



Monica Tilea
Oana-Adriana Duță
Alina Reșceanu (ed.)

**Dezvoltarea competenței
democratice prin folosirea TIC**
*Manual pentru profesorii de limbă
maternă sau limbă străină*

Volum publicat în cadrul proiectului *A Comparative and Transferable Approach to Education for Democratic Citizenship* (ACTA), promovat de Universitatea din Craiova (România), în parteneriat cu universitățile islandeze Universitatea din Islanda și Universitatea din Bifröst – finanțat printr-un grant acordat de Islanda, Liechtenstein și Norvegia, <http://proiecte.ucv.ro/acta/>

Imaginea de copertă preluată de pe Freepik.com

Cuprins

Preambul.....	3
1. Educația pentru cetățenie democratică	4
1.1 Cadrul general al educației pentru cetățenie democratică	4
1.2 Competențele care conduc la educația pentru cetățenie democratică.....	18
2. Predarea limbilor și educația pentru cetățenie democratică	30
2.1 TIC în predarea limbilor.....	32
2.2 Învățarea bazată pe situații-problemă în predarea limbilor.....	35
3. Set de instrumente pentru ECD prin TIC	39
3.1 Un model de evaluare a competențelor asociate ECD	39
3.2 Exemple de situații-problemă	47
Bibliografie	48



Preambul

Manualul de față este rezultatul eforturilor comune ale unei echipe de cercetători de la Universitatea din Craiova, Universitatea din Islanda și Universitatea din Bifröst, realizate în cadrul proiectului *A Comparative and Transferable Approach to Education for Democratic Citizenship (ACTA)*, cu scopul de a concepe resurse educaționale pentru dezvoltarea și evaluarea competențelor asociate educației pentru cetățenie democratică (ECD).

Manualul oferă orientări și instrumente pentru ECD profesorilor de limba maternă din învățământul primar (elevi cu vârste cuprinse între 6 și 10 ani) și profesorilor de limbi străine din învățământul primar, gimnazial și liceal (elevi cu vârste cuprinse între 6 și 18 ani). El este structurat în trei capitole: *Educația pentru cetățenie democratică* – în care se prezintă interdependențele dintre democrație, educație și cetățenie; *Predarea limbilor și educația pentru cetățenie democratică* – în care se descrie situația actuală în domeniul predării limbilor, utilizarea TIC în predarea limbilor și integrarea aspectelor legate de democrație; și *Set de instrumente pentru ECD prin TIC* – în care se propune un model de dezvoltare și evaluare a competențelor asociate educației pentru cetățenie democratică. De asemenea, manualul integrează rezultatele celorlalte cercetări realizate în cadrul proiectului și este menit a constitui o resursă educațională inovatoare, care susține utilizarea TIC, ca instrumente ubiquie în educația modernă.

Sperăm din tot sufletul ca acest manual să vină în sprijinul profesorilor din secolul XXI, dornici să dezvolte competențele transversale ale elevilor lor și să contribuie la formarea unor cetățeni responsabili pentru ziua de mâine.

Editorii

1. Educația pentru cetățenie democratică

1.1 Cadrul general al educației pentru cetățenie democratică

Acest capitol oferă o prezentare generală a cadrului educației pentru cetățenie democratică (ECD) și a competențelor legate de ECD.

Prima secțiune aduce în discuție conceptele de democrație, educație și cetățenie și oferă o descriere a cadrului educațional din Islanda și România – a dispozițiilor legislative, strategiilor și politicilor instituționale – precum și a practicilor regionale și locale privind prezența competențelor ECD în procesul educațional.¹



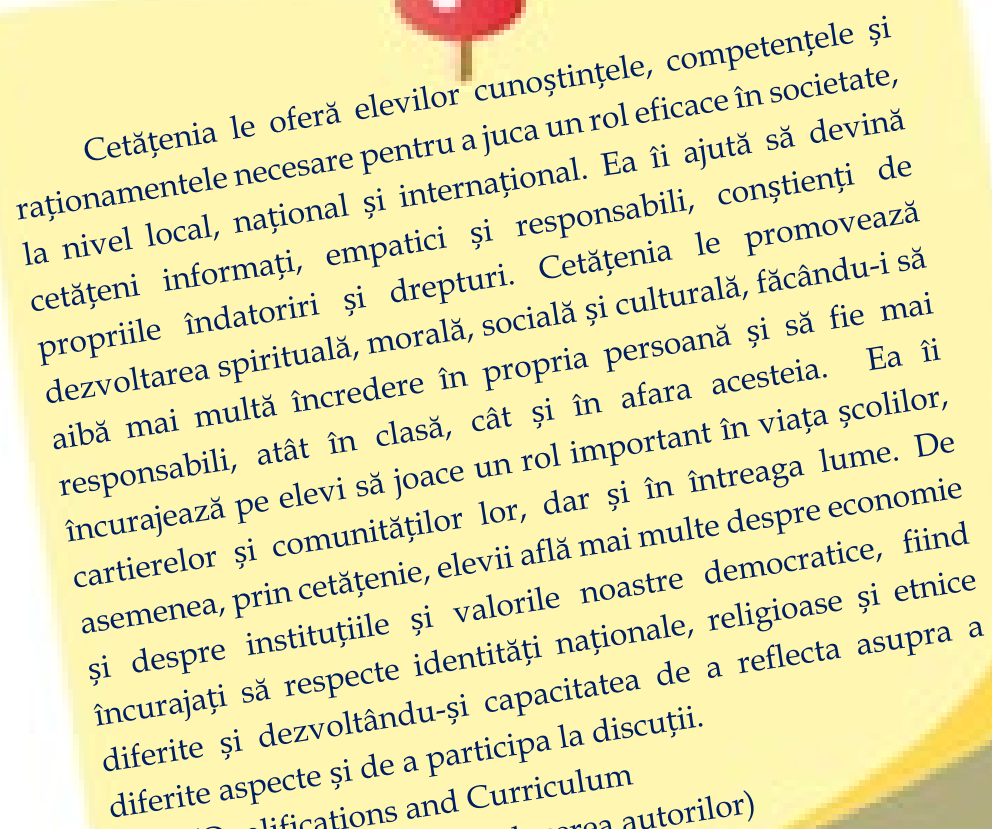
¹ Această descriere a cadrului general al ECD și a implementării acestui tip de educație în contextul islandez și românesc a fost realizată în cadrul proiectului ACTA și reprezintă un fragment din articolul publicat în Reșceanu, A., Tran, A-D. K., Magnússon, M.Á.S. (2020). "A Comparative Study on

Democrație, educație și cetățenie

Democrația, în sensul cel mai larg, este o formă de guvernare, care garantează drepturi civile de bază, alegeri corecte și libere, precum și o justiție independentă, la care se poate adăuga libertatea de exprimare, o presă liberă, un nivel scăzut al corupției sau absența totală a acesteia și o societate civilă înfloritoare. Deși conceptul de democrație există încă de la instaurarea regimului democratic din Grecia antică, democrația în educație este un fenomen relativ recent și reprezintă un subiect important de aproximativ un secol.

Unul dintre primele texte moderne pe această temă a fost scris de o figură importantă în educația occidentală, John Dewey (*Democrație și Educație*, publicat

Education for Democratic Citizenship (EDC) Competences in the Icelandic and Romanian Context". În *Social Sciences and Education Research Review*, Volum 7, Issue 1, pp. 144-165. Disponibil la: <https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/07/SSERR_2019_7_1.pdf>.



