

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA
ȘCOALA DOCTORALĂ ȘTIINȚE UMANISTE ȘI ALE EDUCAȚIEI

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

UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA ROMÂNIA
ȘCOALA DOCTORALĂ *EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE*

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 373.5.064.2 (478+498) (043.2)

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

SPECIALITATEA 531.01 - TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Rezumatul tezei de doctorat (cotulelă) în Științe ale educației

CHIȘINĂU, 2024

Teza a fost elaborată în cadrul Școlii Doctorale Științe Umaniste și ale Educației a Universității de Stat din Moldova în cotutelă cu Școală doctorală Educație, Reflecție, Dezvoltare a Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România.

Conducători științifici:

ȘOITU Laurențiu, doctor în pedagogie, profesor universitar Emerit, DHC Universitatea de Stat din Moldova

ALBULESCU Ion, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România

Membrii Comisiei de îndrumare:

GUȚU Vladimir, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

ȘEVCIUC Maia, doctor în științe pedagogice, profesor universitar

MARIN Mariana, doctor în științe pedagogice, conferențiar universitar

Componenta Comisiei de doctorat:

GORAȘ-POSTICĂ Viorica, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova - *președinte*

Conducători științifici

ȘOITU Laurențiu, doctor în pedagogie, profesor universitar Emerit, DHC Universitatea de Stat din Moldova – *conducător științific*

ALBULESCU Ion, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România – *conducător științific*

GUȚU Vladimir, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova - *referent*

STAN Cristian, doctor habilitat în științe ale educației, profesor universitar, Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, România – *referent*

GHICOV Adrian, doctor habilitat în filologie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău – *referent*

DEMENTIEVA Diana, doctor în filologie - *secretar științific*

Susținerea va avea loc la **09 decembrie 2024**, ora **10.00**, în ședința publică a Comisiei de Doctorat din cadrul Școlii Doctorale *Științe Umaniste și ale Educației* a Universității de Stat din Moldova, bloc III, sala 505, str. Mihail Kogălniceanu 65A, or. Chișinău, MD-2012.

Teza de doctorat și rezumatul pot fi consultate la Biblioteca Națională a Republicii Moldova, Biblioteca Centrală a Universității de Stat din Moldova și pe pagina web a Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (www.anacec.md).

Rezumatul a fost expedit la **06 noiembrie 2024**.

Președinte al Comisiei de doctorat,

GORAȘ-POSTICĂ Viorica, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

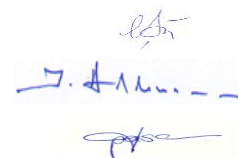
Conducători teză cotutelă,

ȘOITU Laurențiu, doctor în pedagogie, profesor universitar Emerit

ALBULESCU Ion, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Autor,

PASCU Mara-Sînziana



© Pascu Mara-Sînziana, 2024

CUPRINS

REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII.....	4
CONȚINUTUL TEZEI	7
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	23
BIBLIOGRAFIE.....	25
LISTA ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE PUBLICATE LA TEMA TEZEI.....	27
ADNOTARE.....	29
ANNOTATION.....	30
АННОТАЦИЯ.....	31

REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Lucrarea dorește să contribuie la (re)fundamentarea ideii că mediul educațional nu este alcătuit din obiecte, ci din relațiile dintre oameni. 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 „satul global” venim să susținem că relaționarea este o competență necesară educatorilor și elevilor fiindcă, 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. 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 – impun nevoia de a înțelege cum putem asigura continuitatea elementelor esențiale prin explicații coerente, în fața mediocentrismului 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 (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, cunoștințele 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 realității, dacă oferă sarcini concrete specifice situațiilor în care se derulează procesul, dacă stimulează reflecția și valorificarea experienței (Dalgarno, B., 2001, 7), știut fiind că învățarea se construiește pe structuri cognitive existente (Siebert, H., 2001) și pe semnificațiile atribuite noilor cunoștințe de cel care învață. Perspectiva constructivistă asupra educației, care este „principala teorie postmodernă a învățării” (Albulescu, I., Albulescu, M., 2018, 136) pentru că este *împreuna creștere, împreuna luare aminte* (cum o numește Șoitu, L., 2019) ne va apropia de cunoaștere împreună, învățare împreună, instruire împreună, înțelegere și sporire a eficienței acțiunilor comune ale profesorilor, care învățând pe alții și pe ei se învață. Pornind de la aceste constatări cu efect în gândirea despre

școală și relația dintre actorii principali ai procesului – profesorul și elevul – vom analiza locul ocupat de rolurile specifice „antice, creștine și umaniste” (Garin, E., 2003) și rolurile comune.

Problema cercetării: decurge din contrastul existent între progresele rapide ale tehnologiei, care au transformat viața socială, inclusiv învățarea, și lipsa accentelor ferme pe particularitățile educației (Burnett, D. S., Jurewicz, A. J. G., Woolum, D. S., 2019, Pink, D., 2022, Stan, E., 2022). Altfel 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) care se cer studiate în orice context.

Scopul cercetării este fundamentarea și valorificarea concepului de relaționare profesor-elev de gimnaziu prin jocul de rol, a metodei Teatrului Social – la toate disciplinele.

Obiectul investigației vizează definirea procesului de relaționare a profesorului și elevilor din gimnaziu prin valorificarea jocului de rol – metoda Teatrul Social/Teatrul Forum.

Obiectivele cercetării: argumentarea teoretică și ilustrarea practică a concepului de relaționare didactică, în general, și a celei dintre profesori și elevi din gimnaziu, în special; diferențierea între jocul de rol ca interpretare și cel de asumare; analiza literaturii de specialitate; identificarea valențelor formative ale jocului de rol în dezvoltarea competenței de relaționare profesor-elev; fundamentarea concepului de relaționare profesor-elev; realizarea modelului pedagogic de relaționare profesor-elev-mediu, 3PT&I; elaborarea Programului de intervenție privind formarea profesorilor pentru utilizarea jocului de rol prin metoda Teatrul Forum; prezentarea rezultatelor și recomandărilor utile pentru decidenți și practicieni.

Ipoteza cercetării: presupunem că jocul de rol – ca exercițiu asumat – dispune de valențe formative necesare dezvoltării relației profesor - elev pe durata întregii vieți sociale.

Metode și instrumente folosite:

- *metode de cercetare teoretică:* documentarea științifică, metaanaliza;
- *metode empirice:* chestionarea, experimentul cu etape: constatarea, formarea și controlul;
- *metode de prelucrare și interpretare a datelor:* *Atlas ti.6*, instrument de analiză calitativă.

Noutatea și originalitatea științifică constă în: redefinirea competenței de comunicare prin introducerea *concepului de relaționare*, în care sunt vizate simultan toate componentele implicate, inclusiv, tehnologia, conținuturile învățării, actorii – profesori, elevi, mediul - interesele lor și acelea transgeneraționale, reflectate în idealul educațional; elaborarea modelului pedagogic 3PT&I al relaționării profesor-elev-mediu; diferențierea fermă între *interpretarea unui rol și asumarea responsabilă a unui rol real* (A. de Peretti).

