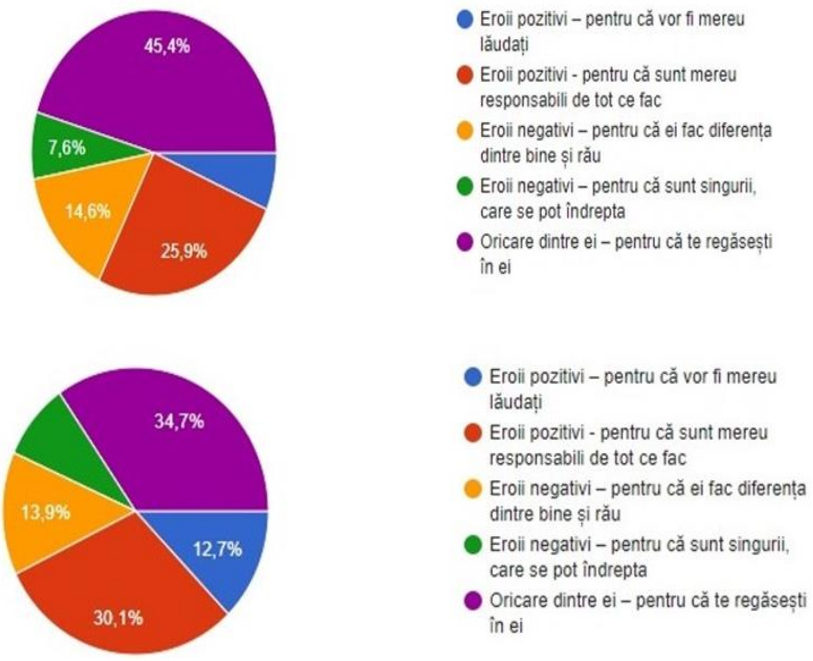


Figura 4.36. Roluri preferate de elevi

Pornind de la ipoteza că elevii preferă anumite roluri, vom constata că aceasta nu se confirmă, în nici o etapă a experimentului. Diferențele sunt mici între răspunsuri. Ceea ce se petrece, cu adevărat, este o conștientizare a deosebirii dintre a avea oricare rol sau unul anume – pozitiv/negativ.Procentul inițial pentru „oricare" scade de la 45,4 % la 34,7 %. Diferența merge spre roluri de „eroi pozitivi"! Mult mai interesant este că dintre cele două categorii din grupul de

eroi pozitivi, respondenții optează dublu pentru cei „responsabili” nu „lăudați”. Jocul nu e joacă. *Jucarea e învățare***.** Confirmări și mai puternince obținem la întrebarea ce urmează.

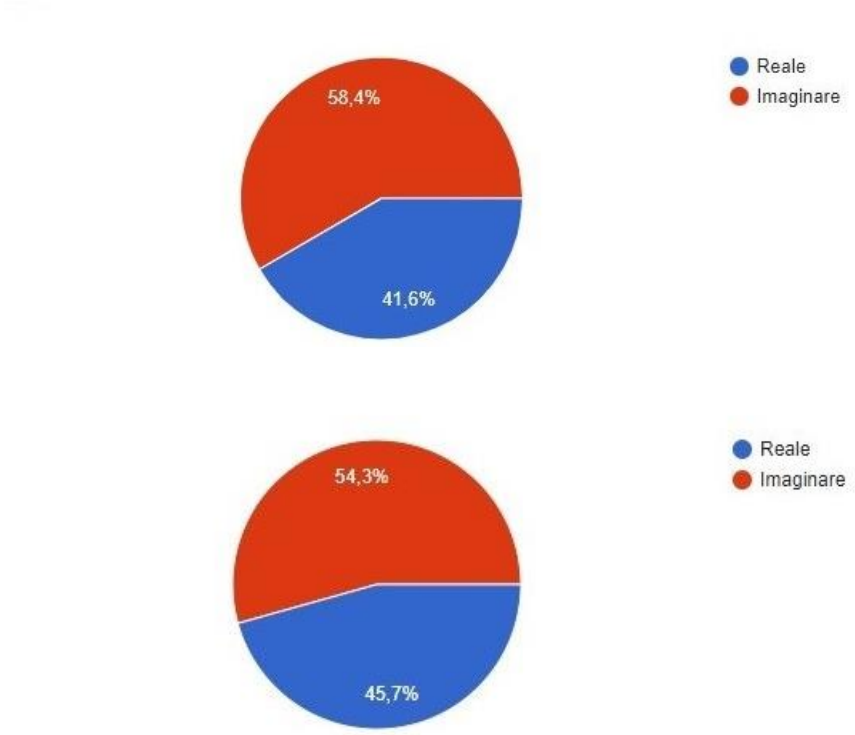
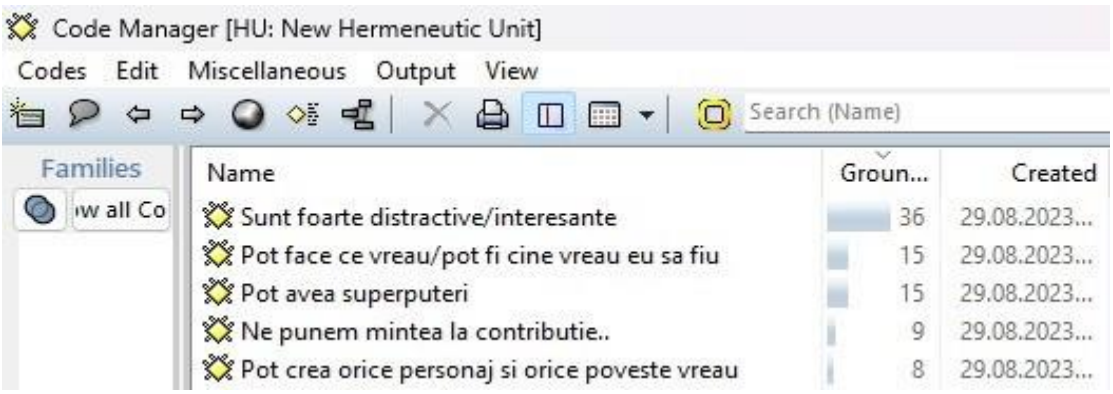


Figura 4.37. Proporția dintre jocuri reale și imaginare la elevi

Graficul arată o distribuție a opțiunilor în favoarea rolurilor imaginare. La testul final procentul rolurilor reale crește de la 41% la 45%, iar ceea ce va urma nu va mai susține această imagine a priorității rolurilor imaginare. Explicația o oferă, pe de o parte, experiența anterioară de „interpretare” a rolurilor din literatură, basme cu prioritate, în clasele primare, pe de altă parte, faptul că jocurile virtuale ocupă destul din timpul elevilor de această vârstă.

9.a. De ce imaginare?



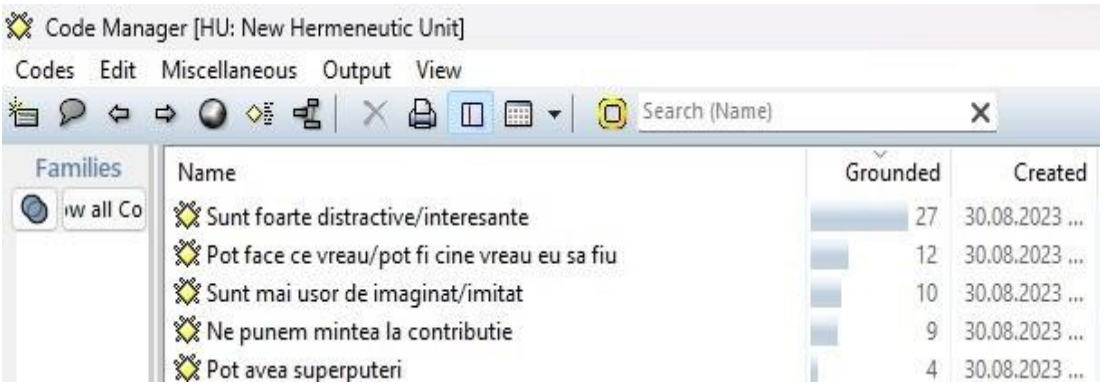


Figura 4.38. Motivații pentru jocuri imaginare la elevi

Răspunsurile din ambele etape ale testului păstrează aceeași ordine a priorităților. Pe prim loc este motivația că „sunt interesante", probabil, aduc altceva decât cunosc ei la această vârstă. Imediat se impune observația că la testul final, deși se păstrează prioritățile motivațiilor, scade ponderea alegerilor. Este efectul sporului de înțelegere adus de jocul de rol din activitățile obișnuite ale școlii. După primele trei poziții scăderea opțiunilor este și mai mare, la înjumătate.

9.a. De ce reale?

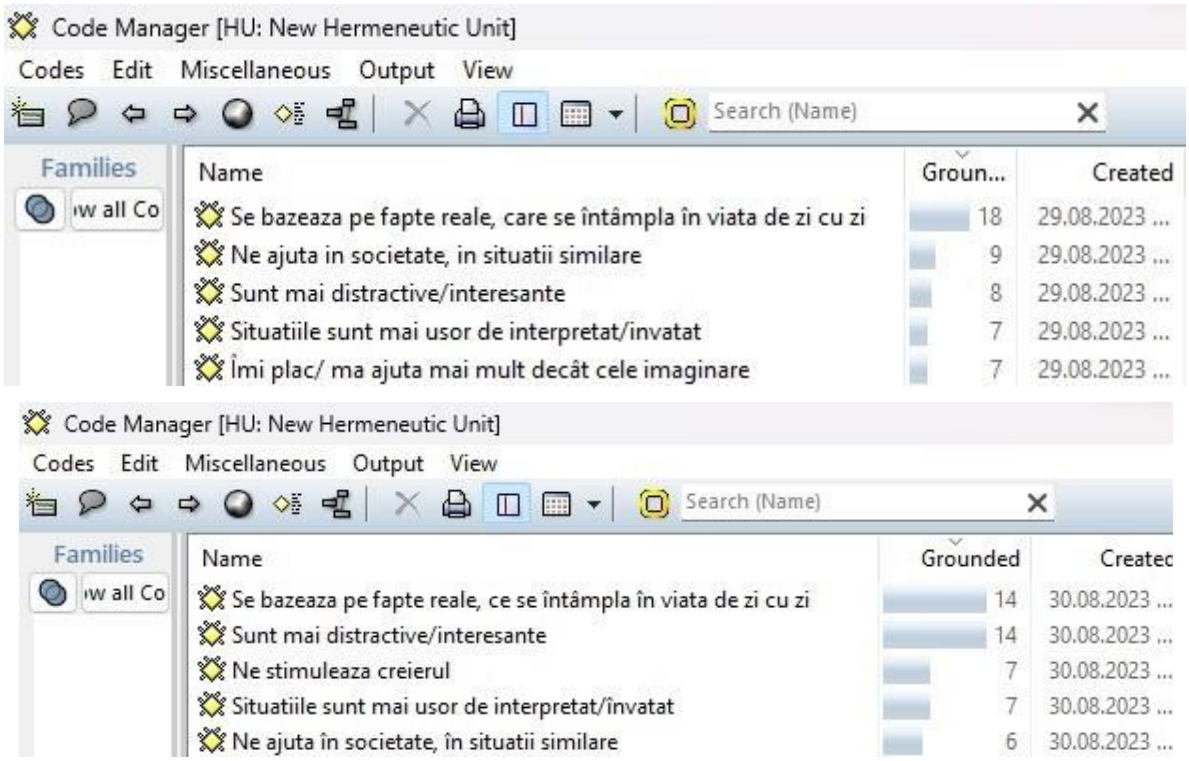


Figura 4.39. Motivații pentru jocuri reale la elevi

Avem o prelungire a răspunsurilor la întrebarea anterioară, când sunt invitați să se despartă de imaginar. Motivația pentru roluri reale vine, la ambele etape de testare, din conexiunea acestora cu „viața de zi cu zi", pentru că sunt, cu adevărat „interesante" și „mai bune

pentru creer”. Ultima remarcă este impusă de trecerea ei pe locul 3, față de locul 7, la testul inițial. Saltul poate fi atribuit contextului în care elvii au aflat că în timpul experimentului ei și-au folosit mintea chiar pentru ameliorarea relațiilor lor, iar ceea ce au învățat le va fi de folos.

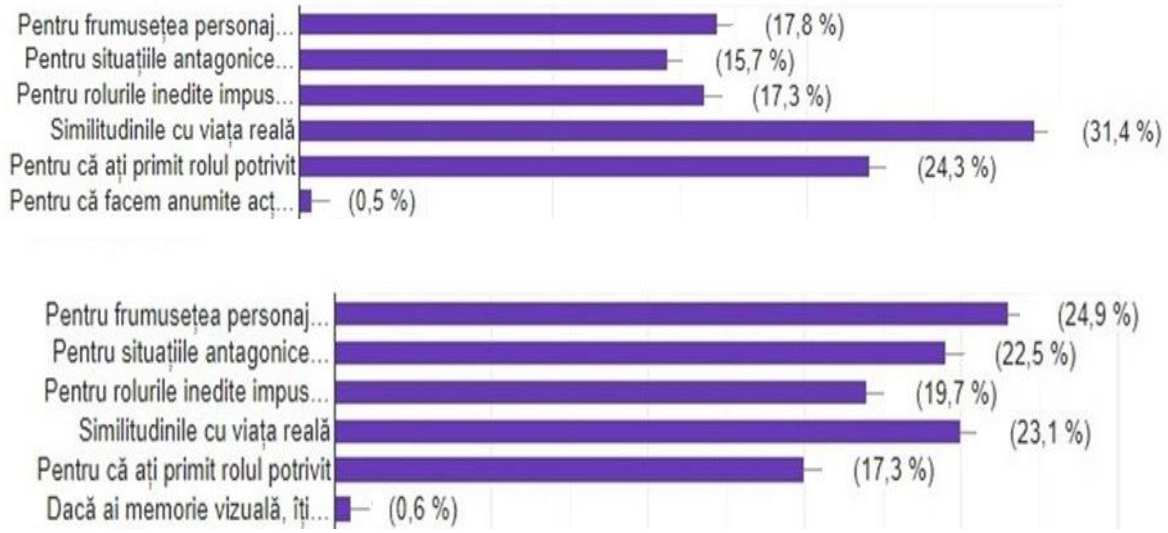


Figura 4.40. Surse ale mai bunei memorări oferite de jocul de rol

Comentariile despre alegerea textelor pentru manuale dobândesc noi argumente. O lecție în care se folosește jocul de rol devine reper pentru elev, este ținută minte, mai ales pentru „frumusețea personajelor”, așa cum a fost Domnul Goe, de exemplu. Acest criteriu urcă și aici, la final, pe locul I de pe III inițial. Personajul devine real, are chipul unui coleg ori asemanarea cu sine dintr-o anume etapă a creșterii sale. Rezultatele ne îndeamnă să sugerăm analize atente, investigații printre elevi privind preferințele lor pentru textele din manualele de literatură – cu raportare la anii anteriori și la ceea ce ar doti să aibă în manualelel viitoare. Obiectivul e simplu: care este raportul dintre opțiunile pentru textele clasice, verificate prin generații multiple și textele noi, „cool”. Putem descoperi, că există texte aplaudate, pentru că au reclamă bună, dar preferate se dovedesc acelea durabile, cu teme și stiluri clasice. „Similitudinile cu viața reală” trec de pe locul I pe II, în final, dar mențin aprecierile anterioare despre motivația alegerii rolurilor reale, care vorbesc despre copii și relația lor cu adulții în contexte de viață concretă.

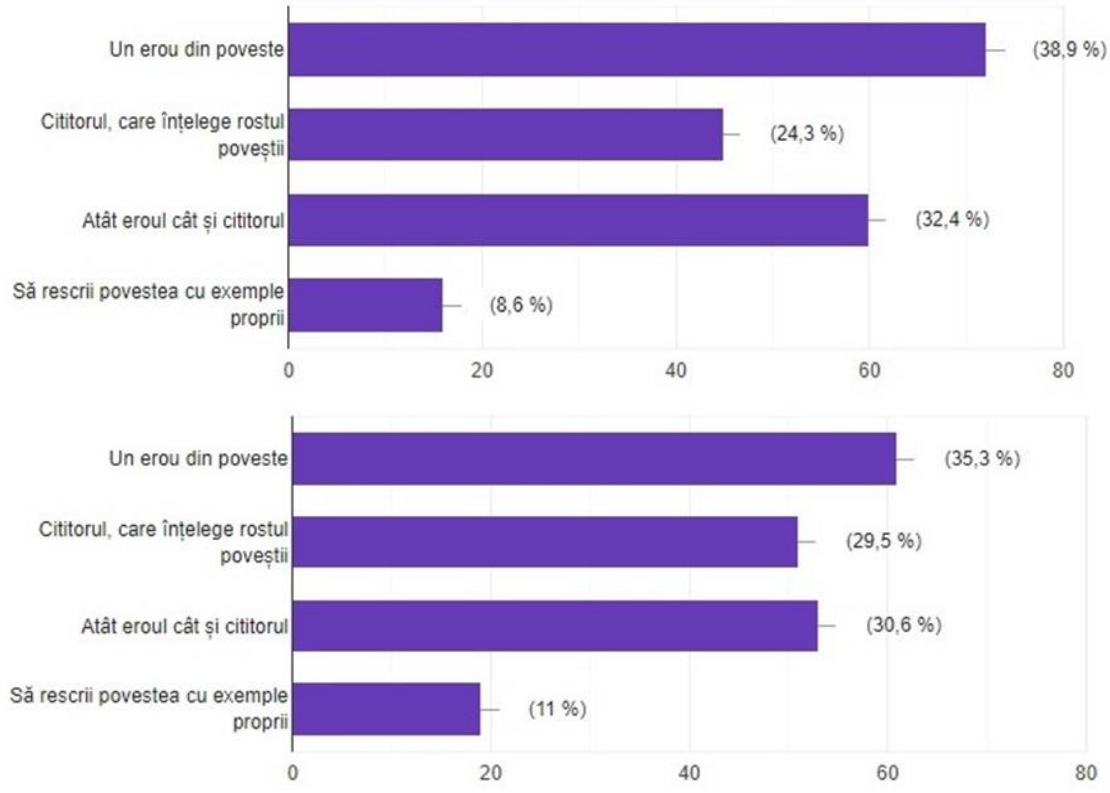
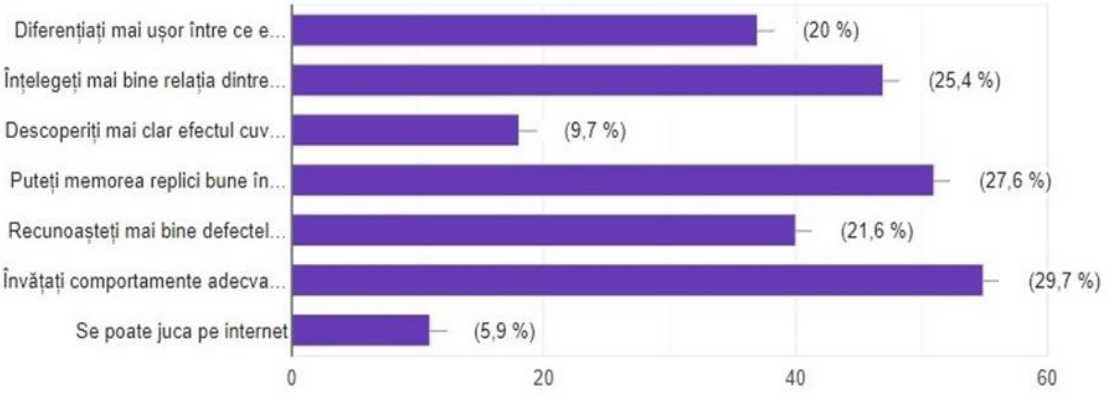


Figura 4.41. Opțiuni între eroul și scenaristul acțiunii

La întrebarea „ce îi place să fie, cel mai des", răspunsul e plin de semnificații: „un erou de poveste". Are dubla semnificație a vârstei, la care află că există și eșecuri, dar speranța că vor fi depășite rămâne nealterată. Specificitatea etapei de creștere apare și mai pregnantă prin corelare cu celelalte variante. Dacă adunăm variantele în care eroul este prezent, atunci obținem că peste 70% dintre elevi se regăsesc în complementaritatea dintre a fi „eroul" dar și „cititorul" poveștilor (despre alții și despre sine). Nici locul de simplu „cititor" nu este de neglijat deoarece ocupă mai mult de jumătate dintre participanții la experiment (56%).