Cetățenia le oferă elevilor cunoștințele, competențele și raționamentele necesare pentru a juca un rol eficace în societate, la nivel local, național și internațional. Ea îi ajută să devină cetățeni informați, empatici și responsabili, conștienți de propriile îndatoriri și drepturi. Cetățenia le promovează dezvoltarea spirituală, morală, socială și culturală, făcându-i să aibă mai multă încredere în propria persoană și să fie mai responsabili, atât în clasă, cât și în afara acesteia. Ea îi încurajează pe elevi să joace un rol important în viața școlilor, cartierelor și comunităților lor, dar și în întreaga lume. De asemenea, prin cetățenie, elevii află mai multe despre economie și despre instituțiile și valorile noastre democratice, fiind încurajați să respecte identități naționale, religioase și etnice diferite și dezvoltându-și capacitatea de a reflecta asupra a diferite aspecte și de a participa la discuții.

(Qualifications and Curriculum
Authority, 2000: 4, traducerea autorilor)

în 1916), care a susținut că, pentru ca o societate să poată exista în continuare, tinerii trebuie să fie inițiați prin educație cu privire la modul de funcționare a acesteia. Tocmai asupra acestui aspect s-au concentrat strategiile naționale, politicile educaționale și programa școlară în contextul recent al societăților globalizate, unificate și solidare. Scopul cel mai

important este acela de a afla modalități de educare în spiritul democrației. Cu alte cuvinte, se vizează educarea cetățenilor, astfel încât aceștia să fie interesați de participarea la alegeri, la dezbateri și discuții publice și, totodată, să respecte dreptul altora de a-și exprima opiniile într-un mod pașnic și tolerant.



Deși în lumea de astăzi democrația pare a fi amenințată, există semne „că participarea democratică este în creștere” („Indicele democrației 2018”, 2019). Acest lucru se datorează în principal politicilor educaționale recente care se străduiesc să înțeleagă modul în care ideile și funcțiile democratice pot fi comunicate tinerei generații prin intermediul sistemelor educaționale.

Un raport publicat în 2017 de Comisia Europeană privind educația pentru cetățenie democratică în Europa menționează că relația dintre educația pentru cetățenie și democrație este bidirecțională. Prin urmare, în timp ce o democrație funcțională poate depinde de educația cetățenească pentru a înzestra tinerii și, prin urmare, cetățenii cu competențele necesare pentru a gândi și a acționa în mod democratic, relația funcționează, de asemenea, și invers. Educația pentru cetățenie tinde să se dezvolte atunci când funcționează în cadrul unei democrații (Comisia Europeană, 2017).

Valorile fundamentale ale democrației, cum ar fi libertatea de alegere, echitatea și justiția, și chiar democrația însăși nu ar trebui să fie menționate sau

interpretate doar ca simple concepte abstracte, ci ca procese bazate pe practică. Pentru a asigura participarea cetățenilor săi, o țară trebuie să cultive aceste valori prin educație (Zulu, 2001). Astfel, școala este văzută ca un mediu educațional care modelează valorile fundamentale prin practică. Cu alte cuvinte, educația școlară reprezintă o condiție prealabilă pentru crearea unei culturi politice benefice pentru democrație, deoarece ar putea contribui la dezvoltarea anumitor atitudini, valori și competențe care promovează dezvoltarea responsabilizării civice și a participării politice.

În plus, un rol substanțial în educarea tinerilor în spirit democratic este jucat de atitudinile și valorile profesorilor față de societate și situația politică. În sala de clasă, profesorii ar trebui să depășească cadrul restrâns impus de programa de studiu obligatorie și să facă referiri și conexiuni la domenii mult mai largi. Acest tip de interacțiune determină implicarea socială și comportamentul civic al elevilor lor în comunitatea sau societatea din care fac parte (Blazar&Kraft, 2016).

Prin urmare, toate părțile interesate implicate în procesul educațional, fie că sunt profesori,

educatori sau alți membri ai personalului didactic, sunt responsabile pentru furnizarea de competențe, instrumente, oportunități și spații sigure pentru a pune în aplicare ceea ce au învățat despre ECD.



Educația pentru cetățenie democratică (ECD)

Importanța pe care factorii de decizie din domeniul educației au acordat-o dezvoltării competențelor legate de educația pentru cetățenie democratică (ECD) se reflectă în locul alocat acestui tip de educație în cadrul curriculumului școlar din țările europene. Pe parcursul întocmirii și elaborării, curriculumul ECD a fost influențat și de politicile educaționale predominante și de metodele existente în activitatea de predare/învățare. O astfel de strategie care a influențat programa pentru ECD a fost crearea proiectului ECD al Consiliului Europei în 1997, cu

scopul de a afla ce valori și competențe au nevoie indivizii pentru a deveni cetățeni activi, cum le pot dobândi și cum pot învăța să le transmită altora (Audigier, 2000). O altă influență majoră a fost Recomandarea Europeană din 2006 (Consiliul Europei, 2006), care a inclus competențele sociale și civice ca parte a competențelor-cheie pe care ar trebui să le aibă fiecare cetățean pentru a construi o societate europeană bazată pe cunoaștere.

În raportul menționat mai sus privind educația civică în Europa (Comisia Europeană, 2017b), se afirmă că:

Obiectivele și conținuturile detaliate ale educației pentru cetățenie variază de-a lungul Europei, dar scopul principal al acesteia este să se asigure că tinerii devin cetățeni activi, capabili să contribuie la dezvoltarea și bunăstarea societății în care trăiesc. (Comisia Europeană, 2017b: 13, traducerea autorilor).