Problema științifică importantă soluționată în cercetare pornește de la situația paradoxală când școala are la dispoziție tehnici și dispozitive tot mai performante, dar „și-a pierdut scopul” - situație 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. Relaționarea e aceea care responsabilizează, iar jocul de rol este folosit ca metodă și mijloc de cunoaștere și dezvoltare a competențelor de relaționare prin experiențe anterioare, prezente și viitoare.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: argumentarea procesului continuu de relaționare, oferind prin Modelul pedagogic 3PT&Ii perspectiva de abordarea unitară a creșterii simultane a profesorului, elevului și a mediului. Ne folosim de imaginea TPACK - Conținut Informațional Pedagogic în domeniul Tehnologic, varianta Mishra, P., & Koehler, M. J., 2006, 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 (timpul) - subordonat idealului comun (I) și intereselor (i) personale și de grup.

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, rezultatele cercetării prin concluzii și recomandări.

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

Cuvinte-cheie: relaționare, competență de relaționare, comunicare, relaționare profesor-elev-mediu, jocuri serioase, nonjocuri, joc de rol, interpretare, asumare, responsabilitate, a fi și a avea un rol, Teatru Forum, Teatru Social, opresori, Reggio Emilia, învățare, constructivism, modelul TPACK, Modelul pedagogic 3PT&Ii, digital, învățare, gamificare, i-interese, valori, I-ideal.

CONȚINUTUL TEZEI

Introducerea oferă o imagine sintetică asupra temei, actualității și importanței sale, scopul și obiectivele tezei, ipoteza, metodologia, rezultatele obținute, importanța teoretică și valoarea aplicată a tezei, a metodologiei, soluțiilor, instrumentelor elaborate și validate.

Capitolul 1. *Competențe și competența de relaționare: cadrul analitic* 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. Prioritară va fi înțelegerea persoanei ca ființă socială, capabilă să angajeze relații cu lumea prin proprie voință și interse reciproce. Competența devine capacitatea de integra acțiuni cu suport cognitiv, emoțional și psihomotor (Roelofs, E.C. ȘI Sanders, P., 2007) pentru a lua forma unor atitudini, comportamente favorabile reuștei profesionale și sociale.

În școală, competența pedagogică este confirmată nu de suma ori vastitatea cunoștințelor, informațiilor, 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. Competența pedagogică este un produs al muncii împreună, dar se prezintă ca o dimensiune specifică, particulară pentru fiecare. Competența didactică nu este confirmată de performanța 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 permanentă, dincolo de etapele de școlarizare.

Vorbim de unitatea dintre competențele cognitive (legate de conținutul științific), competențele didactice, competențele manageriale ca inseparabile (Kunter, M. et al., 2013; Sulaiman, J. și Ismail, S.N., 2020), acceptând descrierea oferită de Mohamed et al. (2016), care poate cuprinde minimum zece elemente: (1) cunoașterea curriculumului și a materiei; 2) abilități de planificare; 3) utilizarea eficientă a materialelor didactice și tehnologiilor; 4) asumarea principiilor învățării; 5) gestionarea eficientă a conținuturilor; 6) respectarea particularităților individuale și ale elevilor; 7) dezvoltarea parteneriatelor; 8) dezvoltarea și perfecționarea profesională; 9) disponibilitatea pentru strategii instrucționale noi; 10) responsabilitatea pentru utilizarea normelor etice și legale, admițând că *domeniile descriptive ale competenței pedagogice* (Apostolache, R., 2020) includ: proiectarea, planificarea, consilierea și îndrumarea elevilor,

desfășurarea procesului, evaluarea, managementul clasei, (auto)dezvoltarea și relaționarea 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 performanța anterioară a elevului și satisfacția adusă de reușitele sale, abilitățile volitive și efortul depus.

Competențe de comunicare vs relaționare. În relaționarea didactică, putem vorbi despre: *competențe directe*, lingvistice, discursive, situaționale, paraverbale și *competențe indirecte*, mediate: competențe psiholingvistice, intelectuale, sociale, culturale, informaționale, tehnice. Din tabelul 1.1. **Comunicare vs Relaționare**, de la pagina 23, care e o dezvoltare a celui oferit de Șoitu, L. (2001, pp 43-44) reținem doar coloana a III a – a particularităților competenței de relaționare care implică simultan limba și limbajul verbal, nonverbal, paraverbal; vizează nuanțele personale de creativitate. Se mută accentul pe dreptul și obligația tuturor de *a fi* (persoană autonomă) și *a avea* un rol; stiluri proprii de manifestare; scenarii diverse adaptate la contexte; sensibilizare în fața discriminărilor; înțelegere, îngăduință, toleranță față de cei în risc; valorizare și autovalorizarea corectă; încrederea în puterea comunității prin apel la participarea, implicarea ei; responsabilizare și autoresponsabilizare în orice formă; utilizarea conținutului ideatic pentru *aici, acum și oricând, oriunde*; 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*; utilizarea corectă a simbolurilor: formule atractive, expresive, persuasive; reguli comportamentale adecvate rolului, obiectivelor, etapei de derulare a acțiunilor; problematizarea, dramatizarea, punerea în scenă, în valoare a acumulărilor proprii și comune; finalitatea ca reușită socială (individuală și comună).

Teza pornește de la sublinierea Școlii de la Palo Alto (Watzlawick, P.) că mesajul este *conținut și relație*. Lucrarea este un salt față de „Pedagogia comunicării” (Șoitu, L., 2001), dar și o reacție implicită la „pedagogia digitală” exclusivistă, a conținuturilor. Dacă fără comunicarea digitală, ulterioară celei analogice, din punct de vedere evoluționist, nu ar fi existat civilizație și progres științific, reținem că societatea nu are nevoie doar de tehnologie, poate supraviețui prin forme ale culturii și spiritualității. Motivația este să spunem că toate acțiunile educatorilor au miez sapiențial. Știința relaționării le pune în valoare.

A vorbi despre persoana competentă implică a răspunde la întrebarea *prin ce se dovedește competența sa?* Teza 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.

Dimensiunea relațională este exprimată prin eficiența participării la acțiunea în care actorii procesului sunt implicați - accidental sau planificat. Analiza oricărui act 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 de alte elemente dovedite a fi de mai mare interes. Relația este generată de interese și se păstrează în măsura în care se întâlnesc, se amplifică prin descifrarea unor noi dimensiuni ale șansei de împlinire și a altor nevoi cognitive, afective și acționale.