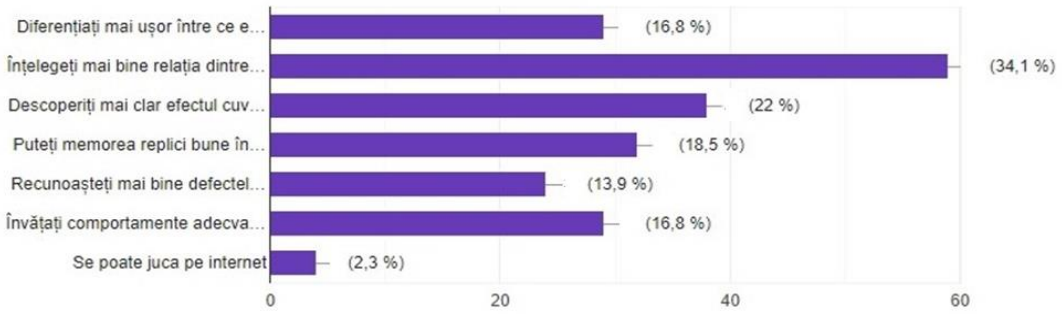


Figura 4.42. Opinii privind opțiunile colegilor pentru jocul de rol

Trecerea de la răspunsuri singulare, care vizează opinia personală, la cele centrate pe grupul de apartenență, clasă-vârstă, arată aceeași situare a fiecăruia și a tuturor în centrul relației cu lumea în care elevii cresc. Întrebați la plural, „ jocul de rol vă place" (tuturor) pentru că ... răspunsurile păstrează conStante semnificative, confirmând ipoteza că *nu exită diferențe semnificative între opțiunile singulare și ale clasei* Dacă în prima etapă locul I îl dețin aprecierile că prin jocul de rol se învață „comportamente adecvate", la testul final opțiunea este pentru varianta „înțeleg mai bine relațiile" ce se staornicesc, inclusiv între elevi și profesori. Interesantă apare însăși schimbare de locuri între cele două variante, care oricum sunt complementare: locul trei inițial ocupă locul I și cedează pentru ceea ce fusese locul III. Plăcut surprinzător este că locul II este ocupat în final de varianta situată inițial pe locul VI, „descoperiți mai clar efectul cuvintelor"! Nimic mai grăitor pentru a sublinia că relația profesor - elev se întemeiază pe înțelesurile profunde ale exprimărilor ce fundamentează legăturile temeinice. Mai departe, avem o interschimbare și între locurile IV cu V, dovedindu-se că relaționarea depinde, în egală măsură, de detaliile ce o definesc.

Ipoteza *4. Dacă nativii digital sunt implicați în activități desfășurate cu folosirea jocului de rol, atunci ei preferă, în primul rând, jocurile/activitățile prin internet.* Itemii:14, 15, 22.

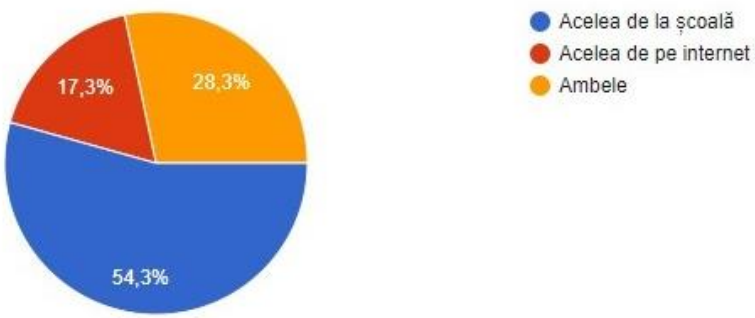


Figura 4.43. Opțiuni pentru jocul de rol din școală / internet

Ipoteza că nativii digitali preferă jocurile de pe internet este infirmată. În fapt, aici, vizăm ceea ce caracterizează generațiile de nativi digitali, crescuți în mijlocul gamificării atotcuprinzătoare. Dacă, dintru început, procentul de 49,2 % este în favoarea jocului de rol de la școală, acesta ajunge, în final la 54,3 %. O și mai mare clarificare o aduc opțiunile pentru „ambele" variante, când, în final, procentul scade de la 35,7 % la 28,3%. Participanții la experiment înțeleg și mai bine ce poate oferi școala și care este diferența dintre activitățile de aici și din virtual – internetul consemnează 2 procente în plus, tocmai pentru că unii au argumente favorabile alegerii lor. Alegerile sunt motivate. Viitoarele întrebări aduc mai multe confirmări, pentru că sunt solicitați să le prezinte.

Acelea de la școală

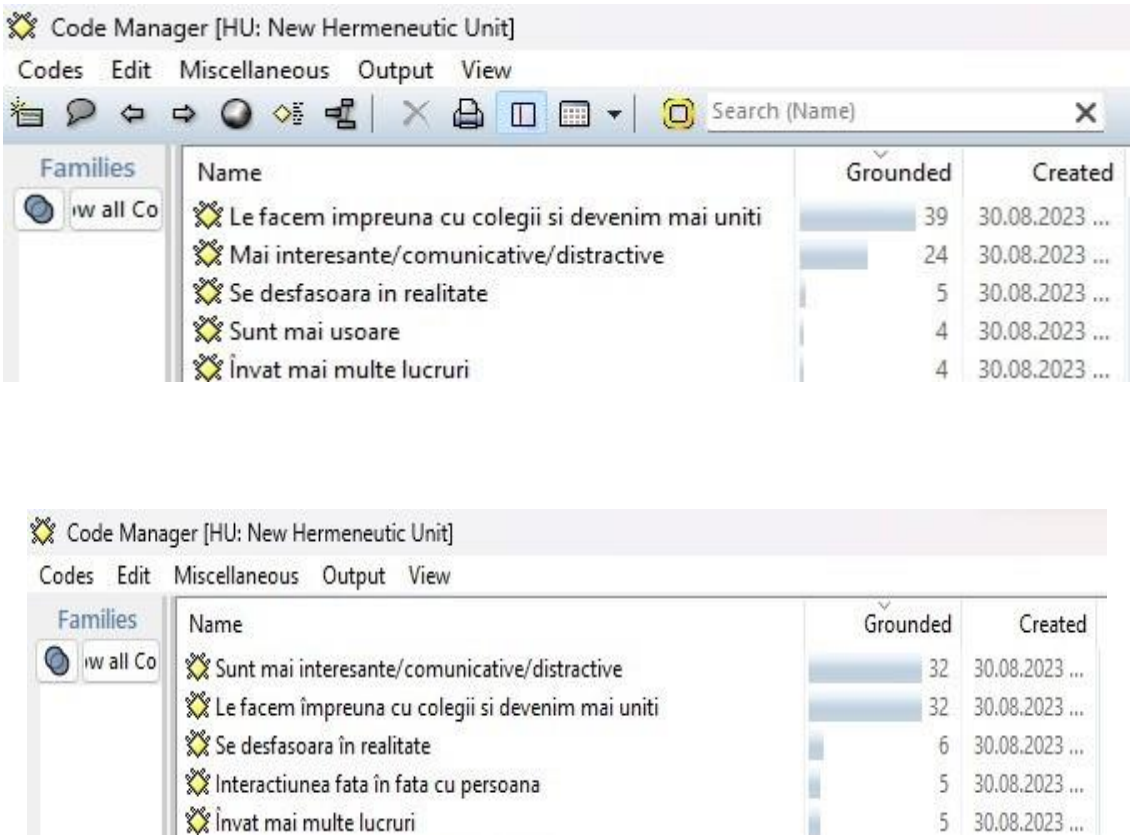


Figura 4.44. Motivații pentru jocul de rol din școală

Pe primul loc, atât în testul inițial cât și în cel final sunt „împreună cu colegii" sau, în final, constată și un alt element mai important, unul în contrast cu internetul „sunt mai distractive" tocmai pentru că sunt „împreună". Locul III rămâne nemodificat: sunt preferate jocurile de rol din școală pentru că „se desfășoară în realitate", jucătorii nu doar sunt reali, ci au reacții percepute direct, nedisimulate, dictate de contextele, situațiile, reacțiile celorlalți, sunt replici vii la răspunsuri. Dacă, inițial, locul IV era ocupat de răspunsul „sunt mai ușoare" jocurile de rol din școlă, în testul final acest răspuns nu se mai regăsește pe nici un loc. Suntem tentați să

considerăm că digitalizarea aduce cu sine și anume prejudecăți, pe care atât nativii cât și imigranții le preiau cu mare ușurință. Un argument în plus pentru sublinierea aceasta, dacă mai era necesar, vine de la răspunsul ce susține că preferința pentru rolurile din școală o dă „interacțiunea față în față". Este ușor să extindem această condiționare și pentru realația profesor-elev. Dacă adăugăm că următoarea poziție, la testul final este „interacțiunea față în față", venită să întărească pe acel „împreună" de pe locul I, vom conchide că relaționarea din gimnaziu nu poate avea altă formă.

În favoarea internetului subiecții, care au optat pentru el, 15,1/17,3%, invocă, în final, calitatea jocurilor de rol de a fi „interactive". Pe locul II trec argumentele ce ocupau locul I, în testul inițial, fiind considerate „distractive", dar dispare motivația inițială de pe locul II, anume că jocurile de rol pe internet „sunt pe un ecran și nu am emoții ca în viața reală", idee că internetul „eliberează" de stresul contactului direct.

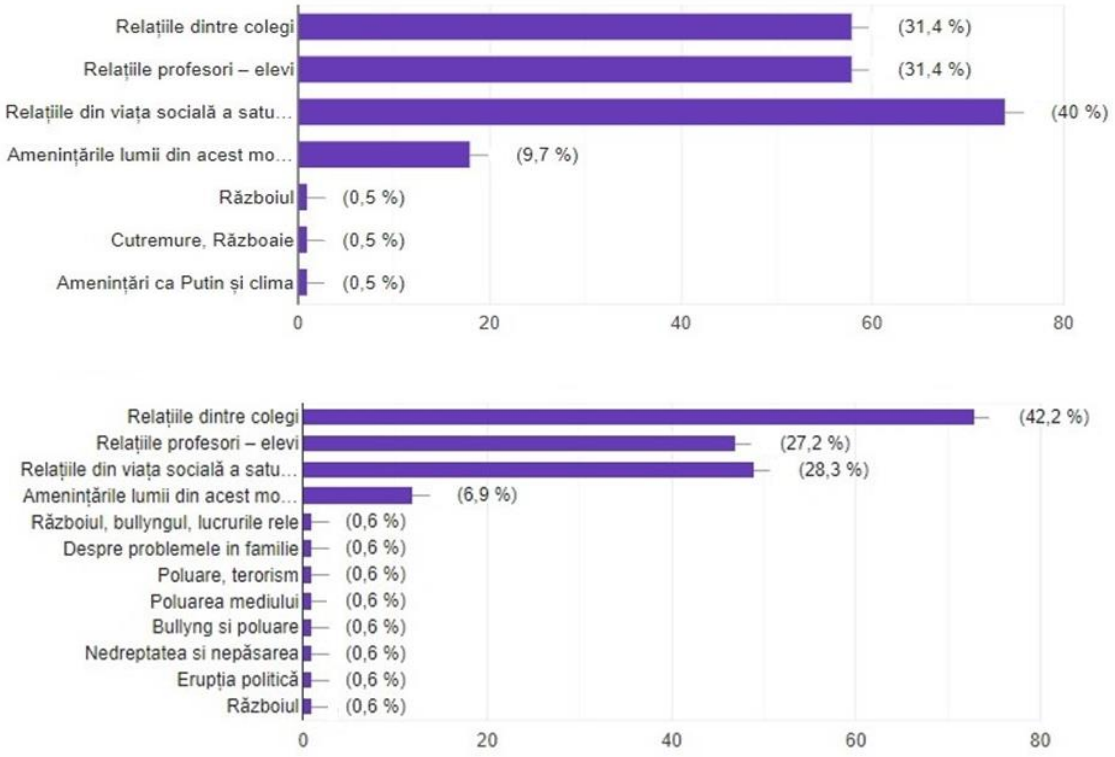


Figura 4.45. Opțiuni pentru tematici ale jocului de rol

De la o primă privire, graficul atrage atenția asupra egalității perfecte între răspunsurile care vizează relațiile dintr colegi și acelea dintre profesori-elevi. Se poate spune că, ori de câte ori, elevii sunt preocupați să discearnă între temele, preocupările, evenimentele importante din viața lor, aceslea despre școală se regăsesc doar în ceea ce ai au acumulat, corectat, consemnat împreună cu profesorii și colegii lor. Ba, mai mult, putem cumula cele două procente și vom găsi

confirmarea deplină a ipotezei că „relația profesor -elev este influențată de relația dintre elevi și invers” ! Altfel spus, relațiile profesor--elev sunt dependente de atmosfera ce caracterizează tradiția, experiența, viața școlii. O asemenea constatare se regăsește în istoria oricărei instituții dar și a perioadelor din stadiile parcurse de școală, în general. Ceea ce se înregistrează la nivel macro, se regăsește și la cel mai mic nivel, școala fiind un sistem viu al relaționării, intersecției tuturor generațiilor unei societăți.

Ipoteza: Jocul de rol perimte o mai bună înțelegere a relației elevilor cu lumea.

Folosindu-ne de statistică, obținem o imagine interesantă, acoperitoare a tot ceea ce poate defini relația elevilor cu lumea, viața socială din vremea creșterii lor. Cumulate cele două procente egale înseamnă 60%, iar celelalte 40% - rămase libere de școală – se regăsesc în „relațiile din viața socială”, comuninitară. Școala are meritul de a favoriza nu doar cunoașterea ca învățare, ci și ca exersare a rolurilor sociale, iar profesorul ocupă un loc recunoscut de elevi. În fapt, vorbim despre relațiile din spațiul școlii, acum, în vremea gimnaziului. Este de urmărit cum evoluează aceste relații în liceu, cât de importante se păstrează, ce factori le pot efecta, cu ce efecte? O asemenea preocupare devine motivată și de conStantele pe care le descoperim în următoarele întrebări ale chestionarului.

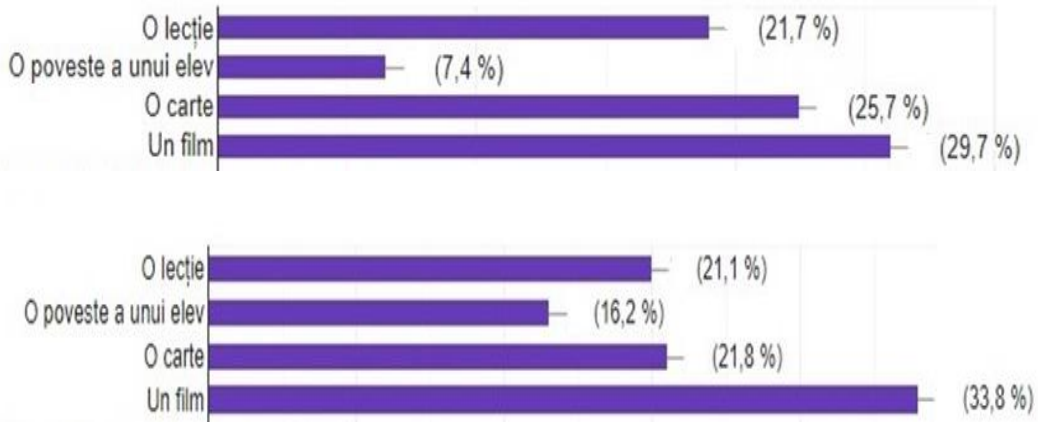


Figura 4.46. Ierarhii ale faptelor semnificative

Observam anterior că există o strânsă legătură între răspunsuri, încât acestea se confirmă unele pe altele. La întrebarea „ce te-a marcat cel mai mult, până în acest moment” (ca formă de exprimare a relațiilor importante), în primele trei poziții se află „o lecție”, „o carte”, „un film” (Anexe 22a, 22b, 22c). Cerând detalii despre fiecare element descoperim că toate sunt legate de viața școlii. Bunăoară, însumarea „cărții” cu „lecția” și filmul reprezintă 75% dintre răspunsuri. Se confimă ipoteza că pentru elevii de gimnaziu relația profesor-elev este evidențiată inclusiv prin opțiunnile pentru activitățile de lectură și timp liber coordonate de ei.

4.3. Concluzii

Lucrarea ne-a oferit exemple de confirmare a ipotezelor dar și de infirmare a lor – ambele având importanță, în primul rând, pentru a înțelege particularitatea domeniului social – greu de subordonat unor legi rigide, pozitiviste.

Ipoteza că studenția – cu toate atributele perioadei sale - este favorabilă înțelegerii rolurilor ne oferă și dovezi de neconfirmare.

Cursurile de formare continuă sunt importante, mai ales, pentru valoarea relaționărilor viitoare. Aceste perioade transformă profesorul în elev**.** Prieteniile cu alți profesori cursanți se realizează în contexte similare celor de care dispun elevii chemați să învețe împreună.

Prieteniile cu alți profesori sunt mărturii ale durabilității și încrederii generate de munca subordonată unor obiective comune, prin utilizarea acelorași reguli, acelorași instrumente și criterii de evaluare a rezultatelor.

Însăși stima de sine acumulează noi dovezi creșterii când sunt „folositori altor colegi". Acestea sunt repere durabile deoarece, „înțeleg mai bine cum să relaționeze cu elevul".

Atât studiul preliminar cât și experimentul pedagogic au arătat că rolurile profesorului „Nu se modifică" prin digitalizare.

Cercetarea a indus conștientizarea importanței jocului de rol simultan la elevi și profesorii lor. Recunoașterea problemei studiate se realizează, de subiecții cercetării abia în momentul programului de intervenție și al aplicării chestionarului.

Metoda jocului de rol, varianta Teatru social, este utilă pentru profesori și elevi în egală măsură, deoarece prin ea își dezvoltă, simultan și permanent, această competență de asumare a implicării în rezolvarea diferită a sarcinilor.

Extensia jocului de rol, dincolo de simpla interpretare, nu a anulat importanța dramatizării lecților, ci a întărit ideea că tot ceea ce studiază are semnificații pentru viața grupului. Pe de o parte, își împart sarcini între ei și consolidează grupul pe de alta, descoperă regulilor de viață socială și înțelegerea lor.

Primind ori încredințându-și roluri, își asumă responsabiltăți privind cunoașterea, înțelegerea, valorizarea experiențelor pentru etapele viitoarei creșteri.

Jucarea rolului este dovada învățării variantelor de realizare a acestuia, iar rezultatul final pentru fiecare este format din tot ce a spus, argumentat profesorul și sensurile noi adăugate utilizării celor dobândite.

Înseși imperfecțiunile, corectările din vremea lecțiilor sunt o nouă învățare.

Cunoașterea prin jocul de rol a „atitudinii colegilor” pentru a o defini pe a sa, ocupă locul întâi – atât de profesori cât și de elevi;

Scorul mic dat divertismentului evidențiază că jocul de rol este prilej de învățare directă, nemijlocită, în sensul de cunoaștere și înțelegere, dar și de exersare a comportamentelor, a atitudinilor superioare.

Jucarea este educație și învățare.

Gamificarea e instrucție și învățare.

Înțelegerea și asumarea rolurilor este direct proporțională cu utilizarea acestora de către profesor, indiferent de disciplina pentru care este angajat.

Rezultatele utilizării jocului de rol în cât mai multe contexte didactice și tematice susțin ipoteza că metoda este de folos, este ușor asimilată de elevi, aduce eficiență profesorilor, stimulează relaționarea optimă între actorii procesului instructiv și educativ.

LIMITE ALE CERCETĂRII

Desfășurarea stagiului doctoral într-o perioadă a pandemiei Covid 19 cu păstrarea preferinței pentru întâlnirile online și după 2022, a impus absența contactului direct cu profesorii și elevii din școlile din Republica Moldova în timpul experimentului.

Înțelegerea jocului de rol ca interpretare a unui rol sau ca utilizare a unui joc didactic face mai greu inteligibilă noua perspectivă, a accentului pe asumarea unui rol nou, nu alegerea unuia.