În plus, educația pentru cetățenie implică în general

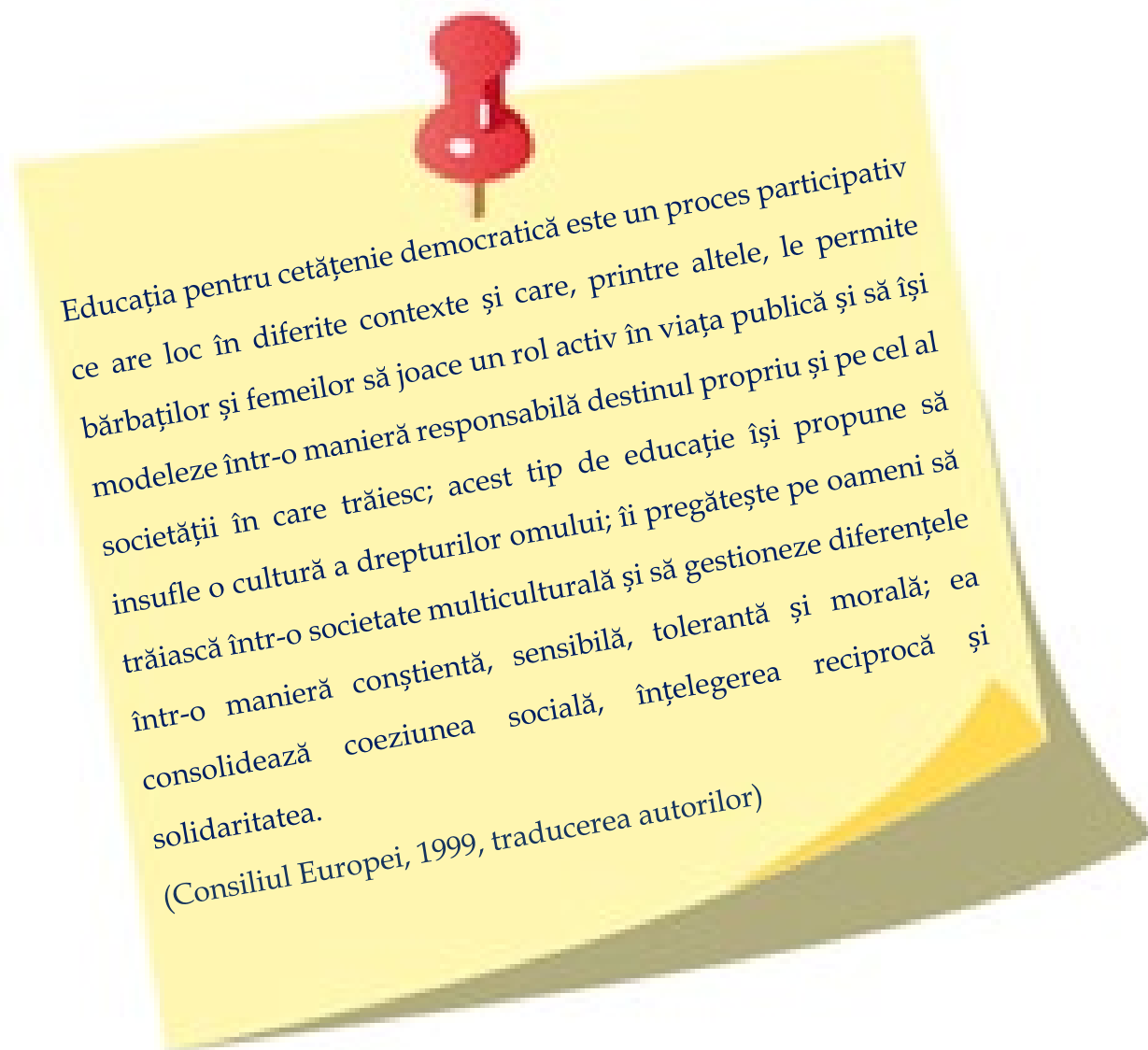
[...] nu numai predarea și învățarea unor teme importante în clasă, ci și experiențele practice dobândite în cadrul unor activități desfășurate în școală și în societate, menite să pregătească elevii pentru rolul lor de viitori cetățeni (Comisia

Europeană, 2017b: 11, traducerea autorilor).

Deși ECD face parte din programele educaționale naționale din toate țările europene și toate sistemele educaționale subliniază importanța acestui tip de educație și a dobândirii de competențe sociale și civice, modalitățile prin care aceste sisteme au ales să

pună în aplicare ECD la nivel școlar diferă de la o țară la alta.

Potrivit raportului Comisiei Europene din 2017, ECD este prezentată în școli prin intermediul a trei abordări principale: ca materie de studiu independentă, ca parte a unei alte materii sau domeniu de învățare sau ca o componentă educațională trans-curriculară (Comisia Europeană, 2017b:13).



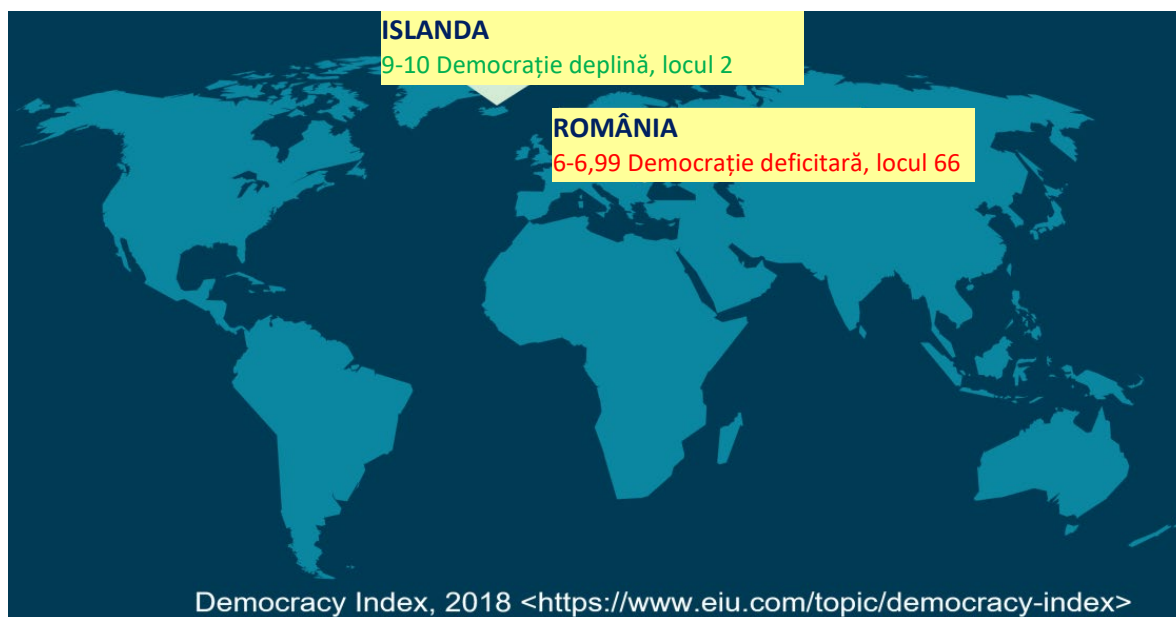


Figura 1. Pozițiile ocupate de Islanda și România în Indicele democrației, 2018

Islanda și România: două contexte democratice diferite, un cadru european comun pentru ECD

Pentru a înțelege mai bine relația dintre contextele democratice, politicile educaționale și punerea lor în aplicare în procesele educaționale, această secțiune exemplifică modul în care politicile ECD sunt aplicate în două țări europene cu o experiență democratică diferită. Pe de o parte, Islanda, o țară

nordică, care s-a clasat pe locul 2 în categoria țărilor cu o „democrație deplină” conform Indicelui Democrației UE 2018 (2019)², iar pe de altă parte, România, o țară cu o democrație mai recentă și mai fragilă, care se încadrează în categoria „democrațiilor deficitare”, alături de toate statele membre ale UE din estul Europei.

Acest clasament reflectă în mod direct contextul social și politic al ambelor țări, prezentând contrastul puternic dintre

² Indicele Democrației se bazează pe cinci categorii: procesul electoral și pluralismul; libertățile civile; funcționarea guvernului; participarea politică și cultura politică. Democrațiile depline sunt acele țări în care nu numai libertățile politice de bază și libertățile civile sunt respectate,

dar care tind, de asemenea, să fie susținute de o cultură politică favorabilă înfloririi democrației, în timp ce democrațiile deficitare au alegeri libere și corecte, dar și puncte slabe semnificative în alte aspecte ale democrației. („Indicele Democrației 2018”, 2019).



stabilitatea democratică islandeză și caracteristicile sale de „democrație deplină” (guvernare bazată pe regula majorității și consimțământul celor guvernați; existența unor alegeri libere și corecte; protecția drepturilor minorităților; respectarea drepturilor fundamentale ale omului și egalitatea în fața legii, a procesului echitabil și a pluralismului politic) și „democrația deficitară” românească, caracterizată de tulburări politice, dificultăți în protejarea statului de drept, corupție și o preferință pentru „oameni puternici care ignoră instituțiile politice” („Indicele democrației 2018”, 2019).