Condiții necesare unei persoanei competente în relaționare sunt: *larg evantai de comportamente; capacitatea de a găsi comportamentul potrivit – condiție sine qua non; capacitatea de a-și îndeplini rolul; sensibilizarea startului, captatio benevolentiae*, metodă a retoricii; *empatia; complexitatea cognitivă; autoobservarea ; angajarea în relație - angajarea față de o persoană și angajarea în raport cu mesajul; să dețină o cultură tehnică; să știe să teaurizeze; să știe să mediatizeze.* Între principalii actori ai procesului – profesorul și elevul – se instituie o relație în cadrul căreia fiecare este, se lasă influențat, dar și influențază conștient. Deoarece acțiunea de formare se desfășoară în cadrul unui proces, relația între participanți parcurge toate etapele și ia forma sinusoidelor, pe care acesta le înregistrează.

Concluziile capitolului confirmă că 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 perspectivă vor viza cunoștințe, aptitudini, deprinderi și atitudini, elemente definiții pentru conținutul învățării, dar nivelul competenței depinde de importanța ei pentru cel care învață - în interes propriu, al celorlalți, al mediului. Competența poartă amprenta faptelor, ideilor, teoriilor de care dispune persoana în analiza și înțelegerea unui subiect, a unei teme, a unui domeniu. Competențele definesc persoana în fiecare moment al evoluției sale și îi prefigurează viitoarele dezvoltări. 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.

Capitolul 2. *Jocul de rol ca metoda de învățare și educație*

Teoria învățării sociale, Albert Bandura, explică prin relaționare 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. Primează rolul socialului ca sursă de comportamente.

Bandura confirmă ipoteza că schimbările comportamentale nu pot fi numai răspunsuri la stimuli, ci sunt achiziții efectuate în contextul unor interacțiuni dintre mediu și particularitățile persoanei și ale persoanelor implicate ori nu în proces. Regula: învățarea socială se dobândește prin *expunerea la modele* din viața reală – de la care se preiau, intenționat și/sau neintenționat, comportamente existente la alții - aduce în prim plan contribuția proceselor de *imitare* și, mai apoi de *identificare* (cu rolul preluat).

Lucrarea este generată și de nevoia păstrării copilului în mediul în care descoperă modele, și le asumă pentru a le păstra în realitatea lor naturală, indiferent de proporția de virtual adăugat. Paradoxul noii etape este că elevului 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 va dori să-i vadă vreodată. În acest sens, apar și efecte adverse precum opțiuni de relaționare cu efortul cel mai mic, în care nu este nevoie de deplasarea dintr-un loc în altul, de pregătirea prealabilă a întâlnirii, deoarece are tehnologie. Sub aspectul profunzimii și duratei acestor forme de relaționare se poate sesiza fragilitatea dată de nevoile imediate și relațiile „de unică folosință” (Șoitu, L., 2019). Prietenii devin importanți nu pentru calitățile, virtuților arătate, cât pentru numărul lor. Consumerismul impune evaluare cantitativă, calitatea este atribuită, exclusiv, cantității. Sunt mai frecventabile „modelele” întâlnite pe rețele, decât persoanele consacrate de familie, școală. Relaționarea cu o persoană este înțeleasă ca una de o clipă, una dintre miile de posibilități oferite de tehnologie. Câștigul vizat este atribuit numărului, nu calității prietenilor (Șoitu, L, Pascu, M-S, 2024).

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 (artificială). 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 va demonstra că jocul nu este joacă - oferind exemple de translare a lui în domenii, universuri în care este nevoie de rutină și de maximă creativitate. Jocul de antrenament nu este unul „de voie”, ci obligatoriu pentru orice persoană. Ancorarea în experiențe anterioare și viitoare devine dovada eficienței. Jocul de rol poate face asta, prin comportamente diferite de acelea obișnuite rolului de elev, silitor, ascultător, oportunist/conformist, bun pentru a nu supăra, a face impresie, ci pentru a se testa pe sine și pe alții în ipostaze diferite, a provoca riscul, a sparge zidul, a valida siguranța conferită de instructorul cel bun, care știe să iasă din tipare fără a părași, obiectivele, scopul. Experimentul nostru va oferi asemenea imagini.

Jocul didactic este o metodă la fel de riguroasă precum cea de calcul aritmetic (Solomon Marcus). Este locul în care fiecare află în ce fel viitorul are trepte și că pe una dintre acestea se va afla chiar el. Așa au apărut „grădinile/grădinițele pentru copii” (Frodel), școlile Montessori, jocurile educative ale lui O. Decroly. Ideea o dă înțelegerea persoanei ca „o realitate dinamică și absolut particulară pentru fiecare individ, cu referințe cognitive, emoționale, comportamentale și fiziologice interrelaționate” (Albulescu, I., 2022, 128).

„Jocul se preschimbă în seriozitate, iar seriozitatea în joc” (Huizinga, J., 2002, 49). Este lecția despre nevoia de efort, că reușita cere implicare, luptă, că succesul nu este garantat. Maria Montessori (1938) va spune „muncă” pentru „joacă” și invers – anulându-le diferența.

Freinet oferă o imagine a alteranței între munca serioasă, „munca-joc” și jocul serios „jocul-muncă”, iar jocurile *finite* și *infinite* ale lui Carse (1986) arată cum să jucăm, să ne asumăm *finitul*. care aduce ingredientele binefăcătoare clipei – avere, poziție socială – și *infinitele* jocurilor bogate în elemente mai puțin tangibile, dar mai mărețe, durabile neperisabile.

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) pe nevoia de a spori rolul formativ al conținuturilor, al mediului și implicarea cât mai deplină a elevilor. Succesul elevilor și profesorilor nu poate fi decât comun, niciodată al uneia dintre părți. Facem 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, (...) se aseamăna ca forma cu jocurile de societate, dar, din punctul de vedere al conținutului tematic, au scop de învățare” (DPED, 2001, 161). Jocul de rol bazat pe 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. Importanța metodei este atât pentru profesorul, care, pe această cale, facilitează învățarea și evaluarea (Sensevy, G., 2011), dar prin care învață și el însuși, cât și pentru elevii invitați să probeze, să verifice direct înțelegerea, utilitatea și posibilitățile unor noi valorificări ale celor primite.

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 Learning) când acestea nu sunt concepute special pentru școală, dar sunt folosite și în acest scop (Becker, K., 2021). Autoarea include și sintagma „pedagogia jocurilor digitale” (DGP) prin care se poate vorbi despre utilizarea acestor jocuri în actul predării și învățării prin joc. Distincția este între acțiunea profesorului, care învață și el cu aceste mijloace, și a elevului căruia i se oferă contexte de învățare bazată pe jocuri de acest fel.

Pentru 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*. Vom observa însă că DGBL – Digital Games Based Learning, *învățare bazată pe jocuri digitale* nu este „pedagogie digitală”, deoarece nu există nici „pedagogie analogă/analogică”, deoarece pedagogia implică atât conținutul (digitalul) cât și analogul = relația (Școala Palo Alto).

Gamificarea însăși nu e decât „utilizarea elementelor de design de joc în contexte non-jocuri” (DETERDING, S., 2010), care „nu este neapărat despre (pentru) 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 *entrainment*-lui în mai toate textele pedagogice sau, mai exact, la generalizarea ideii că școala are nevoie de divertismentul tehnologiei digitale.