Insuficienta cunoaștere a metodei Teatrul Social ca model de derulare a jocului de rol asumat, cu aplicabilitate la viața școlii, a elevilor, a comunităților, deși metoda este recomandată pentru disciplina „Educație civică”, iar în Chișinău există un Festival al Teatrului Social.

Absența unor teze similare atât în Republica Moldova cât și în România determină judecarea/analiza lucrării după criterii consacrate unor cercetări complet diferite.

Prejudecata că metodele cu rol interactiv și obiective care vizează nu doar utilitatea, ci sapiențialul învățării, aparțin exclusiv disciplinelor umaniste. Noi le includem și folosim pe toate.

Absența deprinderii de a extrage sapiențialul învățării din orice fenomen.

Durata mică a experimentului impusă de timpul redus al stagiului doctoral.

Conluzii timide, fără baza necesară unor generalizări.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Concluziile generale decurg de la primul la ultimul capitol, din multiplele analize oferite și accepțiunile date conceptelor, limbajului, strategiilor, metodelor și instrumentelor folosite.

O primă concluzie: teza este despre metoda jocului de rol, dar nu despre jocuri. Nu folosim jocuri existente și nici nu construim altele adecvate temei, vârstei, contextului. Folosim tematica fiecărei lecții pentru a sublinia „jocul" relațiilor dintre cunoștințelor predate.

Păstrăm distincția joc (game/play) „o activitate însoțită de plăcere și fantezie" și jocurile didactice (learning games) ca „metode de învățare și de muncă, folosite cu intenții didactice".

Metoda jocului de rol devine procedeu, prin metoda Teatrului Forum / Teatrului Social, cum este numită în manualul de „Educație socială". Fiecare lecție e prilej de a arăta că în toate procesele naturale și sociale sunt opresori și opreasați (în limbajul metodei), dar activismul elementelor direcționează evoluția. Hidrogenul și oxigenul devin apă doar în combinația H2O. Carbonul se regăsește din aeronautică la alimente, dar nu domină lumea, omul îi dă noi utilizări.

Jocul de rol asumat la orice lecție extrage sapiențialul acesteia, o face accesibilă, îi oferă sens, utilitate și motivează implicarea profesorilor și elevilor în oricare altă curajoasă încercare.

În timpul experimentului, cunoștințele au fost folosite pentru a evidenția raporturile dintre *Acceptare și respect*; *Valorizare* și *promovare* (împreună); *Solidaritate* și *reciprocitate*, sarcina lecțiilor de educație socială. Astfel, relațiile naturale din orice mediu devin fenomene de viață.

Mesajul final al oricărei lecții este că regulile sociale le vom găsi în toate domeniile vieții naturale, studiate de toate științele: chimie, fizică, biologie, astronomie, muzică, matematică etc. Sarcina comună a profesorilor și elevilor este să le cercetăm, să le cunoaștem funcțiile.

Jocul de rol este acela asumat pentru a înțelege funcționarea ecosistemului natural și a stimula valorificarea lui în scopul reușteі sociale, dar fără a produce dezechilibre unității legilor determinismului universal – prezente în macro și microcosmos, în macro și microsisteme.

Utilizarea jocului de rol prin Teatru Forum/Teatru Social a relevat un spor de implicare, de participare responsabilă atât la profesori cât și la elevi. Ambii actori au descoperit că omul este principalul răspunzător de calitatea mediului educațional. Apoi au aflat că există resurse pentru a guverna ca o treime de 3P(Profesori) pe durate nelimitate și orientate spre Ideal comun.

Analiza surselor bibliografice ne-a permis definirea conceptului de relaționare și a competenței de relaționare cu aplicabilitate pentru profesor-elev.

Preocuparea permanentă a fost să definim competența, ca proces continuu – subliniind importanța utilizării corecte a conceptelor cu accepțiunile specifice limbii române, pentru a elimina gândirea simplistă, consolida cunoașterea și buna întrebuințare a acumulărilor.

Înseși cele „opt competențe cheie” din Memorandulul CE sunt una, *competența de relaționare* care *exprimă și se confirmă în manifestarea optimă a persoanei, în diverse forme și contexte, cu scopul afirmării, validării și dezvoltării continue a potențialului propriu și aspirațiilor tuturor, în acord cu nevoile bio-psiho-socio-culturale și valorile perene*.

Lucrarea subliniază că actorii procesului se subordonează idealului unic prin scopuri, obiective comune și interese individuale sau de grup, de durată scurtă, medie sau lungă.

Relaționarea profesor-elev, este, mai întâi, una dintre profesori (din mai multe generații și de la toate disciplinele școlare) cu elevii lor (ei înșiși angajați în multitudinea contactelor diverse), este construită pe interese subordonate creșterii simultane, după principii, norme ale persoanei responsabile și creatoare de contexte favorabile afirmării omului ca valoare perenă.

Relaționarea este procesul prin care fiecare înțelege că nimeni nu se desăvârșește singur, ci numai împreună cu egalii și neegalii săi.

Competența de relaționare este forța, capacitatea, abilitatea, știința și arta de a iniția, păstra și dezvolta o relație favorabilă creșterii celor ce o alcătuiesc prin puterea exemplului, imitarea, preluarea regulilor, normelor, limbajelor, comportamentelor, atitudinilor, expectanțelor, dar și prin deprinderi de a evita erorile.

Teza insistă pe relația celor 3P – elevul (P1), P2, profesorul de la catedră și P3, mediul de la care învață P1 și P2, dar care primește și efectele comportamentelor, atitudinilor față de el.

Rolul jucat devine *jucarea* lui, care însemnă *învățarea și asumarea a ceva,* ce trece dincolo de limitele tematice și cele temporare, de etapa și contextul asumării – prin efectele învățării cu scop de dezvoltare.

Rolul poartă pecetea lui *a avea* – am un rol (Miclea, M., 2023) fără *a fi* acel rol. A fi e mai mult decât rolul și suma acestora. Educația luminează înțelegerea dominantei necesare dintre *a fi* sau *a avea* un rol și mai multe.

Sapiențialul relației este adus de efectele relaționării profesor-elev, când fiecare, în proporții și momente diferite, descifrează nu doar întâietatea lui *a fi*, ci și complementaritatea lor, căci în esența lui *a fi* stă capacitatea de a juca mereu bine și responsabil orice rol.

A fi al profesorului este dovada și garanția continuității.

Concluzia de bază derivă din ipoteza tezei conform căreia profesorul are posibilitatea să pregătească elevii pentru orice situație – folosind propria experiență, a colegilor și pe a generațiilor anterioare de educatori.

Cercetarea a arătat cât de puțin este folosită însă încredințarea de roluri executive permanente, fiecărui elev și pe durate lungi (idee datorată lui Andre de Peretti, 1996, dar prezentă în istoria învățământlui din toate vremurile).

Jucarea rolului este dovada cunoașterii mai multor variante de realizare a sarcinii, dar și disponibilitatea de a continua relaționarea cu toți actorii angajați permanent sau ocazional. Înseși imperfecțiunile sunt o nouă învățare.

Situarea pe locul întâi a răspunsurilor că prin jocul de rol se cunoaște „atitudinea colegilor"– atât de către profesori cât și de elevi – apare în contrast cu ideea că, prin tehnologie, școala devine „prietenoasă" oferind divertisment.

Se demonstrează că jocul de rol este, mai ales, prilej de învățare directă, nemijlocită, în sensul de cunoaștere și înțelegere, dar și de exersare a comportamentelor, de manifestare a atitudinilor superioare.

Înțelegerea și utilizarea jocului de rol este direct proporțională cu folosirea metodei de către profesor, indiferent de disciplina pentru care este angajat.

Este validată și nuanțată ideea că *Jucarea este educație și învățare, gamificarea e instrucție și învățare*. Jocul de rol sporește înțelegerea, transformă lecția în context favorabil învățării împreună.

Utilizarea jocului de rol asumat crește interesul pentru *jocurile reale* pentru că, în timpul jucării fiecare realizează că „pot avea puteri sporite" și în spațiul social obișnuit.

Jocul în virtual „a câștigat teren" în măsura în care dispare cel real, când școala și activitățile extrașcolare cedează, lasă loc gol, timp și spații neocupate, precum în accidentul Covid 19, sau atunci când își face loc transrealul sau realul augmentat cu prea mult *meta.*

Ipoteza că nativii digitali preferă jocurile de pe internet este infirmată. Elevii de gimnaziu preferă relaționarea directă între colegi și cu profesorii, coordonatorii situațiilor de învățare.

Modelul pedagogic 3PT&Ii deste important pentru potențialul său integrator, explicativ și descriptiv:

a. Oferă o imagine dinamică a tuturor elementelor constitutive mediului de învățare și dezvoltare a persoanei, comunităților și societății. Este util tuturor vârstelor școlare și pe durata întregii vieți. Simpla observare a celor trei platforme integrate într-un spațiu al curgerii timpului creează imaginea intersecțiilor atât pe orizontală cât și pe verticală. Este o deschidere spre „jocuri infinite" prin care toate acțiunile au sens, au garanția că nimic nu se pierde. Totodată, dezvăluie și semnificația acțiunilor susținute de interesele fiecărei etape a dezvoltării persoanei, societății și tehnologiei, face posibilă eliminarea înțelegerii simpliste a dependențelor.

b. Favorizează înțelegerea coexistenței cunoștințelor mai vechi cu acelea noi, subliniind rolul fiecărui element în ierarhia lor – dată de sensul, direcția și motivația dezvoltării.

c. Explică inseparabila prezență a idealului și intereselor pentru oricare etapă de evoluție a societății umane și a persoanei. Încurajează și motivează persoanele pe durata întregii vieți, subliniind că maximă importanță o are drumul parcurs, nu ținta, care e a tuturor generațiilor.

d. În contextul impresionantei dezvoltări a mijloacelor oferite de Inteligenta artificială, modelul pedagogic 3PT&Ii arată că tehnologia nu poate fi exclusă din relația cu mediul social. Dar societatea este guvernată nu doar de interese contextuale, ci de valori ale idealului peren.

e. Multiplele interdependențe, pe coordonata timpului, arată cum elemente din straturi adânci devin actuale. Trecutul influențează prezentul și orice viitor, iar tehnoogiile se dezvoltă pentru a deveni utile tuturor celor 3P – ca profesori nedespărțiți în evoluția lor comună.

Pentru ameliorarea situațiilor evidențiate, rezultatele cercetării oferă instrumente necesare și permit **recomandări adresate profesorilor, directorilor/managerilor școlii și altor decidenți** de politici școlare, iar cele privind relaționarea profesor – elev ocupă primul loc.

- Formarea competenței de relaționare este un proces continuu, trangenerațional, poartă amprenta actorilor și contextelor;
- Este de studiat dacă aceste răspunsuri sunt valabile pentru etape superioare, la liceu.
- Rezultatele elimină prejudecățile că digitalizarea sunt sursa modificării rolurilor profesorului. Digitalizarea cere doar o competență tehnică, necesară mereu cadrelor didactice.
- Este nevoie de preocupare sporită pentru calitatea și logicitatea limbajului educației, eliminarea confuziilor dintre *digital* și *digitalizat*, dintre *jucare* și *gamificare*, dintre joc (care poate fi doar „serios") și joacă, dintre jocul de rol asumat și interpretarea unui rol.
- Identificarea modalităților de folosire obligatorie a contextului, a valențelor educogene ale mediului de formare inițială și continuă. Imperativul este dat de importanța pe care o are „viața orașului" în formarea deprinderilor bio-psiho-socio-culturale.

O a doua categorie de **recomandări vizează metoda jocului de rol**. Experimentul pedagogic desfășurat a demonstrat și oferă dovezi, instrumente, metodologia necesară pentru:

- Utilizarea jocului de rol la orice disciplină. Nu se vor schimba conținuturile specifice, ci metoda va fi aceea care transformă fiecare pas spre cunoaștere într-o experiență.
- Obligația distincției ferme și permanente între folosirea jocului de rol ca medodă didactică și jocul de divertisment apoi, între învățare și divertisment. Diferența este similară artiștilor care învață cântând, dansând, dar nu pentru a se distra.

- Încredințarea de roluri executive elevilor (Andre de Peretti) este necesară pentru a asuma răspunderea consecințelor comportamentului verbal, gestual, paraverbal la nivelul grupului și pentru imaginea școlii, organizației, comunității, societății.
- Includerea Jocului de rol ca metodă în programele de formarea inițială și continuă a cadrelor didactice va permite profesorilor rapida adecvare a mijloacelor la strategii.
- Folosirea metodei Teatrului Social în dezbaterea timpurie a problemelor specifice vârstelor școlare și din mediul social, sporește înțelegerea cauzelor care generează acele probleme și evoluțiile posibile, date de neimplicarea la rezolvarea lor rapidă și corectă.
- Prezentarea „timpului de gândire" ca obigatoriu în orice secvență de învățare și ca o competență inseparabilă acțiunii umane, va instaura deprinderea decantării posibilului de imposibil, a dezirabilului de indezirabil, a opțiunilor contextului de acelea finale.
- Continuarea experimentului pe durate mai mari, în ani de studii. Avantajele se vor reflecta în: motivarea investiției pentru formarea profesorilor și a elevilor în deprinderea metodei Teatru Social; pentru sistem, care va conluziona privind generalizarea sau eliminarea acestor încercări.

Recomandările nu pledează pentru introducerea de noi discipline / module – obligatorii sau la alegere, ci vizează jocul de rol ca metodă utilizabilă la orice disciplină, context.

Cercetarea a evidențiat că metoda aduce un spor de eficiență oricărei categorii de profesori și elevi, indiferent de mediul de proveniență, gradul didactic, experiență.

Bibliografie:

Limba română

1. ADLER, N. (1991). *International Dimensions of Organizational Behavior*. PWS-Kent Publishing Company. https://doi.org/10.24093/awej/elt1.
2. ALBULESCU, I. *Doctrine pedagogice*. București: Editura Didactică şi Pedagogică, 2007, 400 p. ISBN: 978-973-30-2448-4
3. ALBULESCU, I. *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină şi creativitate*, ediţia a II-a. Piteşti: Paralela 45, 2008, 176 p. ISBN: 978-973-47-0555-9
4. ALBULESCU, I. *Pedagogii alternative.* All, 2014, 295 p. ISBN: 978-606-587-197-7
5. ALBULESCU, I. *Pedagogia comparată. Fundamente teoretice şi cadre metodologice*. Iași: Institutul European. 2016. 146 p. ISBN: 978-606-24-0158-0
6. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. *Orientări în filosofia contemporană a educației*. București: Editura Didactică și pedagogică, 2018, 224 p. ISBN: 978-606-31-0508-1
7. ALBULESCU, I & CATALANO, H. *Educația Socială*. București: DPH, 2024, 606 pagini, ISBN 978-606-048-672-5
8. ALVAREZ, C., et al, *Transmiterea*, Spandugino, 2018, 282 p., ISBN 978-606-8944-20-3
9. BLAIS, M-C, Gauchet, M, OTTAVI, D, *A transmite, a învăța*, Spandugino, 2019, 281 p, ISBN 978-606-8944-25-8
10. BOTEZATU, P. *Note de trecator*. Iași: Junimea, 1979, 224 p. Fără ISBN
11. BUCUN, N., POGOLŞA, L., CHICU, V. *Referenţialul de evaluare a competenţelor specifice formate elevilor*. Chişinău: 2014, 596 p ISBN: 978-9975-53-333-1
12. CARA, A. *Formarea/dezvoltarea profesională a personalului didactic la nivelul instituției școlare.* Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006
13. CARR, N, 2012, *Superficialii, Efectele Internetului asupra creerului uman*, Editura Publica, București, 352 pagini, ISBN: 978-973-1931-95-1
14. CATALANO, H., ALBULESCU, I. *Didactica jocurilor*. București: EDP, 2019, 208 p. ISBN: 978-606-31-0784-9
15. CATALANO, H., ALBULESCU, I. coord. *Pedagogia jocului şi a activităţilor ludice*. București: EDP, 2022, 456 p. ISBN: 978-606-048-566-7.
16. CLAPARÈDE, É. *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală,* București: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, 272 p. CZU: 159.9.072:159.922.7
17. CLAPARÈDE, É. *Educatia funcțională*. București: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, 172 p., Fără ISBN

18. CLEAR, J. *Atomic habits: schimbări mici, rezultate remarcabile*, Ed Livestyle Publishing, București, 2019, 272 p, ISBN: 978-606-78-9174-4
19. COJOCARU, V. Gh. *Schimbarea în educație și Schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004, 336 p. ISBN: 9975-65-205-0
20. CREȚU, C. *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom, 1997, 278 p. ISBN: 973-683-010-1
21. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC, L. *Teoria şi praxiologia cercetării pedagogice.* EDP, 2016, 306 p, ISBN**:** 978-606-31-0184-7
22. CRIU APOSTOLACHE, R. *Competența pedagogică digitală*. Iași: Polirom, 2022, 208 p, ISBN, 978-973-46-8883-8
23. CUCOȘ, C. *Filosofia educației*. Iași: Polirom, 2022, 273 p. ISBN: 978-973-46-9234-7.
24. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanante*. Teza de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău: 2013.
25. Dewey, J, 1977, *Trei scrieri despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 286 p, Fără ISBN
26. ELKONIN, D.B. *Psihologia jocului* Bucureşti: E.D.P, 1980, 335 p. CZU: 159.9:371.382
27. FLUERAȘ, V. *Competența ca entelehie*. Cluj-Napoca: Casa cărții de știință, 2022, 290 p. ISBN: 978-606-17-1969-3
28. GARDNER, H. *Inteligențe multiple. Noi perspective.* Curtea Veche, 2022, 576 p. ISBN: 978-606-44-1162-4
29. GHICOV A &FLOREA M, *Educația pentru comunicare. Sensul pedagogic al corelării noematice,* în „Revista de teorie şi practică educaţională a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA”, Nr. 2-3 (132-133), 2022, p. 11-16, ISSN 1810-6455
30. GORAŞ-POSTICĂ, V., *Parteneriatul profesor-elev-abordare psihopedagogică pragmatică,* Revista Didactica Pro, 2006/6/1, vol 37, pp 5-7
31. GORAŞ-POSTICĂ, V. *Teoria şi metodologia managementului proiectelor educaţionale de intervenţie*. Chișinău, USM, 2013. 193 p. ISBN: 978-9975-71-365-8.
32. GREMALSCHI, A. *Formarea competenţelor-cheie în învăţământul general,* Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2015, 108 pp. ISBN 978-9975-9609-8-4
33. GUȚU, V. *Obiectivele Educaționale Versus Competențe: abordare teleologică*. În:Revista ”Educația omului de azi pentru ziua de mâine”, Oradea, România, nr.10, 2011,. ISSN: 1843- 9985

34. GUȚU, V. *Curriculum universitar din perspectiva continuității și interconexiunii dintre cicluri ale învățământului superior*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria B, Chişinău: nr.5(95), 2016, p.3-11. ISSN 1857-2103
35. GUȚU, V. *Competența – abordare situațională, strcuturală și metodologică.* În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae", Seria „Ştiinţe ale Educaţiei", Categoria B, Chişinău: Centrul EditorialPoligrafic al USM, nr.5(115), 2018, p.3-12, ISSN 1857-2103
36. GUȚU, V., ȚURCANU, C. *Educația non-formală în Republica Moldova: demersuri conceptuale și metodologice*. În: Revista Reflecții non-formale. Oradea, România, nr.11/octombrie, 2019, ISSN 2393-154X, ISSN-L 2393- 154X, p.4-10
37. HADÎRCĂ, M., IAROVOI, R. *Formarea de competențe – o direcție de dezvoltare a educației contemporane.* Chişinău: Studia Universitatis Moldaviae, nr. 5 (155), 2022, pp.37-43 ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025
38. HATTIE, J. *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei, 2014, 402 p. ISBN 978-606-719-058-8
39. HUIZINGA; J., *Homo ludens,* Humanitas, 326p, ISBN 973-50-0236-1
40. IUCU, R. B. *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. București: Polirom, 2000, 200 p. ISBN: 973-683-400-X
41. JOIȚA, E. *Profesorul și perspectiva constructivistă a instrurii.* Craiova: Editura Universitară, 2007, 220 p. ISBN: 9789737428721
42. LUHAN, M. Mc. *Galaxia Gutenberg*. Ed. Politică. București, 1975, 456 p, Fără ISBN
43. MANOLESCU, M. *Evaluarea în educație, Meritocrația și mediocritatea*. București: Universitaria, 2019, 416 pagini, ISBN 978-606-28-0877-8
44. MARCUS, S., *Jocul ca libertate*. București: SCRIPTA, 2003, 288 p. ISBN: 2000000191195
45. MARIN M. *Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice*. Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad, Cartier, 2013, ISBN: 978-973-752-662-5
46. MANSON, M, *Arta subtilă a disperării. O carte despre speranță*, Ed. Livestyle Publishing, București, 2019, 384p. ISBN 978-606-789-1935-1.
47. MARGA, A. *Educația responsabilă*. Ed. NICULESCU, 2019, 398 pagini, ISBN 978-606-38-0314-7
48. MĂRGĂRIŢOIU, A. *Gestul în comunicarea didactică. Valorificarea accepţiunii semiotice*. Iaşi: Editura Institutul European, 2013, 200 p. ISBN: 978-606-24-0029-3
49. MICLEA, M., *Despre vulnerabilități psihologice universitare,* Conferințele Universității de Medicină