În ciuda diferențelor, există o soluție comună: educarea tinerelor generații, cu alte cuvinte, transmiterea valorilor, ideilor și funcțiilor democratice în așa fel încât „societățile care respectă aceste valori să fie consolidate și să acorde importanță susținerii lor” (Audigier, 2000: 7). Așa cum s-a menționat anterior, toate țările europene recunosc importanța educației pentru cetățenie și oferă contextul formal pentru punerea sa în aplicare în procesul educațional. Aceasta înseamnă că punctul de plecare este același:

există direcții europene comune pentru dezvoltarea competențelor ECD, dar modul de punere în aplicare a acestora este diferențiat de contextul specific fiecărei țări.

Pentru a exemplifica, comparăm prevederile legislative, strategiile și politicile instituționale – precum și practicile regionale și locale – privind prezența competențelor educației pentru cetățenie democratică (ECD) în două sisteme educaționale: cel islandez și cel românesc.

În primul rând, în **Islanda**, obiectivul principal al educației la toate nivelurile școlare, așa cum se menționează în Ghidul curriculumului național, este de a oferi cetățenilor o educație care să încurajeze participarea lor activă în cadrul școlii, dar și în afara acesteia, adică în societate. Ca atare, democrația și drepturile omului sunt incluse într-unul dintre cei șase piloni fundamentali ai competențelor care se aplică la toate clasele, începând de la grădiniță și continuând până la învățământul superior, ca temă trans-curriculară (cf. Curriculumului național islandez, 2014), așa cum se arată în tabelul 1.

Islanda

Abordări curriculare	Teme/discipline/arii de învățare	Clasele
Temă trans-curriculară	Șase piloni fundamentali: „democrație și drepturile omului”, „egalitate”, „creativitate”, „educație pentru dezvoltarea durabilă”, „alfabetizare în sensul cel mai larg” și „sănătate și bunăstare”	4-7, 8-10
	Doi piloni fundamentali: democrația și drepturile omului sunt piloni fundamentali	11-14 (învățământ general și învățământ profesional)
Integrată în alte discipline obligatorii	Studii sociale	4-7, 8-10

Tabelul 1. Abordări ale educației pentru cetățenie conform curriculumului național islandez pentru învățământ primar, învățământ gimnazial general și învățământ profesional (clase), în 2016/17

(Sursa: Comisia Europeană (2017b). *Educația pentru cetățenie în școlile din Europa – 2017. Anexe: Informații naționale și site-uri web*)

Curriculumul național a definit și a precizat în mod clar procesul de implementare pentru aceste șase competențe, care trebuie să fie evidente în toate activitățile școlare și în conținutul tuturor disciplinelor școlare și domeniilor de studiu în toate cele trei cicluri de învățământ. Acest curriculum se bazează pe Legea preșcolară nr. 90 din 12 iunie 2008, Legea învățământului obligatoriu nr. 91 din 12 iunie 2008, și Legea privind învățământul secundar superior nr. 92 din 12 iunie 2008. Alte documente care fac trimitere la aceste competențe sunt și Legea privind statutul egal și drepturile egale ale femeilor și bărbaților nr. 10/2008, precum și politicile instituțiilor internaționale din care

Islanda face parte, cum ar fi Convenția Organizației Națiunilor Unite cu privire la drepturile copilului, politica Consiliului Europei privind democrația și drepturile omului și politica UNESCO privind educația generală a dezvoltării durabile. Practicile pedagogice privind democrația și drepturile omului se bazează pe gândire critică, reflecție, atitudine științifică și valori democratice. Implementarea lor în cadrul procesului de predare/învățare ar trebui facilitată și modelată prin metode de lucru ce cultivă toleranța și egalitatea, cooperarea democratică și responsabilitatea (Ministerul Educației, Științei și Culturii, 2014).

În plus, curriculumul național islandez (2014) prevede rolul și



responsabilitățile profesorilor, precum și criteriile pentru formarea profesorilor. Prin urmare, instituțiile implicate în formarea profesorilor sunt responsabile pentru dezvoltarea de competențe și încorporarea celor șase piloni fundamentali în activitatea lor de predare și formare (Ministerul Educației, Științei și Culturii, 2014). De exemplu, la Universitatea din Islanda, multe dintre cursurile oferite la cele patru specializări ale Facultății de Științe ale Educației au ca scop îmbogățirea cunoștințelor și înțelegerii studenților privind drepturile omului și democrația în educație, educația multiculturală, diversitatea studenților, pedagogia critică, educația incluzivă, gândirea critică, cooperarea părinte-profesor, competența lingvistică etc. De exemplu, cursul *Educația incluzivă și relația cu școala și societatea*³ se concentrează asupra cursanților

cu dizabilități și oferă studenților o înțelegere de bază a diversității elevilor în sălile de clasă, oferindu-le instrumente pentru a lucra cu elevii cu nevoi speciale și cu familiile lor în școlile de stat. Un alt exemplu de curs este *Societatea și școala multiculturală: Ideologie și cercetare*⁴, care se concentrează pe teorii, ideologie și cercetare cu privire la probleme legate de refugiați, imigranți și copiii lor, și abordează atitudini, prejudecăți și acțiuni guvernamentale care încalcă aspecte legate de drepturile omului, egalitate, democrație și justiție socială în legătură cu acest segment al populației. Un ultim exemplu este cursul *Gândirea critică și dialogul filosofic*⁵, menit să facă conexiuni între curriculumul național al Islandei și teme legate de gândirea independentă, critică, creativitate, toleranță, cunoaștere de sine și pregătirea pentru viață într-o societate democratică.

³ Descrierea cursului este disponibilă la: <<https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namskeid&id=70822320196>>. Acesta curs familiarizează viitorii educatori cu istoria educației (speciale), teoriile și studiile privind dizabilitățile, stigmatizarea, democrația și justiția socială.

⁴ Acest curs îi ajută pe studenți să înțeleagă noțiuni legate de dezvoltarea societăților multiculturale din perspective istorice și internaționale, migrația,

statutul grupurilor minoritare și al refugiaților. Descrierea conținutului său este disponibilă la: <<https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namskeid&id=61002220186&kennsluar=2018>>

⁵ Tematica și obiectivele cursului sunt disponibile la: <<https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namskeid&id=70038220200>>



În general, sistemul educațional islandez se bazează în mod fundamental pe conceptele filozofice ale egalității, drepturilor omului și democrației, deoarece, prin lege, instituțiile de învățământ superior au responsabilitatea de a pregăti studenții pentru participarea responsabilă în Islanda ca societate democratică (Ministerul Educației, Științei și Culturii, 2015).

În **România**, ECD a fost văzută inițial ca un mijloc de abordare a situației politice instabile și a aparentei lipse de responsabilitate civică, iar includerea acesteia în programa școlară a reprezentat un pas crucial în procesul de transmitere a valorilor către copii, în scopul asigurării coeziunii civice și a unei culturi politice naționale sănătoase. În 1997, când Consiliul Europei a propus proiectul Educație pentru Cetățenie Democratică, România a schimbat curriculumul, a introdus educația civică la nivel gimnazial și a ajustat toate programele școlare pentru domeniul științelor sociale din învățământul preuniversitar. Ulterior, în februarie 1999, Ministerul Educației din România a

emis un program de politică și dezvoltare privind educația pentru valori personale și cetățenie democratică⁶, care a subliniat teme cheie privind responsabilitatea individuală și înțelegerea proceselor politice, precum și necesitatea unui program eficient de formare continuă în vederea facilitării implementării acestui tip de educație. Un an mai târziu, în 2010, Ministerul Educației Naționale din România a actualizat din nou curriculumul și a introdus Educația pentru Democrație la nivel de liceu, ca disciplină opțională, alocându-i o oră pe săptămână.