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, dat pe seama unei metaanalize ample, este negativ pentru că jocurile video „s-au transformat într-o afacere”, au 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. Concluziile tabelului arată nuanțat diferențele.

Concluziile capitolului reiau ideile că: învățarea socială se dobândește prin expunerea la modele din viața reală de la care se preiau, comportamente existente la alții prin imitare și, mai apoi identificare; este diferență între joc (game, play) și jocurile didactice (learning games); Jocul de rol asumat și vizat de teza noastră, implică *jucarea*, exersarea, esențială pentru reușita socială; jocurile de rol, ca forme serioase de învățare și educație, evidențiază – după regulile Teatrului Forum – opresorii din mediul social, inclusiv tehnologia ridicată la rangul de „pedagog” și „educator”.

În școală jocul este lecția despre nevoia de efort orientat spre reușita școlară, profesională și socială. Nici în era digitalizării, școala nu poate să caute amuzamentul, așa cum nu va putea cultiva nici suferința. Elevii cunosc, „munca-joc” mobilizându-și simultan abilitățile motorii, pe cele logice, memoria, limbajul, metacogniția, grija pentru autoevaluare permanentă, interesul față de rezolvarea problemelor, pentru învățare (Amory, A., 2001). Prin Jocul de rol profesorul facilitează învățarea și evaluarea elevilor (Sensevy, G., 2011), dar învață și el; învățarea bazată pe joc și gamificare nu dispune de jocuri concepute special pentru școală (Becker, K., 2021); jocul

didactic nu e gamificare; în jocul de rol, rolul e serios, jocul este exersare, jucarea e învățare, nu e joacă (Pascu, M-S, 2023).

Gamificarea este afacere. De aceea se cere să fie (obligatoriu) atractivă. Accentul este pe recompense, dar este și acțiune de „întreținere” și verificare a stării de bună funcționare a deprinderilor la copii, persoane angajate și pensionari. Producătorul de jocuri video aduce în prim plan profitul iar în plan secund interese tangente educației. Jocul pentru învățare nu poate fi creat de altcineva, din afara domeniului învățării. Școala a avut mereu elemente de joc, jocuri special construite, după criteriile pedagogice, morale, etice, culturale.

Capitolul 3. *Relaționarea profesor – elev. Conceptul și metodologia dezvoltării prin joc de rol*

Relaționarea este acțiunea de *a pune în relație două sau mai multe fenomene, evenimente etc.* (DEX), iar, noi vom urmări *două sau mai multe* persoane cu scopuri care trec dincolo de funcționalitatea și efectele din produsul interacțiunii, ci asupra fiecăruia dintre subiecți și a celor ce vor continua evoluția comună. Activitatea didactică presupune interacțiune amplă, complexă, diversă. Mai întâi, unilaterală, apoi interacțiune, dialog, acțiune dialogală, reciprocitate, cât mai mare încredere unii în alții și a fiecăruia în sine – fiind un *schimb care îmbogățește, un transfer, o ofertă*, dar și pretext pentru *a lua aminte împreună cu alții* - este *interpelare*, păstrând ideea de interes comun pentru cunoaștere, intercunoaștere și autocunoaștere. Relația profesor-elev, în accepțiunea lui Hameline, este definită de *metastabilitate*, ceva „Care aparent este stabil, dar care la cea mai ușoară perturbație exterioară se distruge” DEX.

Particularități ale metastabilității din relaționarea profesor-elev: *inițiativa startului* o are profesorul, care pornește „comunicarea”, și, adesea, pecetluiește devenirea ei: retroacțiunea este dovada că fiecare participant este simultan, atât emițător cât și receptor într-un sistem în care nimeni „nu poate să nu comunice” cine comunică se comunică (pe sine) sporind *responsabilitatea educatorului* (Școala de la Palo Alto); esența comunicării sunt procesele relaționale între persoane - comportamentul lor. *Relațiile complementare, relațiile simetrice, relațiile paralele* sunt importante, atunci când fiecare conștientizează că numai împreună găsesc atât soluții problemelor, cât și evoluției viitoare a parcursului comun.

Reciprocitatea în educație ia forma de *reciprocitate dialogală*, dar didactica „în acțiune”, are atât pentru profesor cât și pentru elev, o dublă ipostază – de organizare și de autorganizare, de *autodidaxie* (Pavelcu, V, 1976, Albu, G. 2016). Relațiile *sigure* între profesori și elevi presupun: *comportamentelor mereu adecvate, intervenții imediate și cultura împărtășită* (Ulrich, C. 2016).

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. Există și un alt sens al unității și complementarității ce o aduce relaționarea, acela transcendent, transgenerațional, pe care îl găsim subliniat atât la teologii, cât și la pedagogi și filosofi ori personalități ale istoriei: „Țara am luat-o cu împrumutul de la nepoții noștri” (Regele Mihai, 2011).

Etape ale educației pentru relaționare.

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

a. Prezentul continuu, ca permanentă intersecție transgenerațională pe orizontala și verticala istoriei comune cu aceea a persoanei, în fiecare moment al evoluției sale - 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.

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 și, în special, a copilului presupune o *relaționare dinamică și multiplă* legată de contexte; înțelegerea că nimic nu este doar rezultatul competențelor copilului. Evoluția este rezultatul unor relații și interacțiuni cu mediul, a unor influențe reciproce - persoană-persoană, mediu-persoană, persoană-mediul – prezentate și prin modelul tridimensional al interacțiunii reciproce al lui Bandura (1982, p. 4), preluat în teză. Școala a înregistrat permanent mai multe forme de relaționare, constantă și specifică fiind aceea directă, prin care întâlnirile au forma „față către față”, cu percepția reciprocă și completă a prezenței. Apariția noilor tehnologii electronice și digitale au amplificat posibilitățile întâlnirilor de la distanță, 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”. În teză, la pagina 86, am preluat „coșul realității comunicării” (Șoitu, L., 2001) în care noi identificăm o triplă decantare: a ceea ce pornește de la profesor spre elevul său, a ceea ce rămâne, simte, înțelege, acceptă, dar și ce va deveni. Relaționarea nu are limite în spațiu și timp. Limitările se mențin la nivel moral, axiologic și al conținuturilor.

Strategii de aplicare a jocului de rol. *Situațiile neobișnuite* sunt cele neprevăzute, dar nu de neînțeles. Cauzele pot fi necunoscute încă, dar și doar ignorate. Evitarea ori diminuarea efectelor obligă formatorul să le prevină pornind de la situațiile obișnuite, prin *exerciții* plasate în contexte diverse. Ipoteza noastră este că însuși neobișnuitul poate fi ameliorat prin știința

întâlnirii cu el. Relaționarea interpersonală și de grup are potențialul bunei ameliorări conferit de transformarea necunoscutului în element complementar și necesar manifestării mai ample sau mai restrictive a elementelor deja cunoscute și verificate. În acest sens, experimentul pedagogic oferă analize și identificări de roluri necesare înțelegerii cauzelor, efectelor, a căilor de intervenție. Pentru diversificare situațiilor cu evoluții potențiale imprevizibile, utilizăm metoda Teatru forum/ Teatru Social, la toate disciplinele școlare – indiferent de aria curriculară.