„Grigore T. Popa” din Iași, 19 oct. 2023

50. NEACȘU, I. *Metode si tehnici de invatare eficienta.* Polirom, 2015, 320 p., ISBN: 978-973-46-5146-7
51. NEACȘU, I, Educația digitală: pentru o didactică funcțională și inovativă, în CEOBANU, C et al. *Educația digitală*, 2020, POLIROM, 374p, ISBN 978-973-46-8200-3
52. NEDLEY, Neil, *Arta uitată a gânditului*, Editura Viata si Sanatate, București, 2018, 448 p, ISBN: 9786069114582
53. NEGREŢ- DOBRIDOR, I. *Istoria educaţiei româneşti de la origini şi până în prezent*, București: Editura Academiei Române - *in press.*
54. NEGREȚ - DOBRIDOR, I. *Tratat de pedagogie universală*. București: Ed Academiei Române, 2014, ISBN 978-973-27-248-2
55. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Curricula şi cele „opt competențe-cheie”. O critică a rătăcirilor curriculare recente.* În vol. Laurențiu ȘOITU Ion NEGREȚ-DOBRIDOR, Ioan NEACȘU, coord., „Competența- potențial și limite”, Editura JUNIMEA, 2024, 264 p, ISBN 978-973-37-2843-6
56. PASCU, M-S, ȘOITU, L, 2023, *Constructivism, gamification, învățare,* în: Revista ”STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE”, seria ”Științe ale Educației”, categ B, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2023, nr. 5(165), pp. 10-17, ISSN 1857-2103, Disponibil: https://ojs.studiamsu.md/index.php/stiinte_educatiei/article/view/5656/8093
57. PASCU, M-S, ȘOITU, L, *Competența de relaționare profesor-elev. Repere pentru o definiție,* în volumul Laurențiu ȘOITU, Ion NEGREȚ-DOBRIDOR, Ioan NEACȘU, coord., „Competența- potențial și limite”, Editura Junimea, Iași, 2024, 264 p, ISBN 978-973-37-2843-6
58. PAVELCU, V. *Principii de docimologie.* București: EDP, 1968, 164 p.
59. PERETTI, A. *Educaţia în schimbare*. Iași: Polirom, 1996, 182 p. ISBN:973-97578-1-2
60. PIAGET, J. *Psihologia Inteligenţei*. Chișinău: Cartier, 1965, ISBN 978-9975-79-464-0
61. PINK, D. H, *O minte cu totul nouă : de ce right-brainers vor guverna viitorul*, Curtea Veche Publishing, 2015, 301 p, ISBN ISBN: 978-606-588-736-7.
62. PINK, D. (2022). *Puterea regretului. Cum să mergi înainte, privind în urmă*. Publica. 280 p., ISBN: 978-606-722-526-6
63. POSTOLCHE, R., 2020, *Competența pedagogică digitală*, Polirom, 208 p, ISBN: 978-973-46-8883-8

64. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001, 228 p. ISBN 973-611-197-0
65. SÎRGHEA-ȚICĂU, A, *Manualul digital*, Institutul European, 2018, 260 p., ISBN 978-606-24-0236-5
66. SOLOMON, M. *Jocul ca libertate*. București: SCRIPTA. 2003, 288 p, ISBN: 200-000-01-9119-5
67. STAN, E. *Managementul clasei și nativii digitali.* Institutul European, 2021, 201 p. ISBN 978-606-24-0320-1
68. STĂNCULESCU, E. *Aspecte psihologice ale relației de mentorat*. în Revista de Pedagogie • LXIII •, București: Institutul de Științe ale Educației, 2015, p. 25
69. STANISLAVSKI, K.S. *Munca actorului cu sine însuși.* București: Nemira, 2021, 632 p. ISBN: 9786064310361
70. ŞEVCIUC, M, coord. *Didactica universitară. Studii şi experienţe,* Universitatea de Stat Moldova, 2011, 294 p, ISBN 978-9975-71-100-5
71. ŞEVCIUC, M, HĂMURARU, M, *Calitatea cursurilor electronice: criterii de evaluare* Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei), Tom 85, nr 5, 2015
72. ŞEVCIUC, M., MEREUŢĂ, R. *Condiţii psihopedagogice de dezvoltare a angajamentului profesional la cadrele didactice*. Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţe ale Educaţiei), Vol 119, nr 9, 2018, p. 271-276, CZU: 371.12/.13:159.923.2
73. ŞOITU, L., *Retorică audio-vizuală*, Cronica, Iaşi, 1993, 240 pagini ISBN 973-96242-4-3
74. ŞOITU, L., *Pedagogia comunicării*. Institutul European, 2001, ISBN, 973-611-199-7.
75. ŞOITU, L (coord.), *Cerinţe Educaţionale Speciale pentru Toţi. Ghid de bune practici, Institutul European*, Iaşi, 2013, 186 pagini, ISBN 978-973-611-974-3
76. ȘOITU L. coord, *Mesajul – conţinut şi relaţie*, Institutul European, Iaşi, 2014, 276 pagini, ISBN 978-606-24-0054-85
77. ŞOITU, L. *Prefață,* la vol. ŞOITU, L., NEACȘU, I, TOMA S, ROMANIUC, L, *Educaţia la Centenar. Idei. Instituţii. Personalităţi*, Polirom, 2018, 360 pagini, ISBN 978-973-46-7595-1
78. ŞOITU, L., *Împreuna creştere*. Editura Junimea, 2019, 280 p, ISBN 978-973-37-2270-0
79. ŞOITU, L., *Atenție, se învață*, Performantica, Iasi, 2020, 402 p, ISBN 978-606-685-782-6
80. TALEB, N. N., *Antifragil. Ce avem de câștigat de pe urma dezordinii*, Curtea Veche Punlishing, București, 2014, ISBN 978-606-44-0435-0.

81. ŢIBU, S., et ali. *Calitatea învăţământului: perspective învăţării permanente*. Bucureşti: Afir, 2009, ISBN: 978-973-7714-62-6
82. ULRICH, C., Învățarea prin proiecte, Polirom, 2016, ISBN ePUB: 978-973-46-6396-5
83. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988, 325 p. ISBN/COD:693562IP13D1918ED
84. VĂIDEANU, G. *Pedagogie – Ghid pentru profesori*. Iaşi: Universitatea „Al. I. Cuza", 1986, 385 p. fară ISBN
85. VÎGOTSKI, L. *Opere pedagogice alese*. vol. I şi II, trad. Valentina Radu şi Ludmila Slifca, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1972, 362 p., 309 p.

Limba engleză:

86. ALLPORT, G, W, *Attitudes.* In „Handbook of Social Psychology", Edited by C. Murchison, 798–844. 1935, Worcester, MA: Clark Univ. Press.
87. *ANGELI, C., & VALANIDES, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). Computers & Education, 52(1), 154-168. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006*
88. BAE, D. & WICKRAMA, K. A. S. *Family Socioeconomic Status and Academic Achievement Among Korean Adolescents: Linking Mechanisms of Family Processes and Adolescents' Time Use*. The Journal of Early Adolescence. Vol. *35 no* 7, 2015, p. 1014-1038. https://doi.org/10.1177/0272431614549627
89. BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. AmericanPsychologist, 37, 122-147. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122
90. BELL, D. *The Coming of Post-Industryal Society*. Basic Books; Reissue edition, 1973, 616 p. ISBN: 978-0465097135
91. BONSIGNORE, E. M., et al. *Mixed reality games*. Proceedings of the ACM 2012 conference on Computer Supported Cooperative Work Companion, 2012, ACM. doi:10.1145/2141512.2141517
92. BONK, C, GRAHAM, CH, *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* 2011, Ebook, ISBN 9780470335277
93. BOYATZIS, R. E. (2008). *Competencies in the 21st Century*. The Journal of Management Development, 27, 5-12. https://doi.org/10.1108/02621710810840730

94. BOTTURI, L., LOH, C.S. *Once Upon a Game*. In: Miller, C. (eds) Games: Purpose and Potential in Education. Boston: Springer, 2009. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09775-6_1
95. BROOKS, J.G., BROOKS, M.G. *In search of UnderStanding: the Case for Constructivist Classrooms.* Alexandria, VA: American Society for Curriculum Development, 1999, 136 p. ISBN: 978-0871203588
96. BUCKINGHAM, D. *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture.* Cambridge, Polity Press, 2011, 256 p. ISBN: 9780745647708
97. BULLEN et al. *Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue*. Canadian Network for Innovation in Education, 2011, DOI: 10.21432/T2NC7B
98. *BURNETT, D. S., JUREWICZ, A. J. G., & WOOLUM, D. S. (2019). The future of Genesis science. Meteoritics & Planetary Science, 54(8), 1786-1794. https://doi.org/10.1111/maps.13266*
99. CAMERER, C. *Behavioral Game Theory Experiments in Strategic Interaction*, Russell Sage Foundation. New Jersey: Princeton University Press, 2003, 568 p. ISBN: 978-0691090399
100. CAMPBELL, MG. *The audacious plan to make the world into a game*. New Scientist 209.2794, 2011: 36-39. doi:10.1016/S0262-4079(11)60049-3
101. CAPRARA, G. V., & CERVONE, D. (2003). *A conception of personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self-regulating system*. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 61–74). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10566-005
102. CARSE, J. P. *Finite and Infinite Games*. New York: Ballantine Books. 1987, 160 p. ISBN: 978-0-345-34184-6.
103. CEPPI, G., & ZINI, M. (1998). *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children.* Reggio Children. ISBN: 978-8887960174
104. CHAI, C. S., KOH, J. H. L., & TSAI, C. C. (2019). *A review of technological pedagogical content knowledge.* Educational Technology & Society, 22*(3), 1-14.*
105. CHO, J, *The mechanism of trust and distrust formationand their relational outcomes*, Journal of Retailing 82 (1, 2006) 25–35, (SCHOLAR)

106. CHODOS, D., GUTIERREZ, L. and STROULIA, E. *Creating healthcare training simulations in virtual worlds. Software Engineering in Health Care* (SEHC), 2012 4th International Workshop on. IEEE, University of Alberta, 2012, ISBN: 978-1-4673-1843-3
107. CHOUHAN, V. S. ŞI SRIVASTAVA, S. 2014, UnderStanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey, IOSR Journal of Business and Management 16(1):14-22, DOI:10.9790/487X-16111422
108. COPLEY J. *The Integration of Teacher Education and Technology: a Constructivist Model.* În: D. Carey et alii. (Eds.). Technology and Teacher Education. Charlottesville, VA: AACE, 1992, ISBN: 1-880094-05-3
109. DALGARNO, B. (2001). Technologies Supporting Highly Interactive Learning Resources on the Web: An Analysis. *Journal of Interactive Learning Research, 12*(2), 153-171. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved May 29, 2024 from https://www.learntechlib.org/primary/p/8417/.
110. DESJARLAIS M., WILLOUGHBY T. *A longitudinal study of the relation between adolescent boys and girls' computer use with friends and friendship quality* în Computers in Human Behavior, Vol. 26, Nr. 5, 2010, p. 896-905
111. DETERDING, S. (2010). *Meaningful Play: Getting Gamification Right*. Proceedings of the CHI 2010, pp. 1-4. [URL or database]
112. DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Touchstone. (1977). ISBN 978-0-684-83828-1, 96 pages.
113. DICK W. *An Instructional designer's view of constructivism*. În: T.M. Duffy & D.H. Jonassen (Eds.). Constructivism and the technology of instruction: a conversation, 1991
114. *DONG, Y., XU, C., & ZHANG, Y. (2022). Exploring the relationships between teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) and their instructional practices in a MOOC context. Interactive Learning Environments, 30(2), 257-272. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674887*
115. DOROT, R., DAVIDOVITCH, N. *Parental influence on adult children's choice of career*. SCIREA Journal of Education. Vol. 8 , No. 6., 2023, pp. 263 – 286. ISSN: 2995-3901
116. DÖRNER, V., GERHARD, D., MASUCH, M., & SCHNEIDER, J. *Serious Games: Foundations, Concepts and Practice*. Springer International Publishing. (2016). ISBN 978-3-319-40612-9, 307 pages.
117. DRUCKER, P. F. *The Age of Discontinuity. Guidelines to our changing society.* Butterworth-Heinneman Ltd, 1969, 384 p., ISBN: 978-0434903955

118. DUNLEAVY, M. *Design Principles for Augmented Reality Learning*. TechTrends Vol. 58, 2014. p. 28-34, DOI: 10.1007/s11528-013-0717-2
119. EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation (3rd ed.).* Praeger. ISBN: 978-0313359811
120. EGAN, Kieran, *The educated mind*, University of Chicago Press, 1998, 310 p, ISBN: 978-0226190396
121. ERSTAD, O. *The learning lives of digital youth – beyond the formal and informal*. 2011, p. 25-43, DOI:10.1080/03054985.2011.577940
122. ERTMER, P. A., OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T., & TONDEUR, J. (2020). *Teacher beliefs and uses of technology to support 21st century teaching and learning. British Journal of Educational Technology, 51*(1), 187-206. https://doi.org/10.1111/bjet.12786
123. FACER, K., FURLONG, R. *Beyond the Myth of the 'Cyberkid': Young People at the Margins of the Information Revolution. în Journal of Youth Studies*, Vol. 4, Nr. 4, 2001 p. 451-469, DOI: 10. 1080/ 13676260120101905
124. FARHANGI, S. *Reality is broken to be rebuilt: how a gamer's mindset can show science educators new ways of contribution to science and world?* Cultural Studies of Science Education 7.4 (2012): 1037-1044. doi:10.1007/s11422-012-9426-y
125. FEIMANNEMSER, S., PARKER, M.B. *Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Integration of Subject Matter, Pedagogy, Students, and Learning Environments*. 1990, https://narst.org/research-matters/pedagogical-content-knowledge
126. FROST, J.L., WORTHAM, S.C. AND REIFEL, S., 2008, *Play and child development*, NJ: Pretice Hall, eText ISBN**:** 9780133467444
127. GANDINI, L. (2019). *Reflections on the Reggio Emilia approach: Provoking inquiry and dialogue. Innovations in Early Education:* The International Reggio Emilia Exchange, 26*(3), 12-20.*
128. GLOVER, M. (2022). *The Impact of Digital Transformation on Business Models*. Business Insights Journal, 34(2), pp. 45-58. [URL or database]
129. GOLEMAN, D. *The emotionally intelligent leader.* Harvard Business Review Press, 2019, 128 p. ISBN: 9781633697331
130. GORAS POSTICĂ, V., *Self-assessed attitudes of adolescents towards learning* În: Didactica Pro..., nr. 4 (140), 2024. pp.2-6. ISSN 1810-6455, Categoria B.

131. GRAHAM, C. R. (2011). *Theoretical considerations for underStanding technological pedagogical content knowledge (TPACK)*. Computers & Education, 57*(3), 1953-1960. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010*

132. GREENE J. O., BURLESON B. R. *Handbook of communication and social interaction skills*. London: Routledge, 2003, 1050 p. ISBN: 978-0805834185

133. GRESHAM F. M., SUGAI, G., HORNER, R. H. *Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities.* în Exceptional Children. Vol. 67, Nr. 3, 2001, p. 331-344 DOI: 10.1177/001440290106700303

134. GUARINI, P., PECONIO, G. *Special needs pre-service teachers digital competencies: an exploratory study at the University of Foggia.* 9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23) Universitat Politecnica de Valencia, 2023 DOI: http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16237

135. GUASCH, T, ESPASA, A, ALVAREZ VALDIVIA, I. M., University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience, 2010, Teaching and Teacher Education 26(2):199–206 DOI: 10.1016/j.tate.2009.02.018

136. GÜLBAHAR, Y., KALELIOĞLU, F. *Competencies for e-Instructors: How to Qualify and Guarantee Sustainability*. Contemporary Educational Technology, *6*, 2015, p. 140-154. DOI: 10.30935/cedtech/6145

137. GUTIERREZ, L., STROULIA, E. AND NIKOLAIDIS, I. *faARS: a platform for location-aware trans-reality games.* Entertainment Computing-ICEC 2012. Springer Berlin Heidelberg, University of Alberta, 2012, p. 185-192. doi:10.1007/978-3-642-33542-6_16

138. GUȚU, V. , *Contextual academic curriculum: an innovative approach* În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria Ştiinţe ale Educaţiei. Chişinău: CEP USM, nr.9 (139), p.9-18., 2020

139. HALL, E., & RUDKIN, J. K. (2011). *Seen and heard: Children's rights in early childhood education.* Teachers College Press. ISBN: 978-0807751602

140. HALL, E., & RUDKIN, J. K. (2020). *Evolving spaces: Designing environments for transformative learning.* Early Childhood Education Journal, 48*(4), 425-438.* https://doi.org/10.1007/s10643-019-01003-4

141. HAMBURGER Y. A., Ben-Artzi E, 2000, *The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet.* în Computers in Human Behavior, Vol. 16, Nr. 4, p. 441-449. DOI:10.1016/S0747-5632(00)00017-0

142. HAMRE, B. K., & Pianta, R. C. (2005). *Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?* Child Development, 76, 949-967. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

143. HÄRKKI, T., VARTIAINEN, H., SEITAMAA-HAKKARAINEN, P., & HAKKARAINEN, K. (2021). *Co-teaching in non-linear projects: A contextualised model of co-teaching to support educational change.* Teaching and Teacher Education, 97, *103188. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103188*

144. HARSLETT, M., HARRISON, B., GODFREY, J., PARTINGTON, G., & RICHER, K. (2000). *Teacher Perceptions of the Characteristics of Effective Teachers of Aboriginal Middle School Students.* Australian Journal of Teacher Education, 25(2), *200.* https://doi.org/10.14221/ajte.2000v25n2.4

145. HELSPER, E. J. & EYNON R. *Digital Natives: Where Is the Evidence?* June 2010, British Educational Research Journal Vol. 36, no. 3, 2010, pp. 503-520, ISSN print: 0141-1926, ISSN online: 1469-3518

146. HEWITT, V., (2001). *Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Early Childhood Education Journal. **29** (2):95–100. doi:10.1023/A:1012520828095

147. HILLSDALE N.J. et alii. *Grounded practice and the design of constructivist learning environments*. În Educational Technology Research and Development, p. 3.

148. HIRST, P. H. (1971). *What is teaching?* Journal of Curriculum Studies, 3*(1), 5-18.* https://doi.org/10.1080/0022027710030102

149. HSU, P. S., & YANG, Y. T. C. (2021). *The impact of professional development on science teachers' TPACK: A systematic review and meta-analysis.* Computers & Education, 170, 104239. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104239

150. ILLERIS, K. (2014). *Transformative learning re-defined: As changes in elements of the identity.* International Journal of Lifelong Education, 33*(5), 573-586.* https://doi.org/10.1080/02601370.2014.917128

151. JANSSEN, N., & LAZONDER, A. W. (2019). *Supporting pre-service teachers in integrating technology into education: Combining TPACK with mentoring.* Educational Technology Research and Development, 67*(1), 123-144. https://doi.org/10.1007/s11423-018-0969-3*

152. JANTKE, K.P., ARNOLD, O. and SPUNDFLASCH, S. *Aliens on the Bus: A family of pervasive games*. Consumer Electronics (GCCE), 2013 IEEE 2nd Global Conference on.