Cu toate acestea, în ciuda tuturor acestor inițiative legate de ECD, sistemul educațional destul de fragil s-a confruntat la început cu lipsa materialelor didactice, cu profesori care înțelegeau puțin sau deloc ce înseamnă cu adevărat democrația, cu profesori care nu aveau o formare adecvată privind tehnicile pedagogice corespunzătoare acestei discipline, cu profesori nepregătiți pentru a preda despre autoguvernare, cu administratori educaționali fără pregătire profesională și cu o înțelegere

⁶ Mai multe detalii despre conținut, liniile directoare de implementare și rezultatele preconizate cuprinse în acest document

găsiți în: Ministrul Educației Naționale (1999), *Valori și mijloace ale educației de astăzi*. București: MEN.



redușă a implicațiilor democrației pentru funcționarea școlilor. Un alt dezavantaj a fost, de asemenea, procesul greoi și de lungă durată de formare a profesorilor în spiritul educației pentru cetățenie democratică.

În prezent, ECD face parte din curriculumul școlar formal, fie ca materie separată obligatorie la ciclul primar și gimnazial (educație civică), fie ca temă integrată în diferite discipline opționale separate la fiecare nivel de formare formală (Educație europeană și Educație pentru societate la ciclul primar, Educație interculturală la gimnaziu), după cum se prezintă în Tabelul 2. De exemplu, la liceu, aceasta este integrată în alte discipline obligatorii la specializările de științe sociale (sociologie, filosofie, istorie) și disponibilă ca materie opțională separată (educația pentru cetățenie, competența media, drepturile omului, educația interculturală, educația pentru

democrație, instituțiile UE, dreptul umanitar internațional), pe baza programelor elaborate de Ministerul Educației.⁷

Este bine cunoscut faptul că profesorii joacă un rol substanțial în educarea tinerilor în spiritul democrației, în sensul că facilitează dezvoltarea competențelor ECD și evaluează însușirea acestui tip de competențe. Astfel, numeroase inițiative legate de implementarea eficientă a educației pentru cetățenie în România au avut ca scop oferirea de formare și sprijin adecvat cadrelor didactice, sub formă de seminarii, ateliere, cursuri de specializare pe termen scurt, întâlniri informative ș.a.

Potrivit unui sondaj din 2018 care evaluează modul în care sunt cultivate și înțelese valorile și atitudinile democratice în școlile românești (Bădescu et al., 2018), profesorii români recunosc contribuția școlii la educarea elevilor pentru a deveni buni

⁷ Programa școlară pentru disciplina sociologie, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 3252/16.02.2006; Curriculum pentru filosofie, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 5959/22.12.2006; Curriculum pentru studii sociale aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 5959/22.12.2006; Curriculum pentru educația pentru cetățenie, (clasa a III-a: 2004; clasa a IV-a: 2005; clasele VII-

VIII: 2009) [Online] Disponibil la: <<http://www.ise.ro/Departamente/Curriculum/Programescolare.aspx>>; Curriculum pentru disciplinele sociale și umaniste la nivel de liceu, [Online] Disponibil la: <http://www.ise.ro/Departamente/Curriculum/Programescolare.aspx>> Învățământ Liceal>Ariacurriculară:Om și societate> Cultura civica_clasele a VII-a - a VIII-a.pdf.

cetățeni, dar numai dacă există deja o fundație puternică asigurată de familie, care are datoria de a transmite valori importante care să-i pregătească pe aceștia să devină cetățeni mai buni. Același studiu concluzionează că profesorii români se consideră pregătiți să dezvolte competențe legate de educația pentru democrație și cetățenie activă în disciplinele pe

care le predau, peste 80% dintre profesorii de limbi străine declarând că sunt pregătiți să includă teme legate de democrație la cursurile lor. Astfel de atitudini ar putea ajuta ECD să devină un obiectiv educațional trans-curricular, inclus în toate materiile de studiu (o astfel de abordare este deja utilizată în multe țări europene, cum ar fi Islanda).

România

Abordări curriculare	Teme/discipline/arii de învățare	Clasele
Temă trans-curriculară	Integrată în obiectivele generale	10-12 (învățământ profesional)
Integrată în alte discipline obligatorii	Dezvoltare personală	1-3
	Filosofie	13 (general)
Integrată în alte discipline opționale	Filosofie pentru copii	4-5
	Drept umanitar internațional, educația pentru drepturile de proprietate intelectuală, educația pentru dezvoltare	10-13 (general)
	Sociologie	12 (general)
Disciplină obligatorie separată	Educație civică	4-5
	Cultură civică	8-9
	Educație pentru societate	1-3
	Educație europeană	4-5
	Cultură civică, educație moral-civică	6
	Cultură civică, educație pentru drepturile copilului	7
Disciplină opțională separată	Educație interculturală	6-9
	Educație civică, competențe în mass-media, educație pentru democrație, drepturile omului, educație interculturală, instituțiile Uniunii Europene	10-13 (general)
	Studii sociale, drepturile copilului/serviciile de protecția copilului	13 (general)

Tabelul 2. Abordări ale educației pentru cetățenie conform curriculumului național românesc pentru învățământ primar, învățământ gimnazial general și învățământ profesional, în 2016/17

(Sursa: Comisia Europeană (2017b). *Educația pentru cetățenie în școlile din Europa – 2017. Anexe: Informații naționale și site-uri web*)



De fapt, cea mai recentă propunere de revizuire a sistemului educațional românesc, intitulată *România educată. Viziunea și strategia 2018-2030*⁸ se bazează pe trei piloni și douăsprezece deziderate, primul fiind educația pentru cetățenie activă (sistemul educațional ar trebui să formeze cetățeni activi). Acest proiect aduce în discuție, de asemenea, necesitatea dezvoltării competențelor ECD atât la nivel preuniversitar, cât și la nivel universitar. Până în prezent, la nivel universitar, competențele ECD au fost menționate doar în documentele strategice instituționale (grafice universitare), sau în programele unor cursuri de specialitate, dar nu ca obiectiv trans-curricular.

EDC în educația informală

Islanda și România au, de asemenea, în comun necesitatea de a completa orientările și obiectivele europene comune incluse în curriculumul formal cu

învățarea informală. Elevii învață despre cetățenia democratică prin participarea la activități informale legate de educația civică în afara școlii prin promovarea proiectelor desfășurate de școli în colaborare cu comunitatea locală.

În ambele țări, există numeroase programe și inițiative naționale de sprijinire a educației pentru cetățenie prin activități extracurriculare la toate ciclurile de învățământ.

În România, începând cu anul școlar 2011-2012, toate școlile oferă o săptămână de activități de tip after-school dedicate educației civice în parteneriat cu comunitatea locală. Programul se numește „Școala altfel”⁹ și este coordonat de Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului. Acesta sprijină un program specific de activități extracurriculare pentru fiecare școală și include activități de implicare civică. Un alt exemplu este Strategia Națională de

⁸ „România educată” este un proiect național inițiat de Președintele României, care încurajează stratificarea societății prin valoare, dezvoltând o cultură a succesului bazată pe performanță, muncă, talent, onestitate și integritate. Acesta subliniază importanța ca educația și cercetarea românească să dobândească o bază solidă și previzibilă în procesul său de a deveni o țară

educată. Mai multe detalii despre această strategie sunt disponibile la: <<http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2019/01/Viziune-si-strategie-Romania-Educata.pdf>>

⁹ Ghidul de implementare a programului național „Școala altfel” este disponibil la adresa: <[https://www.edu.ro/sites/default/files/Ghid_program_\"Școala%20altfel\".pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Ghid_program_\)>



Acțiune Comunitară¹⁰, care este un program educațional extracurricular prin care se promovează coeziunea socială prin realizările unor acțiuni comune între licee și organizațiile care lucrează cu copii care au nevoi speciale, cum ar fi școlile speciale, centrele de zi sau spitalele.