Formarea pentru jocul de rol a avut în vedere, pe de o parte, păstrarea/respectarea obiectivelor din curriculum pentru gimnaziu, pe de alta, folosire metodei Teatru Forum la lecții. Din programa clasei a VI – a, am ales disciplina *Educație socială*, unde elevii sunt obișnuiți să folosească *teatrul social*. Conform programei școlare 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 astfel încât, fiecare lecție – indiferent de tema ei – să evidențieze aceeași idee cu valoare socială, pentru formarea comportamentelor cerute de programa de la *Educație socială*. Astfel, toate lecțiile aplicative au vorbit despre: S1. *Acceptare și respect*; S2. *Valorizare și promovare* (împreună); S3. *Solidaritate și reciprocitate*. 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 vizat capabilitatea jocului de rol pentru a favoriza reușita socială. Mesajul oricărei lecții este că vom găsi reguli 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 pentru a înțelege funcționarea ecosistemului natural și a stimula valorificarea lui în scopul reușitei sociale, dar fără a produce dezechilibre unității determinismului universal – prezent în macro și microcosmos, în macro și microsisteme.

Modelul pedagogic 3PT&Ii al relaționării profesor-elev-mediu. În ultimele decenii dezvoltarea vertiginoasă a tehnologiei 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. Continuitatea principiilor pedagogice se cere susținută de argumentele specifice fiecărei perioade de dezvoltare a civilizației, nu abandonate. În ciuda utilizării în creștere a tehnologiilor, există un decalaj semnificativ în înțelegerea eficienței acestora în

îmbunătățirea relației profesor-elev. Aici se înscrie contribuția noastră prin Modelul pedagogic 3PT&I al tezei.

Între modelele explicative ale modului în care noile „tehnologii 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. Cea mai nouă revizuire - Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W., 2017 - vizează prioritar aplicațiile în educație.

Pentru Modelul pedagogic 3PT&I ne folosim de: imaginea TPACK, a „Conținutului Informațional Pedagogic în domeniul Tehnologic”; de paradigma constructivistă cu accepțiunea împreunei creșteri (Șoitu, L., 2019); de alternativa Reggio Emilia. Maxima importanță a modelului TPACK este aplicabilitatea lui oricărei perioade din istorie – anterioare, prezente, viitoare. Cele mai multe dintre analizele rezervate modelului TPACK - *Conținutului Informațional Pedagogic în domeniul Tehnologic* – dau prioritate tehnologiei, înzestrând-o cu virtuți pedagogice. Discuțiile sunt îndelungi, dacă avem în vedere că fiecă bucată de lemn încălecată de copil 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 social populat de realitatea augmentată de virtual ori plonjată în *metavers*. Ceea ce nu se poate uita este că Omul s-a folosit de cal după îmblânzirea lui, a folosit aparatele de zbor după ce s-a asigurat că îl readuc în realitatea care îl inspiră și-i permite noi realizări.

Modelul TPACK l-am fixat la bază, pe axa timpului, ca element specific fiecărei etape de dezvoltare tehnologică, din care se vor selecta permanent alte cunoștințe și mijloace. De aici pornește imaginea compusă a modelului. Teza conține detalii pentru fiecare dintre cele trei nivele: TPACK, 3P și MCV. Elevul, asemeni profesorului, se va folosi de instrumentele aflate la dispoziție – descoperind că nu este singur, crește împreună cu profesorii într-un mediu continuu modificat (Rytivaara, A et al, 2019).

A doua premisă, alternativa pedagogică Reggio Emilia o descoperim prin: accente pe interacțiunea dintre spațiu și procesul educațional (Ceppi, G., & Zini, M., 1998, Vecchi, V., 1998, Hewitt, V., 2001, Moss, A., 2019); abordări mai ample asupra procesului (Hall, E., & Rudkin, J. K., 2011, Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) 2012); abordări ce fac posibilă bucuria împreunei reușite și creșteri.