IEEE, 2013. doi:10.1109/GCCE.2013.6664866

153. JARVIS, P. *Twentieth Century Thinkers in Adult Education.* UK: Routledge, 1991, 327 p. ISBN: 9780415054645

154. JONES, C., SHAO, B. *The net generation and digital natives: implications for higher education.* York, UK: Higher Education Academy, 2011

155. KASAPAKIS, V., GAVALAS, D. AND BUBARIS, N. *Pervasive games research: a design aspects-based state of the art report.* Proceedings of the 17th Panhellenic Conference on Informatics. University of the Aegean, ACM, 2013, pp. 152-157, ISBN: 978-1-4503-1969-0

156. KELLY, K. *What Technology Wants*. Viking Press, 2010, p. 365. ISBN 978-0-670-02215-1.

157. KENNEDY et al. *Detecting trends in forest disturbance and recovery using yearly Landsat time series:* 2010, p. 2897-2910, DOI:10.1016/j.rse.2010.07.008

158. KENNEDY, G.E., JUDD, T.S. *Beyond Google and the "satisficing" searching of digital natives, în Deconstructing digital natives*: *Young people, technology and the new literacies*. New York: Routledge, Ed. Michael Thomas, 2011, p. 119–136

159. KENNEDY, G.E., JUDD, T.S., DALGARNO, B., WAYCOTT J. *Beyond natives and immigrants*. în Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 26, Nr. 5, 2010. p. 332–343.

160. KLEINSCHMIT, M., REID, A. and RIZZO, R. *Virtual future: real life or fantasy*. 2012.

161. KNOWLES, M. S. *The Adult Learner: A Neglected Species*. (1990). Houston, TX: Gulf Publishing Co.

162. KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70. https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge

163. KOEHLER, M. J., MISHRA, P., & CAIN, W. (2017). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education, 193*(3), 13-19. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

164. KOEHLER, M. J., MISHRA, P., KERELUIK, K., SHIN, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9

165. KOMMERS P.A.M., JONASSEN D. și MAYES T. (Eds.). *Cognitive Tools for Learning Heidelberg*: Springer, 1992, 276 p. ISBN: 978-3-642-77222-1

166. KORN, O., ALBRECHT S. and HÖRZ, T. *The potentials of in-situ-projection for augmented workplaces in production.* CHI'13, ACM, 2013. doi:10.1145/2468356.2468531

167. KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J., RICHTER, D., VOSS, T., & HACHFELD, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820. https://doi.org/10.1037/a0032583

168. LASSWELL, H.D. *The Communication of Ideas: A Book of Reading*. New York: Ed. Lyman Bryson, 1948, p. 296

169. LEBRUN, J., BÉDARD, J., HASNI, A., GRENON, V., 2006, *The Role of Play in Learning: A Study of the Influence of Play on Learning,* 120 pagini, ISBN**:** 978-2-923083-38-7

170. LI, BIN, *How Various "Irrationalities" Proven to be Rational* . Academia Letters, 2022, Article 4579. https://doi.org/10.20935/AL4579

171. LIAKOPOULOU, M. *The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness?* International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 21 [Special Issue - December 2011]

172. LIVINGSTONE, S., HADDON, L., GORZIG, A., OLAFSSON, K. *The perspective of European children. Full findings and policy implications from the Eu Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 contries.* London UK: LSE - 2011

173. LIVINGSTONE, S. *Children and the Internet: Great expectations, challenging realities*. Cambridge: Polity, 2009, 314 p. ISBN: 978-0745631950

174. LIVINGSTONE, S., HELSPER, E.J. *Balancing opportunities and risks in teenagers' use on the internet*, în New Media and Society, Vol. 12, Nr. 2, 2010. p. 309 – 329. ISSN 1461-4448

175. MALAGUZZI, L. (2018). *The integrated role of environment in the Reggio Emilia approach.* Contemporary Perspectives in Early Childhood Education, 22*(2), 163-177.*

176. MALIKOW, M. *Effective teacher study*, National forum of teacher education journal Volume 16, Number 3, 2006

177. MALONE, T.W., LEPER, M.R., *Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning,* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1987, pp 223-253, ISBN: 9780805800451

178. MARGARYAN, A., LITTLEJOHN, A., VOJT, G., *Are digital natives a myth or reality?* în Computers & Education, Vol. 56, Nr. 2, 2011. p. 429 – 440. ISSN ONLINE: 1873-782X

179. MASLOW, A. *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers, 1954, 394 p. ISBN: 978-8131711491

180. MEGAN, 2022, *Digital Play: The Future of Learning and Development,* 150 pagini, ISBN**:** 978-1-234567-89-0

181. MESCH G. S. *Social context and communication channels choice among adolescents*. în Computer Human Behaviour, Vol. 25, Nr. 1, 2009. p. 244-251

182. MICHAEL THOMAS, et. al. *Beyond natives and immigrants*, în Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 26, Nr. 5, p. 332–343, New York: Routledge, 2010, p. 119–136

183. MIDDLETON, M., PERKS, K. *Motivation to Learn: Transforming Classroom Culture.* London: A Sage Company, 2014, 240 p. ISBN: 978-1412986717

184. MIODUSER, D, DAGAN, O, The effect of alternative approaches to design Instruction (structural or functional) on students' mental models of technological design processes, 2007, International Journal of Technology and Design Education 17(2):135-148, DOI, 10.1007/s10798-006-0004-z

185. MILGRAM, P., TAKEMURA, H., UTSUMI, A., KISHINO, F. *Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum.* Proceedings of SPIE - The International Society for Optical Engineering Vol. 2351. 2002

186. MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge.* Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x*

187. MISHRA, P., KOEHLER, M. J., & HENRIKSEN, *D. (2011). The seven transdisciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning.* Educational Technology, 51*(2), 22-28.*

188. MORAN, G. *Religious Book Week--Critics' Choices. Commonweal. 1987,* ***114*** *(5): 157. ISSN 0010-3330*

189. MORENO-LOPEZ, I., RAMOS-SELLMAN. *Transforming Ways of Enhancing Foreign Language Acquisition in the Spanish Classroom: Experiential Learning Approaches*, 2017, Foreign Language Annals 50(2), DOI: 10.1111/flan.12267

190. MOSS, ARCHIE (2019). *Curriculum Development in Elementary Education*. Waltham Abbey Essex: ED-Trch Press. p. 253. ISBN 978-1-83947-218-3

191. MOUSSA, H. K., et ali, 2018, *Parents Perception of Childhood Overweightand Obesity and their Attitude and Lifestyle Changes:* 2018, DOI: 10.1186/s12966-018-0688-y

192. MOUZA, C., & CAVALIER, A. R. (2020). *Developing and assessing TPACK among pre-service teachers: A systematic review of research.* Educational Technology Research and Development, 68*(4), 1403-1429. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09736-4*

193. NIMMO, J., & PARK, S. (2021). *The role of environment in Reggio Emilia-inspired early childhood education.* Journal of Early Childhood Education Research, 10*(1), 27-42.*

194. ONOFREI-CHICU, S, ȚICĂU, A, SOITU, L, *Training for new technologies. Handwriting with new technologies,* Procedia - Social and Behavioral Sciences 142 (2014) 781 – 785

195. PALFREY, J., GASSER, U. *Born digital: UnderStanding the first generation of digital natives.* Basic Books, 2008, 288 p. ISBN: 9780465005154

196. PALFREY, J., GASSER, U., MACLAY, K.C., BEGER, H. G. *Digital natives and the three divides to bridge.* New York. SUA: The State of the World's Children, 2011.

197. PAMUK, S., & THOMPSON, A. D. (2020). *Technology integration into pre-service teacher education programs: A comparative study of Turkey and the USA. Technology, Pedagogy and Education, 29*(2), 191-208. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1716844

198. PASCU, M-S, *"The dynamics of specific and shared roles in the teachers- student relationship"*, International Congress Paris, Congress in Social Sciences & Humanities-IX, Paris, France, 25-27 august 2023, pp. 371 – 382, ISBN: 978-625-367-276-8, Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/377355440_Dynamics_in_The_Triggering_of_Global_Fiscal_Stress_and_Reasons_for_The_Possible_Persistence_of_Global_Inflation

199. PASCU, M – S., ANALELE ȘTIINŢIFICE ALE UNIVERSITĂŢII „ALEXANDRU IOAN CUZA" DIN IAȘI TOMUL XVII/1, SOCIOLOGIE ȘI ASISTENŢĂ SOCIALĂ, 2024 DOI: 10.47743/asas-2024-1-763 , Disponibil: https://doi.org/10.47743/asas-2024-1-763

200. PASCU, M-S., SOITU, L. *3PT&Ii-Model of the Teacher-Student Relationship,* Journal of Educational Sciences, XXV, 1(49) DOI: 10.3592/JES.2024.1.12

201. PETERSON J. *Playing at the World: A History of Simulating Wars*. Unreason Press. 2nd edition. 2012, 720 p. ISBN: 978-0615642048

202. PHILLIPS, M., & HARRIS, J. *(2018). Integrating technology into teacher education using TPACK: Learning from a statewide implementation in the United States.* Australasian Journal of Educational Technology, 34*(3), 136-149. https://doi.org/10.14742/ajet.2921*

203. PIAGET, J. *(1952). The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Co. https://doi.org/10.1037/11494-000

204. PIANTA, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions.* In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

205. PRATT, S. (2014). *Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. Teaching and Teacher Education, 41*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.006

206. POSTMAN, N. *(1992). Technopoly: The surrender of culture to technology*. Vintage Books. ISBN: 978-0679745402

207. PRENSKY, M. *Digital Natives. Digital Imigrants. în On the Horizon*. 2001, MCB University Press, Vol. 9, Nr. 5, p. 1 – 6, doi: 10.1108/10748120110424816

208. RAYNA, S., & LAEVERS, F. (2020). *The role of the educator in creating an effective learning environment: Lessons from the Reggio Emilia approach.* European Early Childhood Education Research Journal, 28*(1), 17-30. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707361*

209. RIEBER, L. P., *Computers, Graphics, and Learning*, Brown & Benchmark Publishers, 1996**,** 400 p., ISBN: 9780697210532

210. RINALDI, C., & Moss, P. (2019). *Dialogues with places: Reggio Emilia's approach to early childhood education.* Contemporary Issues in Early Childhood, 20*(4), 403-414. https://doi.org/10.1177/1463949119887037*

211. RIVERS, *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press, 1990, 265 p., ISBN: 9780521379110

212. ROELOFS, E.C., SANDERS, P. *Towards a Framework for Assessing Teacher Competence, European Journal of Vocational Training*, v40 n1 p123-139 2007

213. RUSSELL, W. B. *Extended Self in a Digital World. Journal of Consumer Research*. Vol. 40, nr. 3. 2013, pp. 477–500, https://doi.org/10.1086/671052

214. RUSU, C., ȘOITU, L., PANAITE, O. *The ideal teacher. Theoretical and investigative approach.* https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.276

215. RYTIVAARA, A., PULKKINEN, J., & de BRUIN, *C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. Teaching and Teacher Education, 83, 225-235. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013*

216. SAVERY, JR DUFFY, TM, *Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework*, Educational technology, 1995•JSTOR, Vol. 35, No. 5, September-October 1995 (SCHOLAR)

217. SAVIN-BADEN, M, *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*, Open University Press, 2000, 160 P, ISBN 0-335-20338-8

218. SAWYER, C.N., 2003, *Play and Learning: A Comparative Study of Educational Approaches*, 200 p. ISBN: 978-1-56720-123-4

219. SCHANK, R.C., CLEARY, C., *Engines for Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1995, 334 p., ISBN**:** 9780805819458

220. SCHIANO, D. J., et alli. *Teen use of messaging media.* în CHI '02, ACM: Minneapolis, Minnesota, USA, 2002. April 2002, DOI: 10.1145/506443.506500

221. SERHAT, K. (2018). *TPACK: Technological pedagogical content knowledge framework.* Educational Technology. *https://educationaltechnology.net/technological-pedagogical-content-knowledge-tpack-framework/*

222. SERRES, M. (2012). *Petite Poucette* . Le Pommier. ISBN: 978-2746506053

223. SINNEMA, C. *Teaching as inquiry in the New Zealand curriculum: Origins and implementation*. 2011. NZCER Press, ISBN 9781927151402

224. SKINNER, B.F., 1965. *Science and Human Behavior*. Free Press, 480 p, ISBN 0-02-929040-6

225. SMITH, E. E. *The digital native debate in higher education: A comparative analysis of recent literature.* în Canadian Journal of Learning and Technology, Vol. 38, Nr. 3, 2012, p. 1-18, DOI:10.1002/9781118326732.CH

226. SONI, A. KUMARI, S. *The role of parental math attitude in their children math achievement.* International Journal of Applied Sociology, 5(4), 2015. ISSN-1571-0068

227. SPENCER, L.M. AND SPENCER, S.M. *Competence at Work: Models for Superior Performance.* John Wiley & Sons, New York. 1993, 384 p ISBN: 978-0-471-54809-6

228. STRONG-WILSON, T., & ELLIS, J. (2007). *Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher.* Theory Into Practice, 46*(1), 40-47. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4601_6*

229. STRONG-WILSON, T., & ELLIS, J. (2018). *Re-imagining the environment as the third teacher: Moving theory into practice.* Early Childhood Education Journal, 46*(3), 289-298. https://doi.org/10.1007/s10643-018-0862-9*

230. SULAIMAN, J , ISMAIL, S N, *Teacher Competence and 21st Century Skills in Transformation Schools 2025* (TS25) Universal Journal of Educational Research 8(8): 3536-3544, 2020, http://www.hrpub.org DOI: 10.13189/ujer.2020.080829
231. SULER, John. *The Ambivalence of the Digital Natives*. în International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 2015, p. 21-36, https://doi.org/10.1002/aps.1452
232. SUTTON-SMITH, B., 1997, *The Ambiguity of Play,* 320 p., ISBN: 978-0-262-56103-4
233. SWICKERT, R. J., HITTNER J. B., HARRIS J. L., HERRING, J. A. *Relationships among Internet use, personality, and social support*. în Computers in Human Behavior, Vol. 18, Nr. 4, 2002, p. 437-451, https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00054-1
234. TAM, M. *Constructivism, Instructional Design, and Technology*. În Educational Technology & Society, 2009, 3(2) 2000, ISSN: 1436-4522
235. TURNER, T., & WILSON, D. (2019). *Revisiting the atelier: Innovation in learning environments.* Early Years, 39*(3), 245-259. https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1342223*
236. VECCHI, V. (1998). *The role of the environment in children's learning: Atelierista and pedagogista in partnership.* In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--Advanced reflections* (2nd ed., pp. 139-147). Ablex Publishing Corporation.
237. WILLERMARK, S. (2018). *Technological pedagogical and content knowledge: A review of empirical studies published from 2011 to 2016.* Journal of Educational Computing Research, 56*(3), 315-343. https://doi.org/10.1177/0735633117713114*
238. WALTON, G.E., HIBBARD, D.R. *Exploring Adults' Emotional Intelligence and Knowledge of Young Children's Social-Emotional Competence:* A Pilot Study, 2019, DOI:10.1007/s10643-017-0887-1
239. ZARZYCKI, A. *Urban Games: Inhabiting Real and Virtual Cities*. Vol. 1, Paper eCAADe, 2012, p. 755 – 764. DOI: 10.52842/conf.ecaade.2012.1.755

Limba franceză:

240. ABRIC, J. C. *Psychologie de la communication*. Paris: Armand Colin, 1996, 174 p. ISBN: 978-2200265564
241. ADLER, R., TOWNE, N. *Communication et interaction*. Montreal: Edition Etudes Vivantes, 1998, 354 p. ISBN : 9782760706088

242. ALBERT BANDURA, *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle,* Trad. J. Lecomte, De Boeck Université, Bruxelles, 2003, 859 p. ISBN: 978-2804155049
243. FREINET, C., Essai de psychologie sensible appliquee a l education, Editions de l Ecole Modern Francaise, Cannes, 1950, Fără ISBN
244. GARIN, E. *L'Education de l'homme moderne, 1400-1600* [« L'educazione in Europa 1400-1600 »], Hachette Littérature, coll., Pluriel, 2003, 270 p. ISBN: 2-01-279138-7
245. ILICI, IVAN, *Une societe sans ecole,* Seiul, Paris, 1971, 224 p, ISBN 978-2020021746
246. MIALARET, G. *Pédagogie génerale*. PUF, 1992, 598 p. ISBN: 2130438334
247. PASCAL, L. *Le Pouce et la Souris.* Paris: Fayard, 2006, 230 p. ISBN: 9782213627175
248. PASQUER, D. *Cultures lyceennes.* Paris: Autrement, 2005, 184 p. ISBN: 978-2746706033
249. PERETTI, A. de. *Liberte et relation humaines*. Paris. Editura de l'Epi, 1967, 300 p.
250. PERETTI, A. *Pense et verite de Carl Rogers*. Privat, 1974, 303 p. ISBN: 978-2-7089-1432-2
251. PERRON, R. et al., *Les representation de Soi*. *Developpements, dynamiques, conflits (Pratique sociale).* Paris : Dunod, 1991, 256 p. ISBN: 978-2708973329
252. RASSEK, S. VĂIDEANU, G. *Les contenus de l education*. Paris: UNESCO. 1987, 279 p. ISBN: 92-3-102421-3

E – Bibliografie:

253. COJOCARIU, V. *Formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice.* p. 48-56, CZU: 371.13+378.12. **Disponibil:** https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/48-56_7.pdf **Accesat:** 25.08.2023
254. https://www.academia.edu/7551061/JOCUL_DIDACTIC_teorie_ **Accesat:** 23.05.2022
255. CRISTEA, S. *Dimensiunile activității de instruire la nivel de proces de învățământ.* Tribuna Învățământului, nr. 32-33, 20/12/2022. Disponibil: https://tribunainvatamantului.ro/dimensiunile-activitatii-de-instruire-la-nivel-de-proces-de-invatamant/ Accesat: 19.02.2023
256. http://vocea.md/educatia-nonformala-valoarea-adaugata-a-sistemului-de-invatamant/ 15.06.2022
257. https://www.academia.edu/7551061/JOCUL_DIDACTIC_teorie_ , 23.05.2022

Limba engleză:

258. CHANG, ALENDA Y. *Playing Nature: The Virtual Ecology of Game Environments*. Universitatea din California, Berkeley, 2013, 252 p.