În Islanda, de la intrarea în vigoare a noii Legi a tineretului în 2007, autoritățile municipale sunt obligate să promoveze înființarea de consilii pentru tineret, al căror rol este, printre altele, de a consilia autoritățile municipale cu privire la problemele tinerilor din comunitatea respectivă.

Aceste programe și inițiative urmăresc să îi ajute pe tineri să înțeleagă mai bine diverse grupuri sociale și nevoile specifice ale acestora, „îmbogățind experiențele tinerilor a căror experiență de viață este semnificativ diferită” (cf. Comisia Europeană, 2017b: 93-94). Astfel, elevilor li se oferă posibilitatea de

a experimenta valorile și principiile procesului democratic în acțiune. De fapt, conceptul de educație pentru cetățenie democratică este o parte integrantă a acțiunii: ambele se află într-o relație de interdependență.

În concluzie, ECD este implementată în ambele sisteme educaționale în ansamblu, dar reușita depinde de contextul democratic specific fiecărei țări. Intenția de a pune în paralel experiențe, puncte de vedere și reflecții care sunt trăite și exprimate în două medii culturale și sociale diferite, Islanda și România, s-a dovedit a fi una destul de ambițioasă. De aceea, conceptele prezentate în această secțiune au fost privite în primul rând în raport cu politicile și publicațiile Consiliului Europei și, în al doilea rând, cu strategiile, politicile educaționale și programele de studiu privind ECD în fiecare dintre cele două țări.

¹⁰ Mai multe informații sunt disponibile la:
<<http://snac.edu.ro/download/SNAC-Explanatory-Note.pdf>>



1.2 Competențele care conduc la educația pentru cetățenie democratică

Educația pentru cetățenie democratică joacă un rol esențial în dotarea tinerei generații cu instrumente și cu argumente pentru înțelegerea societăților în care se dezvoltă și în crearea unei culturi democratice, cu persoane active și responsabile.

În prezent, mai mult ca oricând, trebuie asigurate pacea, toleranța și înțelegerea în societățile extrem de digitalizate, complexe și multiculturale, motiv pentru care Consiliul Europei a propus *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică* (2018 a,b,c). Cele trei volume ale cadrului au la bază valorile Consiliului Europei (drepturile omului, democrația și statul de drept) și vizează definirea competențelor relevante care conduc la ECD, care ar trebui să completeze cunoștințele, atitudinile și valorile, în procesul de formare a viitoarei generații de cetățeni ce trăiesc într-un mediu dinamic, în permanentă schimbare.

Ca document de referință, cadrul „nu reprezintă un

curriculum european impus și nici măcar recomandat” (2018a: 22), ci, mai degrabă, o resursă cuprinzătoare, care poate fi utilizată și adaptată de către profesori, cursanți, examinatori, formatori de cadre didactice și alți factori interesați, pentru „proiectarea și elaborarea curriculumului, pedagogiilor și evaluărilor adecvate pentru diferite contexte și sisteme de educație” (2018a: 22).

În primul volum, cadrul propune „un model conceptual complet al competențelor de care persoanele au nevoie pentru a funcționa ca cetățeni competenți din punct de vedere democratic și intercultural” (2018a: 39). Cele 20 de competențe incluse în model sunt împărțite în patru domenii – Valori, Atitudini, Abilități și Cunoștințe și înțelegere critică – și sunt însoțite de informații despre contextul în care a fost propus modelul, despre modul în care a fost dezvoltat și despre modul în care trebuie utilizat (Fig. 2).

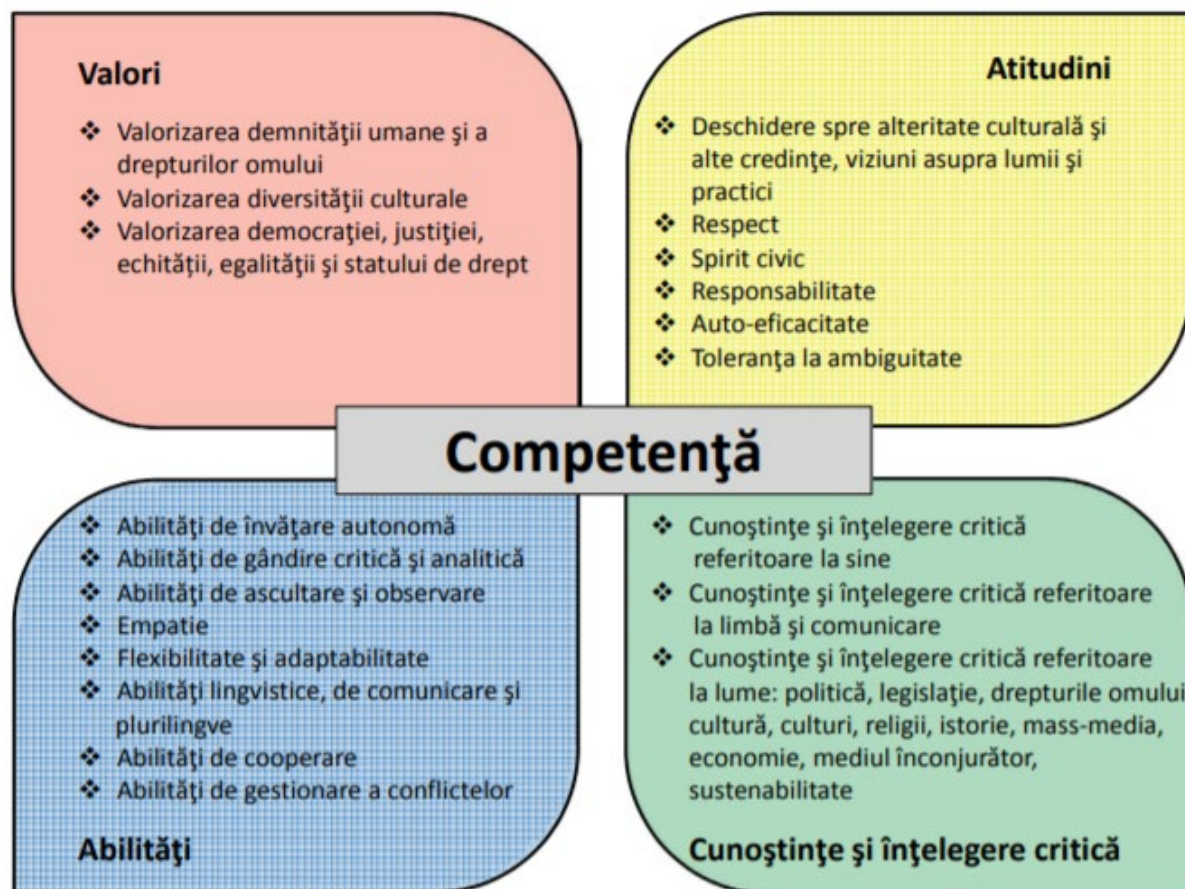


Figura 2. Cele 20 de competențe incluse în Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică
(Sursa: Consiliul Europei 2018a)