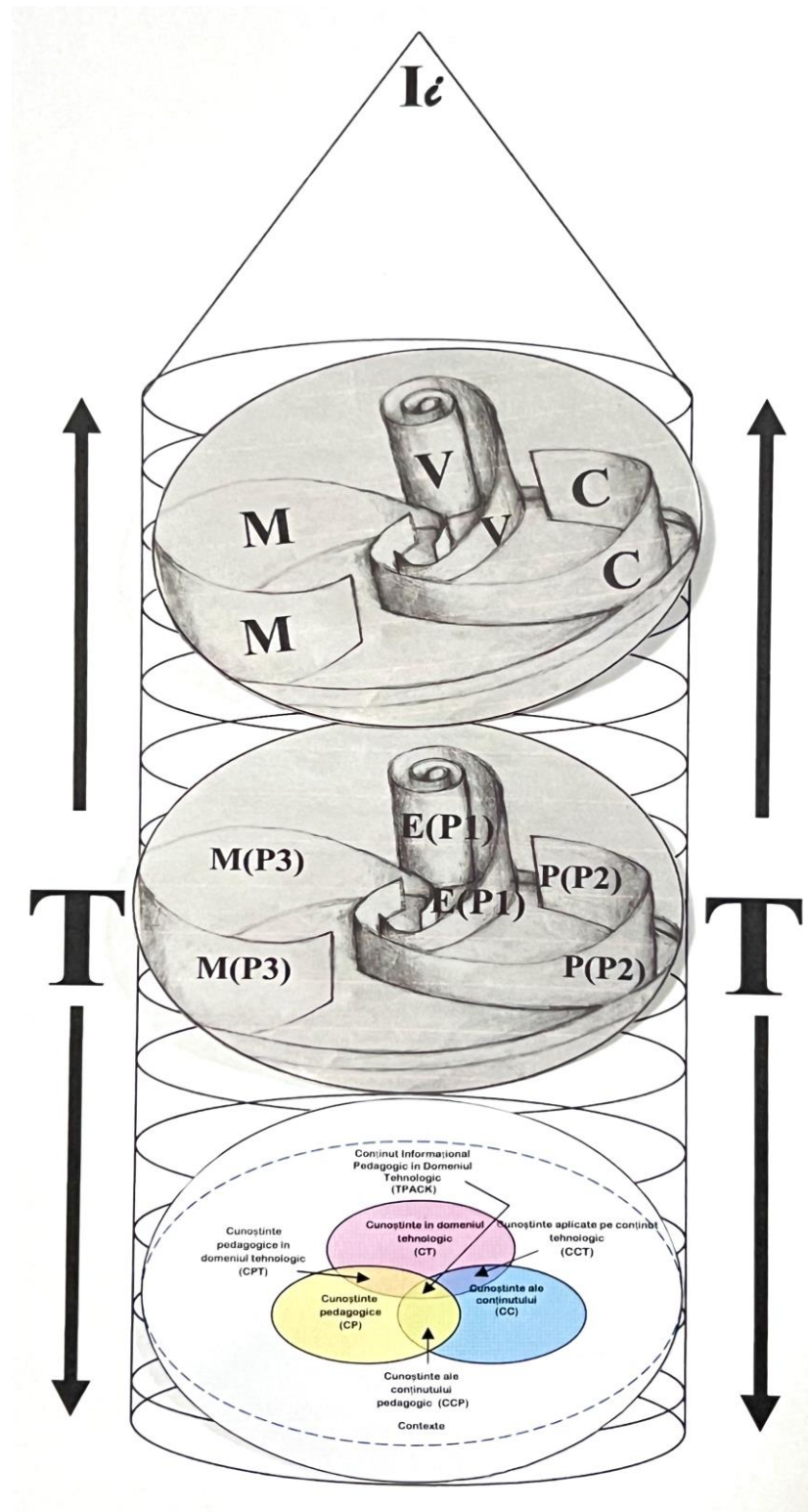


Figura 1. Modelul pedagogic 3PT&Ii, al relaționării profesor-elev-mediu

Am construit platforma 3P&T, al doilea nivel, prin care reprezentăm devenirea simultană a *E-elevului*, *P-profesorului*, *M-mediului* așezați pe verticala *T – timpul* – folosindu-se de tehnologiile etapei. *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 societății. Vorbim despre o simultană desfășurare a P-E-M / E-P-M / P-M-E, când fiecare ocupă loc central, dar cu scopul împreunei dezvoltări. Pentru Reggio Emilia atât profesorul cât și elevul se raportează la mediu ca element favorabil creșterii și relaționării dintre ei. Astfel, mediul devine P3 – „al treilea educator”/profesor (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**, dar nu va înceta nici el să fie profesor, să învețe, apărându-și la maximum echilibrul stabil.

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 T a dezvoltării proprii. Fiecare vine cu o bază mai mare sau mai mică, mai amplă decât se așteaptă celălalt, cu rădăcinile devenirii sale. În orice moment al întâlnirilor se selectează elementele compatibile tuturor.

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, ce dau viteza urcării celor 3P pe verticala T.

De rezultate dau socoteală profesorul și elevul, în primul rând fiecare pentru sine, apoi de starea mediului, rezervat și altor generații. Competența de relaționare dintre P și E dinamizează ceea ce îi unește în orice contexte M – interesele, în final, Idealul educațional - valorificând C-cunoștințele dobândite, transformate în deprinderi noi, susținând V-valorile. Intersecția dintre Mediu – Cunoștințe - Valori aplicată fiecăruia dintre cei 2P, prin T devine o nouă platformă (a treia), 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 dintr-un „tunel al timpului”. 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 anteriorului TPACK – făcând efort pentru acomodare, pentru că „*realizările finale ale învățării sunt noi stări ale persoanei*” (Hirst, P.H., 1971).

Axul central – alcătuit din intersecțiile comune ale celor două platforme pe care urcă, P-E-M și M-C-V se unește cu fiecare TPACK dând amprenta capacității sistemului educațional de integrare și conservare. Armonizarea tuturor elementelor intrate în proces o dau consecvența urmărirea a Idealului, ce străbate epocile și interesele schimbătoare ale persoanelor, grupurilor, epocilor. Desigur, nu vom ignora importanța mijloacelor, instrumentelor oferite de TPACK, ele

fiind preluate ca dintr-un dispozitiv (depozit) cu o dotare tot mai nouă. 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, elevului și mediului cu Idealul și interesele superioare. Piatra din capul unghiului va fi Idealul comun. *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 pentru viitor. În final, rămân P și E însoțiți de C - cunoștințe noi și V – valori perene orientate spre *Ii*. *I* – *Idealul* este garanția 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. Din imaginea oferită, P1 află că profesori îi sunt nu doar cei de la catedră, ci există încă unul permanent, mediul, ce părea inert. P2, profesorul însuși își modifică percepția de sine. Mai sunt încă doi cu același nume, dar cu roluri separate, care nu anulează pe al său. Insuși mediul, care a fost înțeles ca un depozitar de produse diverse (cunoștințe, mijloace, valori, interese) este perceput egalul celor doi. 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 a tuturor. Modelul pedagogic 3PT&Ii - pornit 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 conținuturilor pedagogice din orice. Modelul propus ca e o secțiune într-un „tunel al timpului”, cu trei platouri. Fiecare element de pe ele poate să o ia înainte ori să rămână în urmă. Importante nu sunt vitezele ci selecțiile, care ajung pe ultimul platou: C (cunoștințe viabile), V (valorile perene) și M (mediul nou). În final, e important dacă oamenii nu au uitat de Idealul lor (uman), chiar dacă există și „i” mic, interese. Toate se concentrează în „Piatra din vârful unghiului”, în care se regăsesc, atât piatra de temelie, cât și aceea de atins. Idealul este al fiecăruia și al tuturor. De aceea, în educație este mai important drumul ales decât ținta.

Concluziile capitolului confirmă importanța conceptului de relaționare profesor-elev, care este o acțiune cu scop didactic-educativ, 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, familie, școală, societate. *Relaționarea profesor-elev, poartă amprenta celei dintre profesori, a celei cu elevii lor este construită pe interese subordonate creșterii simultane, în acord cu principii, norme ce definesc persoana responsabilă și creatoare de contexte favorabile afirmării omului ca valoare perenă. Este procesul prin care fiecare înțelege că nimeni nu se desăvârșește singur, ci numai împreună cu egalii și neegalii (statut, rol, vârstă, valori), prin permanența 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 și deprinderilor de a evita erorile. Este o acțiune 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.

Modelul pedagogic 3PT&Ii al relaționării profesor-elev este al contextului cunoscut și/sau imprevizibil așezat pe coordonata timpului nelimitat orientată spre Idealul uman prin interese. 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. Concluzia unanimă este că relaționarea actorilor este cea care dă sens drumului parcurs.

Capitolul 4. **Programul experimental de intervenție și de cercetare empirică** aduce în prim plan scopul și obiectivele, întrebările, ipotezele, variabilele, grupurile investigate rezultatele. **Scopul** este identificarea elementelor favorabile dezvoltării competenței de relaționare a profesorilor și elevilor din gimnaziu prin jocul de rol, pentru responsabilizarea asumării acestora în vederea reuștei școlare și sociale. **Obiectivele** vizează efectele utilizării jocului de rol în învățământul gimnazial. *Obiectivul general* constă în cunoașterea procesului prin care profesorii și elevii dobândesc competența de relaționare, ameliorarea și dezvoltarea abilităților de relaționare prin acțiuni comune de formare cu utilizarea jocului de rol, metoda Teatru Social sau Teatru Forum. **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 nesigura în comportamentele lor, teama de reacțiile elevilor, grija permanentă că nu vor reacționa adecvat.