259. **Disponibil:** Playing Nature: The Virtual Ecology of Game Environments (escholarship.org) **Accesat:**15.08.2023

260. LINDLEY, C. A. *Game space design foundations for trans-reality games.* In Proceedings of the 2005 ACM SIGCHI International Conference on Advances in computer entertainment technology (New York, NY, USA, 2005), ACE '05, ACM, pp. 397-404. **Disponibil:** https://www.researchgate.net/publication/228916259_Trans-Reality_Gaming, **Accesat:**03.07.2023

261. MCGINN, K. L., RUIZ CASTRO, M., & LINGO, E. L. (2019). *Learning from mum: Cross-national evidence linking maternal employment and adult children's outcomes*. Work, Employment and Society. 33 no 3. p. 374–400. **Disponibil:** https://doi.org/10.1177/0950017018760167 **Accesat:** 15.06.2022

262. WILLIS J. *Recursive, reflective instructional design model based on constructivist interpretist theory.* În Educational Technology, 1995. **Disponibil:** https://www.learntechlib.org/primary/p/8201/ **Accesat:** 10.11.2021

263. MCCLINTOCK, R. *Power and Pedagogy: Transforming Education Through Information Technology*. New York: Institute for Learning Technologies, 1992. **Disponibil:** http://kkermode.com/ctl/MOODLE/power_pedagogy.pdf **Accesat:** 14.08.2022

ANEXE

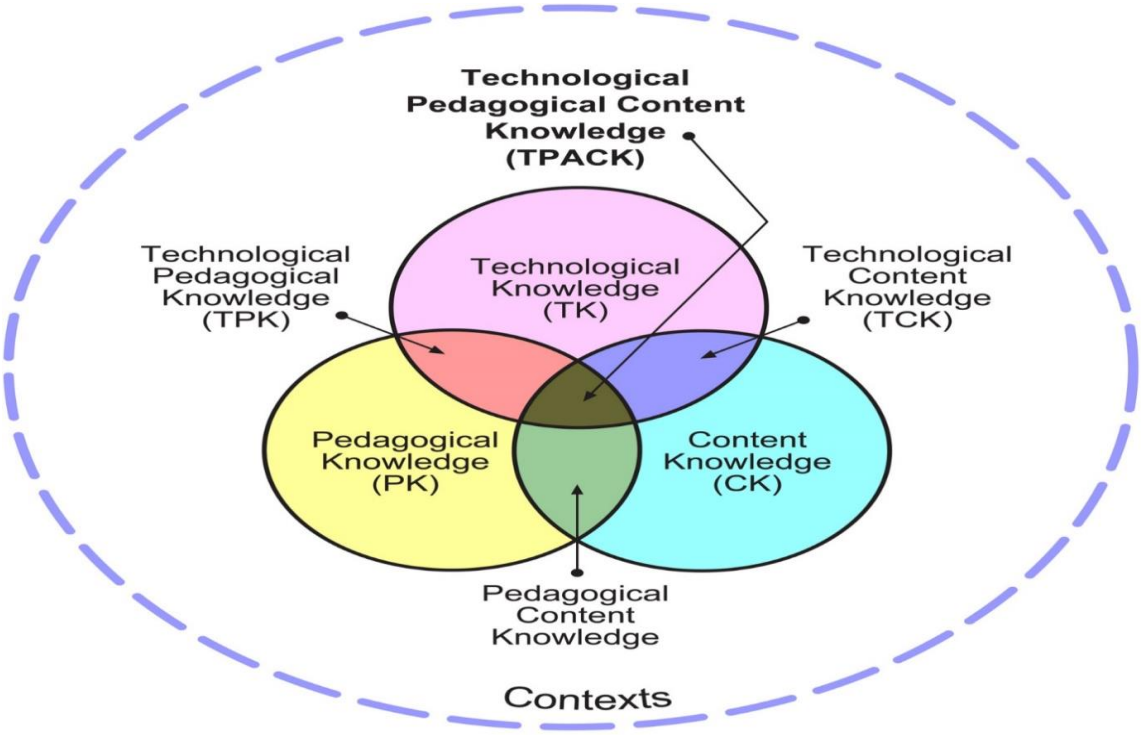
Anexa 1

Distincții între *Tipuri de predare* și *Învățare* folosind jocuri – preluare din Becker, K, 2021

Games vs Game-Based Learning (GBL) vs Gamification						
© K.Becker 2016	Game	Serious Game	Game for Learning (G4L)	Game-Based Learning (GBL)	Game-Based Pedagogy (GBP)	Gamification
Basic Definition	This term includes all the other categories ***except*** gamification.	A game ***designed*** for purposes other than or in addition to pure entertainment.	A game ***designed*** specifically with some learning goals in mind.	The process and practice of ***learning*** using games. [From the ***learner's*** point of view]	The process and practice of ***teaching*** using games. [From the ***teacher's*** point of view]	The use of game elements in a non-game context.
Purpose	Can be for any purpose.	Change in behaviour, attitude, health, understanding, knowledge.	Normally connected with some educational goals.	**Not a game** - this is an approach to learning.	**Not a game** - this is an approach to teaching.	Often used to drive motivation, but can also be used to make something more playful and game like.
Primary Driver (why used)	Can be either play or rewards (or both).	To get the message of the game.	To learn something.	To improve learning. To increase learning effectiveness. **Note GBP & GPL are related, but not the same.*	To improve teaching practice & effectiveness. **Note GBP & GPL are related. They are like two sides of a single coin.*	Depending on how it's implemented, it can tap into extrinsic or intrinsic rewards (or both)
Key Question	Is it fun?	Is it engaging?	Is it effective?	Am I learning what I am supposed / need to be learning?	Is it effective?	Business: Does it improve profits? Education: Is it effective?
Focus	Player Experience *(how)*	Content / Message *(what)*	Content / Message *(what)*	Learning Objectives *(what & how)*	Learning Objectives *(what & how)*	User Experience *(how)*
Budgets	Next to nothing to 100's of millions.	Next to nothing to 100's of thousands.	Next to nothing to 100's of thousands.	Usually part of institutional budget. Largely irrelevant to the user.	Usually part of institutional budget. Largely irrelevant to the user.	Next to nothing to 10's of thousands..
Business Model	User Pays	Producer Pays	Varies	Institution Pays	Institution Pays	Producer Pays
Concept Catalyst	Core Amusement.	Message.	Performance or Knowledge Gap	Game is the lesson or is used as a part of the lesson.	Game is the lesson or is used as a part of the lesson.	In learning it usually impacts HOW things are taught and administered rather than WHAT is taught.
Fidelity	Self-consistent, otherwise irrelevant	Faithfulness to message essential	Faithfulness to message essential	Faithfulness to message essential	Faithfulness to message essential	Not Applicable. If a narrative exists, it need have nothing to do with what's being gamified.

Anexa 2

TPACK



TPACK - Tehnological Pedagogical Content Knowledge model, Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006), p. 3.

Anexa 3

METODA TEATRU FORUM

SUPORTUL DE CURS

Opțiunea pentru această metodă este dată de utilizarea ei în activitățile rezervate, prioritar, adulților – având în intenție, pe de o parte, formarea deprinderilor și comportamentelor necesare profesorilor pentru a privi elevii ca viitori adulți, pe de altă parte, pentru că metoda vizează, prin excelență reușita socială, afirmarea persoanei, manifestarea adecvată, de durată a sinelui social.

Perioada gimnaziului este una importantă atât pentru vârsta copilului, psihologia sa, cat și pentru cadrele didactice de la aceste clase – adesea derutate de transformările multiple și diverse înregistrate rapid, în toate planurile de dezvoltare a elevilor.

O a treia motivație pentru alegerea metodei este furnizată de potențialul acesteia de a induce comportamente similare în comunitatea din care fac parte școala, familiile copiilor și profesorilor. Este bine cunoscut acest fenomen, care generează reacții în lanț pentru comportamente noi impuse de copii care le însușesc. Ei merg în comunitate direct cu aceste comportamente, dar le amplifică și prin influențele transformative din familie – cu efecte intergenerationale chiar.

Teatru Forum - dezvoltă competențe pentru non-actorii implicați în punerea în scenă a spectacolelor menite să transforme publicul în actori, în persoane motivate să identifice și să-și asume variante de rezolvare a problemelor supuse atenției. Pe această cale, actorii suntem toți și nu putem evita roluri esențiale, optăm pentru cele aprropiate, preferate, pentru că suntem pregătiți ori dorim să fim, sporind în fiecare dintre noi:

- Capacitatea de a face față provocărilor

- Jocul pe scenă în fața publicului, aduce libertatea de a selecta tematici cât mai diverse din realitate – ieșind din zona de confort, dobândind nevoia de a învăța, bucuria reușitei, prin recunoașterea și confirmarea unor abilități noi, necunoscute anterior;

- Capacitatea de adaptare la situații diferite.

– Situatiile selectate pentru a fi jucate pot fi adaptate intereselor participanților, prin care să învețe transpunerea în contexte reale;

- Flexibilitatea:

- Exersarea diverselor situații încurajează non-actorii să dezvolte și să folosească noi comportamente verbale și nonverbale;

- Abilitățile de relaționare și asertivitatea.

– Exercițiile de improvizație (în urma unei munci de pregătire adecvată), feed-back-ul în echipă, ajută identificarea reacțiilor adecvate expectanțelor comune, posibilităților de împreună susținere a unei idei, cauze considerate – până atunci – fie străine, fie de nerezolvat. Sunt dezvoltate abilități din sfera creativității, privind luarea deciziilor, munca în echipă.

Teatru Forum - are influență directă în schimbarea atitutdinilor proprii ale publicului devenit actor într-un spațiu în care nu mai există spectactori. Reușita se va observa în unitatea de acțiune, în intervenții, în implicarea în dezbaterea fundamentată pe interesul comun.

- Sensibilizarea față de formele de discriminare la care sunt expuse anumite categorii de persoane, in special a celor în risc de excluziune socială;
- Empatia publicului transformat din spectator în responsabil pentru starea anunitor grupuri sociale;
- Nivelul de întelegere și toleranță față de categoriile în risc de excluxiune socială;
- Atitudinea participativă a grupurilor clasă, a comunităților în situații de discriminare sau cu risc;
- Atitudine proactivă și de implicare în viața socială cu rol asumat;
- Increderea în sine prin exersarea confruntării neviolente. Se obțin comportamente puternic echilibrate, controlate rațional, motivat;
- Autovalorizarea – în fața oricărei situații știind să susținem valori si credințe importante, detașarea de nesemnificativ, de accidental, depășirea situațiilor cu potențial de conflict;
- Increderea în ceilalți –întelegerea rolului celorlalți pentru propria fomare și convingerea că putem primi și oferi sprijin, soluții optime pentru și în orice situație.

Grupul de profesori va fi instruit să folosească metoda Teatru Forum prin acest curs special urmărind dezvoltarea abilităţilor teatrale prin exerciţii de interpreatare a diverselor roluri, prin dezbateri specifice înțelegerii jocului de rol și demonstrarea importanței lui pentru reușita la nivelul grupului clasă, școală, comunitate, societate. După ce au identificat o problemă într-o anumită clasă, școală, comunitate ori le este semnalată de către coordonatori, facilitatori comunitari sau alte persoane care doresc o schimbare sau pregătirea în acest scop, folosesc metoda teatrului forum, ca instrument de artă participativă pe care experienţa l-a dovedit foarte potrivit pentru intervenţiile sociale. Pentru realizarea piesei de teatru forum au loc întâlniri în care se stabilesc personajele piesei și scenariul, ţinându-se cont de cazuri reale proprii temei și cadrului ales pentru dezbatere. Piesa se joacă pentru un public ţintă, care s-a confruntat sau are potenţial să acutizeze o astfel de problemă la nivelul grupului în etapa următoare.

Pentru reușita reprezentației vom limita numărul spectactorilor între 30 și 70 – una sau două clase - după o promovare cât mai bună a evenimentului către aceștia și pentru ei. O piesă de teatru-forum are trei etape: piesa propriu zisă, discuţia și forumul. Situaţia supusă atenției este prezentată în aproximativ 15 minute cu ajutorul personajelor și a interacţiunilor dintre acestea. Personajele pieselor de teatru-forum sunt construite voit incomplet astfel încât publicul să se poată identifica acestora din unghiul propriu și să simtă nevoia de a interveni, completa cu acţiunile speciale, până la înlocuirea personajului cu povestea, reacțiile sale.

În această etapă, moderatorul piesei, numit Joker, facilitează discuţia despre situaţia prezentată, despre cauzele generatoare a acesteia, despre relaţiile dintre personaje și poziţia ocupată de fiecare: cine este opresorul, bunoară, opresatul, aliaţii acestora, personajele neutre. Jokerul are rolul să motiveze, să stimuleze publicul să aducă soluţii realiste pentru îmbunătăţirea stării prezentate – urcând pe scenă și asumându-și rolul. Tot Jokerul va explica și urmări respectarea regulilor Teatrului Forum. În această parte de forum piesa se reia, pentru că publicul devine activ. I se crează posibilitatea să schimbe toate personajele, mai puţin purtătorul cauzei care a generat situația, opresorul, după exemplul sugerat.

Teatrul forum are menirea să pornească de la ipoteza că situația invocată, nu va dispărea, de la sine, automat, din realitatea grupului, a comunității, a societății. Soluția este ca fiecare persoană ce suportă consecințele acestei situații ori va putea fi unul dintre aceștia, să intervină, să ofere soluții de ameliorare sau înlăturare, de schimbare a atitudinilor față de opresor și în raportarea la problema adusă în atenție.

Desigur, în cazul nostru, toate aceste situații vor fi predominant marcate de tematica relațiilor profesor – elev și de raportările lor la viața comunității, la problematica societății contemporane, la tendințele prezente sau posibile a se manifesta.

Ce este teatru forum?

Teatru forum este o formă de teatru ce dă posibilitatea interacţiunii și dezbaterii pe diverse teme, astfel încât, la origine este și **un instrument de intervenţie socială**.

Atributul distinctiv, acela de „forum” al acestui instrument o dă modalitățile de expresie și de interacţiune cu publicul. Piesa de teatru devine prilejul în care un grup de oameni schimbă idei şi opinii, caută împreună soluţii sau modele de acţiune potrivite pentru o anume situaţie în care sunt implicaţi.

Cum a apărut teatru forum?

Teatrul forum s-a născut în 1973 în Peru, ca parte a unui ansamblu de forme şi tehnici teatrale pe care regizorul brazilian Augusto Boal l-a numit *Teatrul Oprimaţilor.*Acest ansamblu

gandit de Augusto Boal are și alte cinci forme: *Teatrul Imagine, Teatrul Invizibil, Teatrul Jurnal, Curcubeul Dorinţelor şi Teatrul Legislativ.*

http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=3

Teatrul Forum se concentrează pe momentele în care oamenii se întâlnesc zilnic, dar cărora, din obişnuinţă, nu le dau atenţie. Teatrul dă posibilitatea celor care participă la el să gândească și să observe finalitatea acțiunilor, să urmărească precum un martor ascuns după o perdea, situaţia tragică şi să înţeleagă unde pot duce ignoranţa, nepăsarea, etichetarea sau discriminarea.

Din această poziție, la finalul primei reprezentatii, el ar putea spune: „STOP! Nu mi-a plăcut ce s-a întâmplat aici! Dacă s-ar fi intervenit mai devreme nu s-ar fi ajuns în situaţia asta! Dacă am putea întoarce timpul ...” Și iată, în acest context, ***timpul se poate întoarce, căci suntem încă în lumea teatrului!*** Acum oprireaacțiunii, îngăduie analiza posibilelor evoluții, alegerea variantelor optime.

Alegerea acestui instrument de formare pentru utilizarea lui în școală o considerăm importană din multiple motive: școala este etapa de viață și locul în care se impune ca timpul să nu treacă nefolosit, evenimentele remarcabile să lase experiențe pentru durate lungi și foarte lungi, iar cunoașterea să aibă suport viu, ancorat în Ralitatea vieții școlare, de grup și colectivitate, societate.

La origine, metoda *Teatru Forum* este gândită a fi utilizată în diferite contexte de educație non-formală dând șansa participanților să învețe din experiența directă. Particularitatea pe care dorim să o aducem vizează **extensia acesteia și în mediul formal, al școlii, în activități de instrucție și educație.**

Metoda se bazează pe învățarea prin experință, exersare, repatare a unor reacții multiple în anumite situații pe care noi le transformăm în contexte de învățare a anumitor roluri necesare: cunoașterii, înțelegerii, interpretării și deciziei în forma cea mai favorabilă.

Deoarece poate fi utilizată în comunități de toate tipurile, în care există persoane aflate în risc de excluziune socială, în situații de discriminare și în orice contexte dominate de stereotipuri și prejudecăți, de intoleranța, suferință ne propunem extensia spre instituții publice, stradă, cartier, comunități defavorizate, penitenciare, dar și spre instituții de învățământ – primar și gimnazial -, familie, grupuri de prietni, situații concrete, dar și posibile, invocate de piesă, de regizor și de fiecare actor intrat sau chemat în miezul dezbaterii.

Metoda țintește modificarea comportamentelor și a fost folosită acolo unde dominau indiferența, lipsa de interes în problemele celorlalți și ale comunității, neimplicarea și

pasivitatea, agresiunea, intoleranța, iar noi dorim să-i adăugăm dimensiuni specifice școlii date de nevoia exersării rolurilor ce le revin deja elevilor ori le vor putea avea.

Teatru Forum se prezintă în spații publice și în fața persoanelor care se confruntă cu problema dezbătută, pentru a crea un context de învățare pentru publicul larg. Tematica abordată poate fi foarte diversă – în concordanță cu vârsta/vârstele celor implicați (copii, tineri, adulti și bătrâni), cu tematica preluată din realitatea publicului spectator sau din proiectele viitoare ale acestuia. Includerea tuturor actegoriilor de vârstă și sociale este datoria școlii pentru creșterea timpurie a copiilor favorizându-le cunoașterea și implicarea.

Pregătirea piesei

Grupul de profesori va fi instruit să folosească metoda teatrului forum prin dezvoltarea abilităţilor teatrale prin exerciţii de interpreatare a diverselor roluri, prin dezbateri specifice înțelegerii jocului de rol și demonstrarea importanței lui pentru reușita la nivelul grupului clasă, școală, comunitate, societate. După ce au identificat o problemă într-o anumită, clasă, școală, comunitate ori le este semnalată de către coordonatori, facilitatori comunitari sau alte persoane care doresc o ameliorare sau pregătirea în acest scop, folosesc metoda teatrului forum, ca instrument de artă participativă pe care experienţa l-a dovedit foarte potrivit pentru intervenţiile sociale. Pentru realizarea piesei de teatru-forum au loc întâlniri în care se stabilesc personajele piesei și scenariul, ţinându-se cont de cazuri reale specifice temei și cadrului ales pentru dezbatere. Piesa se joacă pentru un public ţintă, care s-a confruntat sau are potenţial să se acutizeze.

Partea de teatru, pregătirea ei

Pentru reușita reprezentaţiei vom limita numărul spectactorilor între 30 și 70 – una sau două clase - după o promovare cât mai bună a evenimentului către acești și pentru ei. O piesă de teatru-forum are trei etape: *piesa propriu zisă, discuţia* și *forumul*. Situaţia supusă atenției este prezentată în aproximativ 15 minute cu ajutorul personajelor și a interacţiunilor dintre acestea.

Personajele pieselor de teatru-forum sunt construite voit incomplet astfel încât publicul să se poată identifica acestora din unghiul propriu și să simtă nevoia de a interveni, completa cu acţiunile speciale, până la înlocuirea personajului cu povestea, reacțiile sale.

Partea de forum

În această etapă, moderatorul piesei, numit *Joker*, facilitează discuţia despre situaţia prezentată, despre cauzele generatoare a acesteia, despre relaţiile dintre personaje și poziţia ocupată de fiecare: cine este opresorul, bunoară, opresatul, aliaţii acestora, personajele neutre. Jokerul are rolul să motiveze, să stimuleze publicul să aducă soluţii realiste pentru îmbunătăţirea

stării prezentate – urând pe scenă și asumându-și rolul. Tot Jokerul va explica și urmări respectarea regulilor Teatrului-Forum. În această parte de forum piesa se reia, pentru că publicul devine activ. I se crează posibilitatea să schimbe toate personajele, mai puţin purtătorul cauzei care a generat situație, opresorul, după exemplul sugerat. Teatrul forum are menirea să pornească de la ipoteza că situația invocată, nu va dispărea, de la sine, automat, din realitatea grupului, a comunității, a societății. Soluția este ca fiecare persoană ce suportă consecințele acestei situații ori va putea fi unul dintre aceștia, să intervină, să ofere soluții de ameliorare sau înlăturare, de schimbare a atitudinilor față de opresor și în raportarea la problema adusă în atenție.

Desigur, în cazul nostru, toate aceste situații vor fi predominant marcate de relațiile profesor – elev și de raportările lor la viața comunității, la problematica societății contemporane, la tendințele prezente sau posibile a se manifesta.

Intervențiile

Fiecare spectactor poate să intervină pe parcursul piesei printr-o bătaie din palme. Actorii vor "îngheţa în statui", vor rămâne nemișcaţi pe scenă pentru ca persoana din public să vină în locul actorului, eroului din piesă. Toţi actorii sunt atenţi la schimbări și improvizează ţinând cont de caracteristicile principale ale personajelor lor. Scopul urmărit este ca publicul să acţioneze asupra persoanjelor care nu au luat atitudine și care pot schimba cursul acţiunii într-unul favorabil, care pot ajuta victima/victimele să ia decizii potrivite. Se intervine astfel în fiecare scenă, înlocuindu-se personajele până când se ajunge la soluţia votată de către public ca fiind cea mai realistă și utilă în situaţia prezentată. După alegerea soluţiei au loc discuţii despre cum ar putea fi implementată aceasta în realitate, în comunitatea care se confruntă cu problema.

În cadrul *Teatrului celor Opresaţi* din care face parte și *teatrul forum*, există și *Teatrul Social*, foarte asemănător. Acesta se diferenţiază de teatrul forum prin faptul că, dacă un spectator găsește o posibilitate reală de schimbare a atitudinii unuia dintre personaje, actorul care interpretează rolul acelui personaj preia atitudinea indicată și o menţine pe tot parcursul piesei, până la final sau până în momentul în care este din nou înlocuit de către alt spect-actor care vine cu o noua atitudine realistă. Această perspectivă o vom asuma și noi, deoarece dorim să ne îmbogățim strategiile și tehnicile de intervenție în orice situații.