Definirea indicatorilor și a descriptorilor¹¹

În acord cu opiniile exprimate de Le Boterf (1994, 2000), Chenu (2005), Coulet (2011) și Trincherro (2012) privind o abordare situațională a noțiunii de competență, considerăm

competențele – individuale sau colective – drept abilitățile persoanelor de a mobiliza și de a combina resursele într-o manieră specifică, în funcție de situațiile în care se află. Pentru a caracteriza aceste competențe, trebuie făcută o distincție între **indicatori** –

¹¹ Această prezentare teoretică a competențelor (definiție, indicatori, descriptori) a fost elaborată în cadrul proiectului de parteneriat strategic pentru învățământ școlar Erasmus+ KA2 *Acteurs du Territoire pour une Éducation à la*

Citoyenneté Mondiale (ACTECIM), cod proiect 2015-1-FR01-KA201-015405, implementat în perioada 01/09/2015-31/08/2018 și este preluată din Tilea, Morin, Duță (2019: 23-25).



generală și aplicabilă unor categorii de situații – și **descriptori**, specifici unei situații precise. A putea acționa într-o manieră competentă într-o situație înseamnă a dispune de resurse și a le combina într-o manieră pertinentă și eficace.

Un indicator al competenței descrie o schemă care permite construirea unei combinații dinamice de resurse în situații analoge (dar nu identice). De exemplu, unul dintre indicatorii asociați competenței de spirit critic este „elevul recunoaște semnificațiile explicite și implicite ale unui mesaj, punctele de vedere și valorile morale și culturale subiacente”. Acest indicator se aplică unor situații-problemă diverse. Pentru a jalona un parcurs educativ cu identificarea nivelurilor de stăpânire a competențelor, această stăpânire a competențelor trebuie măsurată în fața unor situații-problemă precise. Combinațiile de resurse utilizate în contextul unei situații-problemă constituie performanțele realizate: ele nu sunt decât partea observabilă a competențelor folosite, însă sunt potențial măsurabile.

Prin urmare, caracterizarea competențelor nu se poate limita

la precizarea indicatorilor generali ai competențelor avute în vedere, ci trebuie să explicitizeze *descriptori* a căror funcție este aceea de a raporta performanțele realizate la o scală de măsurare proprie situației-problemă. Un *descriptor* este, deci, înțeles ca un indicator asociat conținutului specific al situației-problemă: el raportează o observație sub forma unei afirmații, utilizând un verb de acțiune.

Modelul RIZA de urmărire a mobilizării de resurse într-o situație dată

Dezvoltarea unei competențe într-o situație dată înseamnă abordarea nu numai a resurselor (cunoștințele, competențele și capacitățile personale, sociale și/sau metodologice), ci și, mai ales, a condițiilor care îi determină pe subiecți să își mobilizeze într-o manieră eficace resursele în raport cu o situație-problemă, pentru a propune răspunsuri valide, cu responsabilitate și autonomie deplină.

Pot fi definite patru elemente ce caracterizează posibilitatea de a acționa eficace într-o situație și, deci, „profundimea” competenței subiectului.

Elementul	Descriere	Exemple
Resurse (R)	Cunoștințele, competențele, capacitățile și atitudinile subiectului, pe care acesta le poate utiliza într-o situație-problemă.	A cunoaște teorema lui Pitagora. A ști să calculeze lungimea ipotenuzei dacă se cunoaște lungimea catetelor. A putea persevera în căutarea unei soluții la o problemă chiar și după un eșec inițial sau la un tip de problemă cu care persoana nu s-a mai întâlnit.
Structuri de interpretare (I)	Modul în care subiectul „citește”, interpretează, atribuie un sens situațiilor-problemă propuse.	A putea identifica faptul că problema propusă necesită aplicarea teoremei lui Pitagora. A putea identifica, în datele furnizate, pe cele utile pentru a rezolva problema și datele lipsă.
Structuri de acțiune (Z)	Modul în care subiectul acționează pentru a rezolva situația-problemă propusă.	A putea aplica teorema lui Pitagora în situația propusă, pentru a calcula necunoscutele solicitate. A putea estima datele lipsă (înălțimea balconului și înălțimea platformei mașinii de pompieri) pe baza cunoștințelor anterioare.
Structuri de autoreglare (A)	Modul în care subiectul reflectă asupra propriilor interpretări și acțiuni, pentru a-și identifica punctele forte și punctele slabe și pentru a le schimba, dacă este cazul.	A putea identifica în mod independent sau cu ajutorul profesorului erorile și incoerențele raționamentului său. A putea reflecta, ulterior, asupra propriilor interpretări și acțiuni, pentru a formula propuneri de ameliorare.

Tabelul 3. Modelul R-I-Z-A (Resurse-Interpretare-Acțiune-Autoreglare) pentru evaluarea competențelor

- Primul element se referă la cantitatea și calitatea resurselor deținute și mobilizate, din punctul

de vedere al cunoștințelor, competențelor și capacităților personale, sociale și/sau



metodologice, precum și la gradul lor de corelare cu situația-problemă în cauză.

- Al doilea element vizează modelele explicite sau implicite care ghidează interpretarea problemei de către subiect și alegerea strategiilor utilizate. O viziune corectă asupra situației îi permite subiectului să aleagă strategiile de acțiune adaptate situației și, deci, eficiente. Acestea vor fi numite *structuri de interpretare*.

- Al treilea element vizează strategiile operaționale concrete utilizate pentru atingerea obiectivelor stabilite, în prezența unei situații-problemă date. Acestea sunt *structurile de acțiune*.

- Al patrulea element constă în capacitatea subiectului de a aprecia el însuși dacă strategiile adoptate sunt, într-adevăr, cele mai bune posibile și de a le schimba după caz. Acestea sunt *structurile de autoreglare*.

Ansamblul acestor patru elemente formează modelul R-I-Z-A: Resurse (*Risorse*), Interpretare (*Interpretazione*), Acțiune (*aZione*), Autoreglare (*Autoregolazione*) (Trincherò, 2012), sintetizat în tabelul 3.

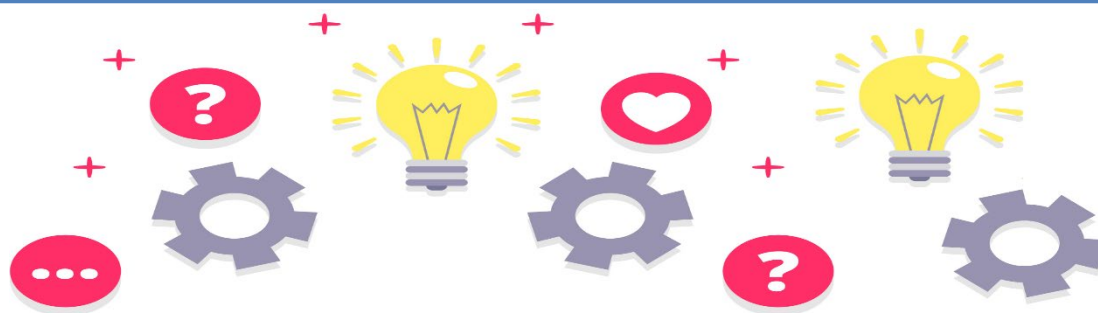
În următoarele pagini, se regăsesc fișele de descriere a competențelor pentru două competențe relevante care conduc la ECD: spiritul critic și cetățenia activă.