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 tehnologii, atunci vor avea o mai bună înțelegere a locului ocupat de acestea 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 competenței de relaționare a profesorilor; Dezvoltarea competenței de relaționare a elevilor.

Grupurile investigate. Cercetarea conține un studiu privind percepția jocului de rol –pe un grup de 121 de profesori și un experiment pedagogic în *24 de școli, 12 școli din Republica Moldova și 12 școli din România - 7 școli din urban și 5 din rural*, în fiecare țară.

Programul de intervenție a cuprins un modul de pregătirea continuă a cadrelor didactice pentru cunoașterea regulilor și condițiilor de utilizare a jocului de rol, exersarea metodei cu elevii în activitățile didactice. Acreditarea programului a fost realizată de către MEN România, dar activitățile s-au desfășurat în localități de pe ambele maluri ale Prutului.

Forme de desfășurare: HIBRID.

Calendarul activităților și durata: Suport teoretic: 2 săptămâni; Activități demonstrative: 2 săptămâni; aplicații– 2 săptămâni; Testări: 3 la profesori și 2 la elevi.

Suportul teoretic a vizat utilizarea jocului de rol prin metoda *Teatru Forum* centrată pe: *Capacitatea de a face față provocărilor și adaptare la situații diferite; Flexibilitatea; Abilitățile de relaționare; Sensibilizarea față de forme ale discriminării; Empatia publicului* transformat din spectator în responsabil pentru decizii; *Înțelegere și toleranță față de categoriile în risc; Atitudinea participativă a comunităților; Atitudine proactivă și de implicare în viața socială; Încrederea în sine prin confruntării neviolente; Autovalorizarea – în orice situații; Încrederea în ceilalți – a rolului lor în propria formare.* În *activitățile demonstrative* profesorii au devenit ei înșiși elevi, apoi profesori în relația directă cu elevii.

Aplicațiile la clase au păstrat obiectivele fiecărei lecții cu includerea metodei *Teatru Forum* capabilă să activeze suplimentar profesorii și elevii. Am pornit de la experiența orelor de

Educație socială, unde elevii folosesc *teatrul social*. Dominante au fost dezbaterile. Înregistrarea activităților demonstrative sau a unor secvențe a oferit posibilitatea urmării *offline*. Comentariile și intervențiile au fost asigurate prin distribuirea rolurilor în grupuri.

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

Concluziile capitolului au reținut rolul cursurilor de formare continuă care transformă profesorul în elev când prietenii cu alți cursanți generează învățarea împreună. Însăși stima de sine crește când sunt „folositori altor colegi” și așa „înțeleg cum să relaționeze cu elevul”. Experimentul a arătat că: rolurile profesorului „Nu se modifică” prin digitalizare; a indus conștientizarea importanței jocului de rol pentru elevi și profesori; metoda varianta Teatru Social este utilă pentru profesori și elevi; extensia, dincolo de simpla interpretare, a întărit ideea că tot ceea ce se studiază are semnificații pentru viața grupului; au deprins criterii de asumare a sarcinilor; jucarea rolului este dovada învățării variantelor sale de realizare; înseși imperfecțiunile devin cale de o nouă învățare; scorul mic dat divertismentului este din nevoia de exersare a comportamentelor noi. Jucarea este educație și învățare. Gamificarea e instrucție și învățare. Înțelegerea și asumarea rolurilor este direct proporțională cu utilizarea acestora.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

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 doar tematica fiecărei lecții pentru a sublinia jocul relațiilor dintre cunoștințelor predate - în favoarea înțelegerii și valorizării continue a acestora. Păstrăm distincția joc (game/play) și jocurile didactice (learning games). Fiecare lecție e prilej a se arăta că în toate procesele naturale și sociale sunt opresori și opreasați (în limbajul metodei Teatru Social), dar activismul elementelor direcționează evoluția. Înțelegerea „secretelor” oricărui element arată că Hidrogenul și Oxigenul devin apă doar în combinația H₂O. Jocul de rol asumat extrage din orice lecție sapiențialul ei. Mesajul este că există reguli în toate domeniile vieții naturale și sociale. Sarcina este să le cercetăm și să le cunoaștem funcțiile. *Relaționarea* este procesul prin care fiecare înțelege că nimeni nu se desăvârșește singur. Teza insistă pe relația pedagogică a celor 3P cu tehnologia, conținutul ei informațional pedagogic.

Cercetarea a arătat cât de necesară este încredințarea de roluri executive permanente, fiecărui elev și pe durate lungi. Jocul de rol asumat transformă lecția în context favorabil învățării împreună, crește interesul pentru *jocurile reale*. Ipoteza că nativii digitali preferă jocurile de pe internet este infirmată. Ei optează mai mult pentru relaționarea directă între colegi și cu profesorii.

Modelul pedagogic 3PT&I este important pentru potențialul său integrator, explicativ și descriptiv: a. Oferă o imagine dinamică a tuturor elementelor constitutive mediului de învățare și dezvoltare a persoanei la orice vârstă și toată viața. Este o deschidere spre „jocuri infinite” prin care toate acțiunile au sens; b. Favorizează înțelegerea coexistenței cunoștințelor mai vechi cu acelea noi; c. explică inseparabila prezență a idealului și intereselor în orice etapă de evoluție socială; d. arată că tehnologia nu poate fi exclusă din relația cu mediul social, dar societatea dăinuie prin valori perene și ideal; e. arată cum elemente din straturi adânci devin actuale.

Recomandările cercetării sunt: a) cu un caracter mai general *adresate profesorilor, directorilor/managerilor școlii și altor decidenți*, care vor reține că: formarea competenței de relaționare este un proces continuu, transgenerațional, poartă amprenta actorilor și contextelor; este de studiat dacă aceste răspunsuri valabile pentru gimnaziu, vor rămâne aceleași pentru elevii de liceu; este doar o prejudecată ideea că digitalizarea modifică rolurile specifice profesorului fiind o competență tehnică, prezentă în orice vreme; este nevoie de preocupare sporită pentru calitatea și logicitatea limbajului educației, eliminarea confuziilor dintre *digital* și *digitalizat*, jocul de rol asumat și interpretarea unui rol; se impune utilizarea valențelor educogene ale

contextului, ale mediului în formarea inițială și continuă. *b) Recomandări privind metoda jocului de rol.* Experimentul pedagogic desfășurat oferă dovezi, instrumente, metodologia necesară pentru: utilizarea jocului de rol la orice disciplină. Nu se vor schimba conținuturile, ci metoda transformă fiecare pas spre cunoaștere într-o experiență; distincția fermă și permanentă între folosirea jocului de rol ca metodă 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 - necesară pentru a asuma răspunderea consecințelor comportamentului la nivelul grupului școlii, comunității; includerea Jocului de rol ca metodă în programele de formarea inițială și continuă a cadrelor didactice; folosirea metodei Teatrului Social în dezbaterile timpurii a problemelor specifice vârstelor școlare și din mediul social, implicarea la rezolvarea lor rapidă și corectă.