Câteva detalii tehnice:

Deoarece cauza și motivața apariției sale a fost exersarea rolurilor în fața opresiunii, prezente la orice nivel, i s-a mai adăugat și avertismentul că aceasta a luat și poate lua multe forme, iar victimele pot fi persoane sau grupuri, cunoscute sau anonime, numărul acestora putând crește și să ne includă pe fiecare. Teatrul Forum materializează dramaturgic o situaţie

tensionată, urmărind în prima fază ca publicul să identifice situaţia în sine și rolul fiecărui personaj până ce se descoperă pe sine cu resorturile necesare reacției ferme. Scopul final al piesei de teatru-forum este ca publicul să găsească soluţii pentru înlăturarea situaţiei prin schimbarea atitudinilor personajelor, fără însa a acţiona direct asupra personajului-opresor, ci modificând contextele care au favorizat „afirmarea și creșterea" - înlocuind personajele care au întreținut acea stare cu unele capabile ca, prin comportamentele lor să producă schimbarea necesară.

Acesta este modelul de metodă pe care o vom prelua cu scopul intaurării unor comportamente capabile să amelioreze starea relațiilor, dar să și stopeze la timp, apariția unora similare, în evoluția oricărui grup, din care vom face parte.

Jokerul

Poate fi imaginat ca o gazdă, care își așteaptă oaspeţii pregătită să-i primească, să fie atentă cu toţi, egal, în orice situaţie. El prezintă regulile teatrului forum și energizează grupul, îl activează cu jocuri de cunoaștere, de încălzire a atmosferei.

Jokerul se prezintă pe sine și explică nu numai regulile, ci și rolul lui acolo. E moderatorul și mediatorul dintre actori și public. Anunță la început că folosim o metodă de antrenare în jocurile de rol, pentru ca lumea să nu creadă că asistă la o piesă de teatru clasic și să plece după prima reprezentaţie. Poate interveni în partea de forum când replicile importante au fost deja zise. Tot el dezvăluie publicului că pe scenă nu sunt actori profesioniști. Este pregătit să adreseze întrebări cu ecou în public, să provoace audienţa, să răspundă și să răstoarne orice situaţie, încât forumul să devină cât mai autentic.

Jokerul este parte din piesă încă de la gândirea și scrierea ei, având rolul de a asista, a da indicaţii ca un regizor, a face permanent trimiteri și ancorări în realitate, a susţine echipa, rămânând însă mereu obiectiv, detașat de orice idee, orice soluție pentru că el are mereu nevoie de încă una și încă una.

De abilităţile lui de prezentare, empatizare, relaționare depinde bunul mers al forumului, iar o simplă neatenţie poate dezechilibra, poate duce spre aspecte fie nerelevante, fie nepotrivite cu acţiunea și subiectul prezentate – derutând actorii de pe scenă, iar spectactorii să-și piardă motivaţia participării prin prin ignoarea atitudii și intervențiilor lor anterioare acelui moment.

Jokerul participă și devine responsabil împreună cu echipa de acțiuni ce vizează[1]:

- ***repetarea obiectivelor piesei,***
- ***reamintirea motivaţiei pentru care a fost gândită și realizată piesa***

[1] Vom adăuga un ghid în care sunt sugerate forme și întrebări utile intervențiilor unui Joker

- ***reamintirea potenţialelor intervenţii şi reacţii ale Jokerului și/sau ale echipei;***
- ***exerciţii de energizare şi dezmorțire (cântec, joc cu strigăte, îmbrăţişări etc);***
- ***încurajarea Jokerului de către echipă;***
- ***pregătirea de către Joker a structurii de de briefing a forumului (pregătire scrisă şi mentală a întrebărilor, provocărilor pe care Jokerul le va lansa. Jokerul va informa actorii despre ceea ce vrea să facă. indiferent dacă a mai făcut inițial, sau dacă este ceva nou);***
- ***pregătirea adecvată a spaţiului de desfăşurare a reprezentaţiei;***
- ***exersarea, repetarea intrărilor şi ieşirilor din scenă.***

- Teatru Forum este o metodă complexă, cu impact și rezultate dar lucrul cu aceasta nu poate fi făcut decât după un atelier deminimum trei ore de prezentare a metodei și după vizionarea unei piese de Teatru Forum.

Inainte de orice, pentru prima piesă de Teatru Forum este necesar: un training de Teatru Forum realizat de o organizatie de incredere și cu experiență,

- documentarea despre metoda Teatru Forum: unde și cand s-a născut;
- cunoașterea scopului aceestei metode și cui i se adresează;
- identificarea unei persoane resursă, cu experiență în practicarea metodei;
- aflarea problemei reale a grupului sau comunității care pregătește piesa.
- definirea cat mai detaliată a personajelor alese spre a determina cauzele problemei.
- consolidarea echipei, de clarificarea scopului și a etapelor pentru toți.
- încrederea în tine și în echipa ta, fără frică de greșeli, fiind convins că vei învăța din ele.

Etapele de parcurs

Prima etapă: *Introducerea publicului în metoda Teatru Forum* Succesiunea paşilor:

» urările de bun venit către public;

» anunțarea jokerului şi a rolului său activitatea propusă;

» prezentare metodei Teatru Forum: ce presupune, ce se aşteaptă de la public (să fi e activ, atent, să participe, la un exerciţiu de creaţie mai mult decât la un exerciţiu de interpretare;

» se explică publicului ce fel de personaje există în Teatru Forum (opresor, opresat, aliat al opresorului, aliat al opresatului, neutru) invitându-i să urmărească piesa pentru identifica personajele şi a participa ulterior, la partea de forum, în care fiecare are rol;

» Se cer informații exacte dacă publicul – integral sau parțial - a mai participat la o astfel de reprezentaţie vreodată; dacă există în sală spectatori care au mai participat, jokerul le cere să devină spectatori activi, poate conta pe ei;

» înainte de a viziona piesa, face un exerciţiu de energizare cu publicul: aplauze multe şi furtunoase;

» foarte important este ca publicul să știe că după cele 15 - 20 minute de reprezentaţie, va urma forumul efectiv; când ei vor urca pe scenă şi împreună cu noi, ca o echipă, vor ajuta protagonistul şi personajele să ia o altă decizie decât cea prezentată;

» înainte să înceapă prima reprezentaţie se lămuresc toate întrebările publicului pregătit să vizioneze piesa: (întrebările şi răspunsurile au efect mobilizator dacă sunt exprimate deschis, cu incredere și convingere în utilitatea lor).

Etapa a doua: *Reprezentaţia Piesei*

Acum publicul vizionează cele aproximativ 15 minute de spectacol. Pentru a face demarcaţia mai clară, Jokerul poate trece dintr-o parte a scenei în alta strigând: „Scena II, Scena III„ etc. - dar dacă se impune.

Jokerul se poziţionează undeva strategic pentru a reuşi să observe spectatorii în timpul reprezentaţiei: să vadă cum se reacţionează, ce momente cheie îi încântă sau le stârnesc o anume reacţie, cine din public pare mai implicat, cine vorbeşte cu cine, etc. Aceste detalii sunt importante deoarece oferă indicii pentru a alege oamenii potriviţi să urce pe scenă. Pot fi situaţii în care unii spectatori reacţionează spontan în timpul piesei. Probabilitatea ca ei să fi e unii dintre acei care vor interveni este mare, pentru că de cele mai multe ori sunt persoane active care îşi formează păreri şi au atitudini faţă de ceea ce văd. În cazul în care ei refuză, le cerem părerea apelând la o formulare de tipul: “am văzut ca dvs. aveaţi ceva de zis, în timpul piesei. Ce credeţi despre....?” etc. Dacă Jokerul observă că între scene publicul a fost încântat, dar nu a avut curaj să aplaude, el poate să încurajeze spectatorii să să reacționeze.

Etapa a treia: *Partea de Forum*

Paşii care urmează după finalizarea forumului sunt decisivi. Aici revine rolul Jokerului care încurajează publicul să devină activ. Este datoria lui să obțină reacții.

La final, dacă simte că le-a plăcut, cere foarte multe aplauze, timp în care se deplasează spre centrul scenei (pentru a fi văzut de către toți), după care:

» Invită actorii pe scenă, rând pe rând: opresorul, opresatul, aliaţiişi personajele neutre;

» Pentru fiecare personaj în parte întreabă publicul: Cum se numeşte personajul? Ce fel de personaj cred ei că este din categoria celor 5 pe care i-a descris înainte de piesă? De ce au ales să-l încadreze în această categorie, îndrumându-i să spună câteva cuvinte despre personaj pentru a ne asigura că povestea a fost bine înţeleasă.

» Dacă au existat confuzii despre personaje, acum este momentul pentru clarifi- care. Alte întrebări pot fi:

• Ce aţi observat în piesă?

• Despre ce este vorba în piesă?

• Care este problema subliniată în piesă?

• Care sunt cauzele problemei prezentate?

• Cine este cel mai afectat?

• Este inevitabil acest sfârşit?

• Se poate face ceva, aveţi alte soluţii?

» Alte abordări cu efect la public:

• recunoaşteţi pe un personaj în viaţa particulară?

• Îl regăsiţi în cineva: o rudă, un prieten, un coleg, un şef ?

Cine recunoaşte personajul, să ridice mâna!".

De fiecare dată când este vorba despre opresor toată lumea îl recunoaşte. La fel şi pe protagonist. Acesta este momentul în care porneşte forumul, întrucât spectatorii identifică şi se identifică cu personajele de pe scenă, pas foarte important pentru a intra în joc.

» În cele din urmă sunt îndemnaţi să formulize împreună scopul forumului:

"De ce vrem să-l facem pe protagonist să găsească alte soluţii?" şi publicul va formula scopul. Odată lumea a înţeles scopul exerciţiului, forumul are potenţial de reuşită.

» După ce spectatorii au înţeles ce tip de personaj este fiecare dintre cele prezentate, urmează prezentarea regulilor de forum:

- Vom juca fiecare scenă pe rând; În momentul în care dumneavoastră simţiţi că puteţi să înlocuiţi orice personaj (mai puţin opresorul principal) din scenă vă rugăm să bateţi din palme;

• Eu voi spune „STOP!",

• Vom îngheţa piesa iar dvs. veniţi în faţă;

• Vă prezentaţi, să ştim cu cine lucrăm

• faceţi intervenţia.

• Nu avem voie să folosim violenţa fizică şi verbală pe scenă!

• Nu puteți înlocui Opresorul! Puteți înlocui personaje de sex opus dvs.!

Nu sunt admise două intervenții în același timp pe scenă!

• Când aţi terminat, vă rugăm să bateţi din nou din palme.

Rugăm publicul să fie atent la intervenţii pentru că vom discuta despre ele.

Așteptăm să luaţi în considerare toate intervenţiile pentru a ne atinge scopul.

• Puteți avea o singură intervenţie, pe rând, nu simultan.

• Intervenţiile să fie realiste conform caracteristicilor personajelor şi raportat la timpul real al piesei.

Înainte de începerea acestei părți se pot face exerciţii de încălzire a publicului.

Anexa 4

(Chestionar profesori – Studiu)

CHESTIONAR PROFESORI PRIVIND IMPORTANȚA JOCULUI DE ROL ÎN FORMAREA INIȚIALĂ ȘI CONTINUĂ

Stimată Doamnă Profesor, Stimate Domnule Profesor,

Întrebările vizează metoda jocului de rol. Ne interesează sinceritatea, exprimată față de contextul formării inițiale și continue a fiecăruia. Nu există răspunsuri bune/rele, dorite/nedorite. Răspunsurile Dumneavoastră sunt dovada acceptului pentru participarea la cercetare. Vă mulțumim.

I. CONTEXTUL ÎN CARE AȚI FOST IMPRESIONAT(Ă)/ATRAS(Ă) DE MUNCA UNUI EDUCATOR/ ÎNVĂȚĂTOR/ PROFESOR?

1. PERSOANA CARE V-A VORBIT DESPRE ACEASTĂ PROFESIE ESTE:

- o din famile
- o din școală
- o altele...

2. AȚI ACCEPTAT SĂ JUCAȚI ROLURI DE ACEST FEL:

- o educatoare
- o învățătorâ
- o professor
- o nu / rareori

3. PUTEȚI MOTIVA DE CE AȚI PREFERAT DOAR ROLURILE BIFATE?

- o Erau mai ușoare
- o Au o mai mare încărcătură afectivă. Imitați pe cineva drag?
- o Sunt mai apropiate de ceea ce doreați să deveniți
- o A fost inițiativa altcuiva, altei persoane

II. OPȚIUNEA PENTRU PROFESIE

1. AȚI ALES STUDIILE UNIVERSITARE PENTRU DORINȚA DE A FI :

- o Profesor
- o Cercetător
- o Specialist în domeniu
- o Pentru că erau accesibile

2. DECIZIA DE A OPTA PENTRU ACTIVITATEA DIDACTICĂ AȚI LUAT-O:

- o Fiindcă v-ați convins că e ceea ce doriți

- Pentru o perioadă în care găsiți altceva
- Fiindcă ați fost respins în efortul de a face alte activități
- Fiindcă ați dorit să urmați sfatul unor persooane importante
- Altele...

III. ROLURILE PROFESIEI

1. UNIVERSITATEA A FAVORIZAT CUNOAȘTEREA ROLURILOR PRIN:

- Cursuri și seminarii
- Exemplele oferite de activitățile cadrelor didactice
- Practica pedagogică de observare
- Practica pedagogică de predare
- Ambele forme

2. PERIOADA STUDENȚIEI A FOST UNA FAVORABILĂ ÎNȚELEGERII ROLURILOR UNUI PROFESOR PRIN: (răspundeți cu DA sau NU pentru fiecare dintre variante)

- Activități ale altor facultăți/universități

  DA **NU**
- Spectacole ale instituțiilor culturale: teatre / operă/operetă/filarmonică

  DA **NU**
- Activități ale unor Organizații de cult/filantropice/cu alt profil (încercuiți răspunsul!)

  DA **NU**
- Viața orașului în care ați fost student(ă) a favorizat cunoașterea rolului pe care îl au profesorii?

  DA **NU**
- Există o carte/film/emisiune/site de care vă amintiți pentru descrierea rolurilor profesorului/ învățătorului/ educatoarei?

  DA **NU**

2a. DACĂ EXISTĂ VREUN RĂSPUNS DE DA LA ÎNTREBAREA ANTERIOARĂ, DAȚI UN EXEMPLU

.....

.....

3. PENTRU PROFESOR, PRIMELE TREI ROLURI, LA CARE NU POATE RENUNȚA SUNT:

.....

.....

IV. CURSURI DE FORMARE CONTINUĂ.

1. Ați avut cel puțin unul?

- **DA**
- **NU**

Dacă DA

2. S-AU DOVEDIT UTILE DEOARECE:

- Ați realizat prietenii cu profesori din alte școli
- Ați aflat noutăți privind comportamentul cadrelor didactice în diverse situații
- V-au amintit de anii studenției
- Ați descoperit noi motivații pentru munca de profesor
- Ați regăsit colegi de facultate
- Ați înțeles mai bine cum să relaționați cu elevul
- Au fost suspendate activitățile de la clasă
- Ați învățat de la alți colegi
- Ați avut aplicații utile relaționării cu elevii
- Ați relaționat cu oameni care au multă autoritate și recunoaștere
- S-au desfășurat în locuri pitorești, atractive
- Cursurile au fost plătite
- V-ați dovedit folositor altor colegi – prin cunoștințe, înțelegere, experiență
- Ați avut cazare deosebită
- Altele....

3. AȚI REȚINUT CĂ:

3.1. Profesorul este (numiți cel puțin trei funcții):

.....

.....

.....

.....

3.2. Evaluarea profesorului este dată de:

.....

.....

.....

.....

3.3. Elevii sunt pentru profesor:

.....

.....

.....

.....

4. AȚI RELUA ORICÂND UN CURS DE FORMARE DACĂ:

.....

.....

V. EXERCITAREA ROLURILOR

1. CARE A FOST PRIMUL ROL DE PROFESOR PE CARE L-AȚI ÎNDEPLINIT:

- La clasă
- În școală
- În comunitate
- Altele...

2. EXISTĂ MINIMUM TREI ROLURI PE CARE LE AVEȚI LA CLASĂ, ÎN FIECARE ZI ? CARE SUNT?

.....

.....

.....

3. CELE MAI PLĂCUTE ROLURI PENTRU DUMNEAVOASTRĂ SUNT:

……

……

…….....

4. SAU NU EXISTA ROLURI PLACUTE PENTRU CA:

.....

.....

.....

5. DACĂ POT, EVIT FRECVENT SITUAȚIILE ÎN CARE ÎMI REVINE ROLUL DE:

……

……

VI. DIGITALIZAREA ȘCOLILOR:

1. PERMITE PROFESORILOR MAI MULTĂ ÎNVĂȚARE ÎMPREUNĂ, UNII DE ALȚII

- DA
- NU

1a. De ce?

……..…

…….

2. PERMITE PROFESORILOR MAI MULTĂ ÎNVĂȚARE ÎMPREUNĂ CU ELEVII CLASEI

- DA
- NU

2a. De ce?

……

……

3. ADUCE ROLURI NOI. CARE SUNT?

……

……

4. MODIFICĂ ROLURILE FUNDAMENTALE?

- DA
- NU

4.1. Dacă DA, pe care dintre cele cunoscute?

……

……

……

4.2. Dacă NU, de ce?

……

…….

……

VII. URMĂTOARELE DATE SUNT OBLIGATORII:

1. RO/MD

- RO
- MD

2. M/F

- M
- F

3. URBAN/RURAL

- Urban
- Rural

4. Debutant/definitive/grad II/grad I/doctorat

- Debutant
- Definitiv
- Gradul II
- Gradul I
- Doctorat

Anexa 5

(Chestionar elevi – Experiment pedagogic)

JOCUL DE ROL. IMPORTANȚA LUI PENTRU ELEVII DE GIMNAZIU

Răspunsurile tale sunt anonime. Evaluarea se face numai la nivelul tuturor participanților din toate clasele, școlile și din ambele țări – Republica Moldova și România.

Nu există răspunsuri corete și incorecte, bune și foarte bune, toate sunt importante. Ele nu afectează, în nici un fel, notele/calificativele.

1. Când ai auzit prima dată despre jocul de rol?
   a. În familie
   b. La grădiniță
   c. În clasele primare (de la învățătoare)
   d. După clasa a V a
   e. Pe internet/telefon/calculator/tabletă
   f. Acum, cu prilejul acestor activități.

2. În accepțiunea ta, Jocul de rol este:
   a. Divertisment/o joacă;
   b. Formă de învățare a rolurilor de adult;
   c. Mijloc de a ne verifica propriile priceperi;
   d. Posibilitate de a detensiona relațiile dintre oameni;
   e. O cale de a ne simți bine unii cu alții;
   f. Mediu bun pentru o școală prietenoasă;
   g. Altceva. Ce anume?

3. Când ai fost solicitat pentru un joc de rol?
   a. La o lecție
   b. La o serbare
   c. Într-o excursie/activitate în afara școlii
   d. La Biserică
   e. De o organizație din cartier/sat/județ

4. Poți aprecia cât de des sunteți invitați să jucați un rol?
   a. În fiecare zi;
   b. O dată pe săptămână;

c. O dată pe lună;

d. O dată pe semestru/modul;

e. O dată pe an;

f. niciodată.

5. Dacă jocul de rol ar deveni regula de derulare a oricărei lecții, atunci unde **crezi că se potrivește cel mai bine?**

a. La muzică

b. La limbi străine

c. La desen

d. La fizică și chimie

e. La biologie și geografie

f. **Scrie tu o disciplină la care te gândești că se potrivește**!.....

6. În clasa ta, de când ești elev, ai avut un rol executiv (de făcut ceva pentru clasă/școală) încredințat de învățătoare/diriginte/un anume profesor?

a. DA.

Ce rol ai primit? .....

b. NU

7. Acceptând că ai avut ori ai gândit des la rolurile pe care ai dori să le ai, ce preferi? *Bifează un singur răspuns*!

a. Eroii pozitivi – pentru că vor fi mereu lăudați;

b. Eroii pozitivi - pentru că sunt mereu responsabili de tot ce fac;

c. Eroii negativi – pentru că ei fac diferența dintre bine și rău;

d. Eroii negativi – pentru că sunt singurii, care se pot îndrepta;

e. Oricare dintre ei – pentru că te regăsești în ei.

8. Jocul de rol este important pentru că:

a. Devine joacă;

b. Încălzește atmosfera;

c. Dezvăluie atitudinea colegilor;

d. Profesorul are momente de respiro;

e. Elevii se destind;

f. Profesorul se „deschide” spre elevii coechipieri;

g. Altele.....

9. Dacă aveți posibilitatea să folosiți roluri reale și roluri imaginare, pe care lepreferi?

a. Reale. Pentru că:

.....

b. Imaginare. Pentru că:

.....

9. Îți amintești o lecție, la care a fost folosit jocul de rol? Care a fost?

.....

10. De ce crezi că ții minte mai bine o lecție în care e folosit jocul de rol?

a. Pentru frumusețea personajelor
b. Pentru situațiile antagonice evidențiate
c. Pentru rolurile inedite impuse eroilor
d. Similitudinile cu viața reală
e. Pentru că ați primit rolul potrivit
f. Alte motive

Care.....

11. Cel mai des, îți place să fii:

a. Un erou din poveste
b. Cititorul, care înțelege rostul poveștii
c. Atât eroul cât și cititorul
d. Să rescrii povestea cu exemple proprii.

12. Jocul de rol vă place multor colegi pentru că:

a. Diferențiați mai ușor între ce e posibil și ce nu;
b. Înțelegeți mai bine relația dintre cauză și efect;
d. Descoperiți mai clar efectul cuvintelor bine alese;
e. Puteți memorea replici bune în anumite contexte;
f. Recunoașteți mai bine defectele cele mai des întâlnite la oameni;
g. Învățați comportamente adecvate unor situaţii;
h. Se poate juca pe internet.

13. Care sunt Jocurile de rol preferate de tine:

a. Acelea de la școală. Pentru că

……

……..…….

b. Acelea de pe internet. Pentru că

……..…….

c. Ambele. Pentru că

...……..……..……

…… ……..…

14. Dacă ai fi solicitat să scrii un scenariu cu o temă foarte importantă pentru tine,

atunci acesta ar viza:

a. Relațiile dintre colegi;
b. Relațiile profesori – elevi;
c. Relațiile din viața socială a satului/cartierului/orașului/țării;
d. Amenințările lumii din acest moment. Care dintre ele?

……..……..

15. Poți spune ce te-a marcat cel mai mult, până în acest moment?

a. O lecție despre

……...……

……..

b. O poveste a unui coleg despre

……..……..…

……

c. O carte despre

……..……

…….……..……..……..

d. Un film despre

……..……

……

e. Un joc al unor păsări/animale/insecte, în care

……..…….....

f. Altceva. **Spune ce anume**

……

…….....

Date despre tine:

M/F

RO/MD

URBAN/ RURAL

Anexa 6

(Chestionar profesori – Experiment pedagogic)

JOCUL DE ROL. EFICIENȚA METODEI PENTRU IMPLICAREA ELEVILOR ȘI ASUMAREA SARCINILOR

Testele sunt anonime. Evaluarea se face numai la nivelul grupului de cursanți. Răspunsurile dumneavoastră nu afectează dreptul de a participa la modulul de formare și nici numărul de credite.

1. Vă rugăm să bifați funcțiile jocului de rol cunoscute de Dumneavoastră.

Așadar, jocul de rol este:

- o Divertisment
- o Formă de învățare
- o Mijloc de educație
- o Posibilitatea de a detensiona relația profesor – elev
- o Cunoaștere a elevilor între ei
- o Cunoaștere a elevilor de către profesor
- o Altele...

2. **După timpul alocat jocului de rol, acesta ne poate fi de folos pentru: (selectați un singur răspuns!):**

- o unitate de învățare;
- o un capitol;
- o un an întreg;
- o toată viața.

3. Pentru varianta aleasă anterior (2), oferiți doar trei argument în favoarea utilizării metodei jocului de rol. Așadar, de ce credeți că jocul de rol adduce un spor de eficiență lecției?

.....

.....

.....

4. În jocul de rol, profesorul este: (Bifați rolurile pe care le considerați cele mai importante!)

- o jucător;
- o mediator;

- facilitator;
- instructor;
- arbitru,
- observator,
- absent;
- Altele...

5. Jocul de rol este important pentru că:

- Devine joacă;
- Încălzește atmosfera;
- Dezvăluie atitudinea elevilor;
- Profesorul are momente de respiro;
- Elevii se destind;
- Profesorul de „deschide” spre elevii coechipieri;
- Altele...

6. Dacă aveți posibilitatea să folosiți roluri reale și roluri imaginare, la care recurgeți?

- Reale
- Imaginare

6.a. Aduceți trei argumente pentru alegerea Dumneavoastră. Am ales jocuri reale/imaginare pentru că:

.....
.....
.....

7. Dacă sunteți ori ați deveni decident de politici educaționale/director de școală/metodist, ați pleda pentru folosirea metodei jocului de rol?

- Da
- Nu

7.a. Dacă Da, oferiți trei argumente în favoarea metodei! Susțin jocul de rol pentru că:

.....

.....

.....

8. Apreciați că, în activitatea la clasă, puteți folosi metoda jocului de rol?

- Da
- Nu

8.a. Dacă da, cât de des?

- Săptămânal
- Lunar
- Semestrial
- Anual

9. Dacă ați fi obligat să folosiți frecvent jocul de rol, l-ați utiliza pentru:

- învățare
- educație

14. Jocul de rol este o metodă prin care participanții:

- experimentează emoții pozitive și emoții negative în timpul interpretării;
- conștientizează rolul limbajului paraverbal și nonverbal;
- își construiesc propriul sistem de valori;
- emit judecăți de valoare;
- trăiesc situații similare vieții reale
- devin eroi, eroii viitoarei lor vieţi

15. DATE DESPRE DUMNEAVOASTRĂ:

15.a. Țara de reședință:

- RO /MD

15.b. Nivelul de învățământ la care lucrați:

- Primar / Gimnazial

15.c. Mediul:

- Urban /Rural

15.d. Nivel de formare:

- Debutant /Definitiv /Grad II /Grad I / Doctorand
- Doctor

Pentru teza de doctorat elaborată în limba română

Declaraţia privind asumarea răspunderii

Subsemnata Pascu Mara - Sînziana, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări şi realizări ştiinţifice. Conştientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecinţele în conformitate cu legislaţia în vigoare.

Numele, prenumele: Drd. Mara – Sînziana PASCU

Semnătura:

Data: 29.10.2024

Curriculum Vitae

INFORMAŢII PERSONALE	Mara-Sînziana Pascu
	Aleea Nicolina, Nr, 2A, Iași, România 0749970986 mara.pascus@gmail.com
	Sexul Feminin | Data naşterii 24/06/1997 | Naţionalitatea română

LOCUL DE MUNCA PENTRU CARE SE CANDIDEAZĂ POZIŢIA	Dosar susținere teză de doctorat

---

EXPERIENŢA PROFESIONALĂ

01/09/2023 –prezent	Profesor Școala Gimnazială Specială „ConStantin Păunescu”, Iași Tipul sau sectorul de activitate: Profesor itinerant și de sprijin, Școala Gimnazială ”Alecu Russo” Iași
01/09/2021 –30/08/2023	Profesor Școala Gimnazială Specială „ConStantin Păunescu”, Iași Tipul sau sectorul de activitate: Profesor educator/Profesor de psihopedagogie specială
01/11/2020 –30/08/2021	Profesor Școala Gimnazială Specială „ConStantin Păunescu”, Iași Tipul sau sectorul de activitate: Profesor itinerant și de sprijin
01/09/2020 – 30/10/2020	Profesor Școala Gimnazială Specială, Pașcani Tipul sau sectorul de activitate: profesor educator

23/09/2019 – 30/08/2020	Voluntar Centrul Educațional DigitalEdu, Iași Tipul sau sectorul de activitate: After school
23/09/2019 – 30/08/2020	Voluntar Colegiul Național ”Garabet Ibrăileanu”, Iași Tipul sau sectorul de activitate: After school

EDUCAȚIE ŞI FORMARE

2019 - 2024	Student Doctorat PEDAGOGIE Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău Școala Doctorală de Științe Sociale și ale Educației Programul de doctorat Teoria generală a educației
2019-2021	Diplomă de master Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România Facultatea de Psihologie și Științe ale educației Specializarea Educație timpurie
2016-2019	Diplomă de licență Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România Facultatea de Psihologie și Științe ale educației Specializarea Pedagogie
2018	ERASMUS + , KA1, training course PROJECT, “Alone! No more!”, 7 – 15 DECEMBER 2018, Canakkale – Turkey
2017	Diplomă de Secretară-dactilografă C.R.F.P.A., Brașov (România) Program de formare profesională
2016-2019	Diplomă de Bacalaureat Liceul Teoretic ”Mihail Kogălniceanu”, Vaslui Filologie

COMPETENȚE PROFESIONALE

Limba(i) maternă(e) Română

Alte limbi străine cunoscute	INTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
	Ascultare	Citire	Participare la conversaţie	Discurs oral	
Spaniolă	C2	C1	C1	C1	B2
Engleză	B2	C1	B2	B2	C1

Competenţe de comunicare

-abilități de comunicare și ascultare

-spirit de echipă, experiență dobândită prin diverse activităţi de voluntariat şi verificată în cadrul programului Erasmus + , la nivelul unei echipe cu participanţi din mai multe ţări europene

Competenţe dobândite la locul de muncă

- capacitatea de a stabili țeluri comune și a le respecta
- capacitatea de a învăța împreună cu grupul

Competenţe organizaţionale/manageriale

- bune abilități de time management
- gândire creativă
- flexibilitate și deschidere pentru dialog
- centrare pe obiective
- capacitate de urmărire a procesului
- flexibilitate și proactivitate
- o bună cunoaștere a proceselor de control al calității
- motivație de lucru

Competențe digitale	AUTOEVALUARE				
	Procesarea informației	Comunicare	Creare de conținut	Securitate	Rezolvarea de probleme
	Utilizator experimentat	Utilizator experimentat	Utilizator independent	Utilizator Independent	Utilizator experimentat

ALTE ACTIVITĂȚI RELEVATE

18/11/2023	Moderator în cadrul workshop-ului *"Unitate în diversitate – practici educaționale pentru o școală incluzivă",* Școala Gimnazială "Alecu Russo", Iași
09/11/2023-11/11/2023	Membră în Comitetul de Organizare al *celei* de-a VI – a Conferință Internațională de Educație a Adulților *"Educație pentru pace și dezvoltare durabilă",* Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, https://ciea.usm.md/
26/05/2023	Coordonare Workshop în cadrul Conferinței Naționale *"Educație și formare",* ediția a V – a, organizată de Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Extensia Universității Năsăud,
12/01/2023-12/05/2023	Formator în programul de formare *"Dezvoltarea competenței de relaționare profesor-elev prin joc de rol și dramatizare",* coordonat de prof. Univ. Emerit dr. Laurențiu Șoitu – Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" Iași, și conf. Univ. dr. Hab. Mariana Marin, Universitate de Stat din Moldova, Chișinău, organizat de SC INFO EDUCAȚIA SRL 89 ore
12/01/2023-12/02/2023	Certificat de formator prin Programul de formare *"Formator",* SC INFO EDUCAȚIA SRL, 180 ore
02/10/2021	Membră în Comitetul de Organizare a Simpozionului Național *CASA DE ACASĂ,* Organizatori: Asociaţia Culturală Virgil Caraivan, Inspectoratul Școlar Județean, Vaslui, Academia Bârlădeană
10/10/2020-11/10/2020	Membră în Comitetul de Organizare a Simpozionului Naţional *Şcoala, tradiţie şi digitalizare*, 10 oct. 2020, organizatori: Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi – Facultatea de Psihologe şi Ştiinţele Educaţiei, Asociaţia Culturală Virgil Caraivan, Inspectoratul Școlar Județean Vaslui
8/05/2020-9/05/2020	Membră în Comitetul de Organizare a Simpozionului Național *Manualul digital şi auxiliarele lui. Demonstraţii cu mijloace digitale de învăţare,* Organizatori: Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi – Facultatea de Psihologe şi Ştiinţele Educaţiei, Facultatea de Informatică, Inspectoratul Școlar Județean, Iași, Şcoala Gimnazială "Titu Maiorescu" Iaşi

29/01/2020	Membră în Comitetul de Organizare WORKSHOP, *Manualul digital şi auxiliarele lui. Demonstraţii cu mijloace digitale de învăţare,* Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iaşi
25/04/2018-28/04/2018	Membru Comitetul de Organizare a celei de a V a ediţie a Conferinţei Internaţionale de Educaţie a Adulţilor cu tema *”Educaţie pentru valori. Continuitate şi context”,* Iaşi şi Chişinău, organizată de Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, Universitatea din Bucureşti, Universitatea Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Universitatea de Vest din Timişoara, Universitatea de Stat din Moldova.

PARTICIPĂRI LA MANIFESTĂRI
ȘTIINȚIFICE
NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE COMUNICĂRILEEEE

17/05/2024-18/05/2024	Forumul educației România – Republica Moldova – Profesorul față în față cu provocările diversității în educație, 17-18 mai 2024, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău
09/04/2024 -10/04/2024	Conferința *Dialoguri despre educație. Tema ediției : Competența – Potențial și limite,* 19-20 aprilie 2024, Academia Română, Filiala Iași
09/12/2023	Participare la *Conferința Națională Interdisciplinară de Psihopedagogie Specială*, ediția I, Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza”, Iași
19/10/2023	Simpozionul Național *Curricula și cele opt competențe.* 19 octombrie 2023, Academia Română, Filiala Iași
17/11/2023-18/11/2023	Participare la *cea de-a III – a ediție a Forumului Educației România – Republica Moldova, cu tema ”Evaluarea învățării în era inteligenței artificiale. Provocări, dilleme, practici promițătoare”*, Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza”, Iași
08/11/2023-10/11/2023	Participare la *Conferința Internațională Education and Psychology Challenges –Teachers for knowledge society* (EPC-TKS 2023), Universitatea de Petrol – Gaze din Ploiești, Facultatea de Litere și Științe
14/09/2023-15/09/2023	Participare la Conferința Națională a doctoranzilor *”Fenomene și tendințe contemporane în științele sociale”,* Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău
25/08/2023-27/08/2023	Participare la *International Congress Paris, Congress in Social Sciences & Humanities – IX,* Paris, France, https://www.iksadparis.org/
31/05/2023-02/06/2023	Participare la Kaleidoscope 2023, *International Conference for Doctoral, Post-Doctoral Students and Young Researchers in Humanities and Social Sciences*, Universitatea ”Alexandru Ioan Cuza”, Iași, https://kaleidoscope.uaic.ro/

26/05/2023	Participare la Conferința Națională *”Educație și formare”*, ediția a V – a, Manifestare organizată Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Extensia Universității Năsăud
05/05/2023-06/05/2023	Participare la Forumul Educației România – Republica Moldova, ediția a 2 – a, cu tema *”Ecosistemul educațional în lumea digitalizată”,* Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău**,** https://forumuleducatiei.ro/despre/
23/03/2023	Participare la Evenimentul multiplicator al proiectului Erasmus+ *”Digital tool in mentorship against dropout”*, Organizat de Liceul Tehnologic de Electronică și Telecomunicații ”Gh. Mârzescu”, Iași, http://www.ctetc.ro/index.php/proiecte-erasmus/digital-tool-for-mentorship-against-dropout
10/12/2022-11/12/2022	Participare la The Internațional Scientific Conference ”*Literature, Discourse and Multifunctional Dialogue”,* 10th Edition, Târgu Mureș, Universitatea „Dimitrie Cantemir”, Târgu Mureș, Institutul de cercetări Socio-Umane ”Gheorghe Șincai”, Târgu Mureș, Institutul de studii multiculturale ”Alpha”, Târgu Mureș, http://asociatia-alpha.ro/conf.php?conf=ldmd&vol=10-2022
27/10/2022-28/10/2022	Participare la prima ediție a Forumului Educației România – Republica Moldova, cu tema *”Ecosistemul educațional în lumea digitalizată”,* Iași, https://usm.md/?p=14668
02/10/2020	Participare cu lucrarea ”*Formarea sentimentului apartenenței la elevii cu CES”*, Simpozionul Național CASA DE ACASĂ, organizat de Asociația Culturală Virgil Caraivan, ISJ Vaslui, Academia Bârlădeană;
07/12/2018-15/12/2018	Participare în cadrul programului ERASMUS+, KAI, training course PROJECT, *”Alone! No more!”,* Canakkale, Turkey, PIC Number: 928934954

PUBLICAȚII

1. PASCU, M.S., ȘOITU, L. *3PT&Ii-Model of the Teacher-Student Relationship,* Journal of Educational Sciences, 1(49), 2024, pp. 205-218, DOI: 10.3592 /JES.2024.1.12 https://rse.uvt.ro/pdf/2024/Nr1_update/RSE1_2024tot%20numarul.pdf.
2. PASCU, M.S. *The dynamics of teacher and student roles as an ongoing relationship,* ANALELE ȘTIINŢIFICE ALE UNIVERSITĂŢII „ALEXANDRU IOAN CUZA" din iași, 2024 DOI: 10.47743/asas-2024-1-763. Disponibil: https://doi.org/10.47743/asas-2024-1-763.
3. PASCU, M.S., ȘOITU, L. 2023. *Constructivism, gamification, învățare*. În: Revista STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, seria „Științe ale Educației", categ B, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2023, nr. 5(165), pp. 10-17, ISSN 1857-2103, https://ojs.studiamsu.md/index.php/stiinte_educatiei/article/view/5656/8093.
4. PASCU, M.S. *Competența de relaționare profesor-elev. Repere pentru o definiție*. În: vol „Competența- potențial și limite", JUNIMEA, 2024, ISBN 978-973-37-2843-6.
5. ȘOITU, L., PASCU, M.S. *Student protection in the age of digitalization. A pedagogical perspective,* în Petru Zlătescu, coord., "Protection of personality in the digital age", 2024, în curs de apariție.
6. PASCU, M.S. *Motivations of learning teacher roles. Results of a research with participants from the Republic of Moldova and Romania,* în: Volumul EDUCATION AND PSYCHOLOGY CHALLENGES – TEACHERS FOR KNOWLEDGE SOCIETY (EPC-TKS 2023), București, 2023, pp. 158-169, ISBN 978-606-28-1827-2 DOI: 10.5682/9786062818272 https://conference2023.masterprof.ro/wp-content/uploads/2024/06/Education-and-psychology.pdf.
7. PASCU, M.S. *The dynamics of specific and shared roles in the teachers- student relationship,* International Congress Paris, Congress in Social Sciences & Humanities-IX, Paris, France, 25-27 august 2023, pp. 371 – 382, ISBN: 978-625-367-276-8, https://www.researchgate.net/publication/377355440_Dynamics_in_The_Triggering_of_Global_Fiscal_Stress_and_Reasons_for_The_Possible_Persistence_of_Global_Inflation.
8. PASCU, M.S. *The importance of role play in teacher training*, CIEA VI –"Educație pentru pace și dezvoltare durabilă", 9-11 noiembrie 2023, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, (Volum în curs de publicare) https://ciea.usm.md.
9. PASCU, M.S. *Relația formare inițială și continuă în însușirea rolurilor didactice,* Conferința Națională a doctoranzilor14-15 septembrie 2023, Universitatea de Stat din Moldova.

10. PASCU, M.S. *Unity and coherence of multi/inter/transdisciplinary research in education*, în: Volumul Conferinței Internationale Discourse and Multicultural Dialogue, Târgu Mureș, Editura Arhipelag XXI Press, 2022, pp. 144-148. ISBN: 978-606-8624-02-0, Disponibil: https://asociatia-alpha.ro/ldmd/10-2022/LDMD-10%20Comm-d.pdf.
11. PASCU, M.S. *Școala în primele cărți despre COVID19*, În: Volumul „Școala – Tradiție și Digitalizare", Editura PERFORMANTICA, Iași, 2020, 250 p. ISBN 978-606-685-746-8., pp 212-225.