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.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBULESCU, I. *Doctrina pedagogice*. București: E.D.P., 2007. 400 p. ISBN: 978-973-30-2448-4.
2. ALVAREZ, C. et al, *Transmiterea*, Spandugino, 2018. 282 p. ISBN 978-606-8944-20-3.
3. CATALANO, H., ALBULESCU, I. coord. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*. București: EDP, 2022. 456 p. ISBN: 978-606-048-566-7.
4. CLEAR, J. *Atomic habits: schimbări mici, rezultate remarcabile*, Ed Livestyle Publishing, București, 2019. 272 p. ISBN: 978-606-78-9174-4.
5. DANDARA, O. *Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente*. Teza de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău, 2013.
6. ELKONIN, D.B. *Psihologia jocului* București: E.D.P., 1980. 335 p. CZU: 159.9:371.382.
7. GORAȘ-POSTICĂ, V.. *Parteneriatul profesor-elev-abordare psihopedagogică pragmatică*, În Revista DIDACTICA PRO, 2006/6/1, vol 37, pp. 5-7.
8. GREMALSCHI, A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general*. Chișinău: Institutul de Politici Publice, 2015. 108 p. ISBN 978-9975-9609-8-4.
9. GUȚU, V. *Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă*. Chișinău: DIDACTICA PRO, 2014. pp. 6-10.
10. HUIZINGA; J., *Homo ludens*. București: Humanitas, 326 p. ISBN 973-50-0236-1.
11. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Educația XXI, București: Aramis, 2006. 320 p. ISBN: 973-679-316.
12. MARIN, M. *Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice*. Arad, Cartier, 2013. ISBN: 978-973-752-662-5.
13. NEACȘU, I, *Educația digitală: pentru o didactică funcțională și inovativă*, CEOBANU, C et al. *Educația digitală*. Iași: Polirom, 2020. 374 p. ISBN 978-973-46-8200-3.
14. PERETTI, A. *Educația în schimbare*. Iași: Polirom, 1996. 182 p. ISBN:973-97578-1-2.
15. PIAGET, J. *Psihologia Inteligenței*. Chișinău: Cartier, 1965. ISBN: 978-9975-79-464-0.
16. SOLOMON, M. *Jocul ca libertate*. SCRIPTA. 2003. 288 p. ISBN: 200-000-01-9119-5.
17. STAN, E. *Managementul clasei și nativii digitali*. Institutul European, 2021. 201 p. ISBN: 978-606-24-0320-1.
18. ȘEVCIUC, M., MEREUȚĂ, R. *Condiții psihopedagogice de dezvoltare a angajamentului profesional la cadrele didactice*. Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), Vol 119, nr 9, 2018. p. 271-276, CZU: 371.12/.13:159.923.2.
19. ȘOITU, L., *Pedagogia comunicării*. Institutul European, 2001. ISBN: 973-611-199-7.

20. VÎGOTSKI, L. *Opere pedagogice alese*. vol. I și II, București: EDP, 1972. 362 p., 309 p.

Limba engleză:

21. BANDURA, A. *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. *American Psychologist*, 37, 1982. 122-147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
22. EDWARDS, C., GANDINI, L., & FORMAN, G. (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation (3rd ed.)*. Praeger, 2012. ISBN: 978-0313359811.
23. GANDINI, L. *Reflections on the Reggio Emilia approach: Provoking inquiry and dialogue*. *Innovations in Early Education: The International Reggio Emilia Exchange*, 26(3), 2019. pp. 12-20.
24. KELLY, K. *What Technology Wants*. Viking Press, 2010. ISBN 978-0-670-02215-1.
25. KOEHLER, M. J., MISHRA, P., & CAIN, W. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 2017. pp. 13-19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>.
26. MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 2006. pp. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
27. MOUZA, C., & CAVALIER, A. R. *Developing and assessing TPACK among pre-service teachers: A systematic review of research*. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 2020. pp. 1403-1429. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09736-4>.
28. NIMMO, J., & PARK, S. *The role of environment in Reggio Emilia-inspired early childhood education*. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 2021. pp. 27-42.
29. PRENSKY, M. *Digital Natives. Digital Imigrants*. în *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9, Nr. 5, p. 1 – 6, 2001. doi: 10.1108/10748120110424816.
30. STRONG-WILSON, T., & ELLIS, J. *Re-imagining the environment as the third teacher: Moving theory into practice*. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 2018. pp. 289-298. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0862-9>.
31. 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.
32. ADLER, R., TOWNE, N. *Communication et interaction*. Montreal: Edition Etudes Vivantes, 1998. 354 p. ISBN : 9782760706088.

LISTA ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE PUBLICATE LA TEMA TEZEI

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 ȘTIINȚIFICE ALE UNIVERSITĂȚII „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. *Constructivism, gamification, învățare*. În: Revista STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, seria „Științe ale Educației”, categ B, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2023, nr. 5(165), 2023. 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”, Iași: 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 doctoranzilor 14-15 septembrie 2023, Universitatea de Stat din Moldova.
10. PASCU, M.S. *Unity and coherence of multi/inter/transdisciplinary research in education*, în: Volumul Conferinței Internaționale 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”, Iași: Editura Performantica, 2020. pp. 212-225. 250 p. ISBN: 978-606-685-746-8.

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 135 pagini text de bază, 46 de figuri, 2 tabele, 6 Anexe. Avem 11 publicații: 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 educației.

Scopul cercetării: Fundamentarea și 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&I; 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&I.

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 responsabilizează.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: argumentarea procesului continuu de relaționare profesor-elev mediu, oferind, prin Modelul pedagogic 3PT&I 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&I, 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&I, 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&I.

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 135 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&I; 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&I.

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&I 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&I, 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&I 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&I 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 135 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 ЗРТ&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 ЗРТ&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 ЗРТ&Ii перспективы унитарного подхода к одновременному росту учителя, ученика и среды. Мы используем вариант образа ТРАСК 2006 (Mishra, P., & Koehler, M. J.) конструктивистской парадигмы с принятием совместного роста (Şoitu, L., 2019) и педагогическую альтернативу Реджио Эмилия. Педагогическая модель ЗРТ&Ii позволяет проводить продольный и поперечный анализ развития среды с технологиями на каждом этапе и значимостью акторов процесса на протяжении длительного времени, Т-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 ЗРТ&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 ЗРТ&Ii.

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**

SPECIALITATEA 531.01 – TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Rezumatul tezei de doctorat (cotutelă) în Științe ale educației

Aprobat spre tipar: 06.11.2024 Formatul hârtiei 60x84 1/16

Hârtie ofset. Tipar ofset. Tiraj 25_ex.

Coli de tipar.: 2,1 Comanda nr. 101/25

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova
Str. Alexei Mateevici, 60, Chișinău, MD-2009**