Spiritul critic

Fișă de descriere a competenței

Descriere generală

- Spiritul critic este definit drept „un termen-umbrelă, care poate fi aplicat multor forme diferite de învățare sau unei mari varietăți de procese de gândire” (Glossary of Education Reform, 2016, traducerea autorilor). Mai exact, ca activitate cognitivă, gândirea critică este asociată utilizării unei game variate de facultăți mentale, care le permit persoanelor să învețe și să gândească într-o manieră critică, analitică și evaluativă. Utilizând procese mentale precum observația, categorizarea, selecția și aprecierea, o persoană poate selecta și asimila informații fiabile despre lume și își poate dezvolta poziții conștiente și justificate (Trincherio, 2012).
- Numeroși autori sunt de părere că gândirea critică reprezintă, în primul rând, o abordare care ne ajută să luăm decizii pe baza unor cunoștințe din surse fiabile, fără a fi influențați de prejudecăți sau de idei preconcepute. Astfel, în viziunea cercetătorilor Jiménez-Aleixandre și Puig (2010), spiritul critic include două elemente articulate: pe de o parte, raționalitatea, care conduce la căutarea unor dovezi tangibile, prin contestarea faptelor deja stabilite și, pe de altă parte, construirea unei opinii independente, bazată pe o evaluare critică a punctului de vedere al grupului social căruia îi aparține individul. Gândirea critică rezultă din argumentație și din emanciparea socială. De regulă, ea angajează resurse fizice (pentru a găsi cele mai bune surse de informații), dar și resurse mentale (pentru a le analiza, evalua, sintetiza și pentru a produce idei consecvente și demonstrabile).



Imagine realizată de Freepik

Spiritul critic în ECD

- În zilele noastre, într-o societate în care progresul tehnologic și noile mass-media modifică felul în care interacționăm unii cu alții și în care percepem informațiile și cunoștințele, capacitatea de a gândi critic a devenit mai importantă ca oricând. Aceasta a condus la o schimbare a paradigmei întregului proces educațional, cursanții fiind poziționați în centrul proceselor de învățare și fiind în mod activ responsabili pentru propriul proces de învățare. Pentru a asigura o educație de calitate, instituțiile de învățământ și cadrele didactice vizează, de asemenea, dezvoltarea de competențe și abilități adecvate, care să conducă la noi modalități de acțiune și de gândire.
- În sens larg, gândirea critică se realizează „atunci când elevii analizează, evaluează, interpretează sau sintetizează informații și aplică un raționament creativ pentru a forma un argument, a rezolva o problemă sau a ajunge la o concluzie” (Glossary of Education Reform, 2016, traducerea autorilor). Este definită, în general, drept „un grup extins și complex de abilități interconectate”, care sunt necesare pentru „a analiza materiale de orice fel” (Consiliul European, 2018a:49).
- Potrivit *Cadrului de referință al competențelor pentru cultură democratică*, publicat recent, educația pentru cetățenie democratică este explicit legată „de idealurile democrației și reflectă principiile drepturilor omului” (Consiliul European, 2018a: 17). În cazul educației pentru cetățenie democratică (ECD), învățarea nu este doar un proces cognitiv, ci un proces care implică întreaga persoană a celui care învață: intelectul, emoțiile și experiențele (Consiliul European, 2018a: 17). În acest context, profesorii ar trebui să se străduiască să cultive și să dezvolte gândirea critică, creativă și empatică a cursanților, aceasta fiind necesară pentru participarea lor activă la procesele democratice și pentru ca ei să poată deveni cetățeni responsabili. Abilitățile de gândire critică în ECD includ abilități de a formula evaluări și analize cu privire la validitatea, acuratețea, fiabilitatea, acceptabilitatea materialelor, de a genera și de a elabora opțiuni alternative, de a cântări argumentele pro și contra pentru opțiunile disponibile, de a obține rezultate și de a evalua procese, de a construi argumente și, nu în ultimul rând, de a întreprinde acțiuni.

Indicatorii spiritului critic în ECD

Elevul:

- identifică particularitățile sistemului de gândire al autorilor, așa cum rezultă din producțiile lingvistice sau vizuale ale acestora

- identifică semnificația unui mesaj și înțelege punctul de vedere al autorului acestuia, precum și implicațiile morale, culturale și democratice

- își poate formula propriul punct de vedere cu privire la subiectul în cauză

- își poate justifica propriul punct de vedere pe baza cunoștințelor anterioare și pe baza unor informații suplimentare din alte surse

- poate reflecta asupra propriilor argumente, le poate evalua și ajusta

Profesorul:

- organizează activități de sprijin pentru a-i familiariza pe elevi cu subiectul situației-problemă și facilitează o abordare interdisciplinară

- îi ajută pe elevi să selecteze informații fiabile și relevante, care să reflecte diferite puncte de vedere asupra subiectului

- le oferă elevilor toate informațiile de care au nevoie pentru a-și formula propriile opinii într-o manieră clară, consecventă și structurată

- îi ajută pe elevi să descopere și să analizeze sensul explicit și implicit al unui text

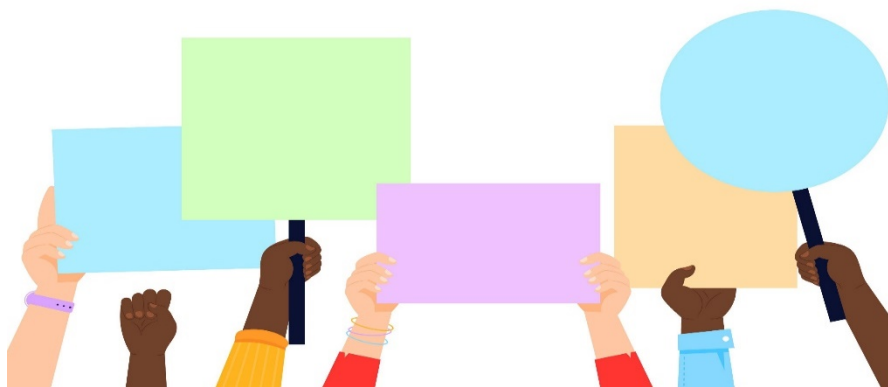
- îi poate ghida pe elevi în procesul de autorefecție

Cetățenia activă

Fișă de descriere a competenței

Descriere generală

- Metaforic definită de Președintele Comitetului Economic și Social European drept „liantul care menține unită societatea” (CESE 2012: 5, traducerea autorilor), cetățenia activă se referă la modul în care oamenii se implică în propriile comunități, la simțul implicării civice și al participării democratice. Cetățenii își pot face auzită vocea și pot fi forța motrice a schimbărilor culturale care, apoi, pot influența puterea democratică a țării, ținând cont de faptul că „o cultură a pasivității și a apatiei – cetățeni obedienți și docili – nu are nimic de-a face cu democrația” (EIUL, 2019: 48, traducerea autorilor).
- Instituțiile internaționale recunosc importanța cetățeniei active pentru dezvoltarea și coeziunea socială, creând o gamă largă de instrumente pentru a o stimula, precum *Pașaportul european pentru cetățenie activă* (EPTAC, <https://www.eesc.europa.eu/en/our-work/publications-other-work/publications/european-passport-active-citizenship-eptac>), care realizează legătura dintre cetățeni și organizațiile societății civile și procesul decizional de la nivelul UE.



Imagine realizată de Freepik

Cetățenia activă în ECD

- Într-un context global marcat de nevoia de a susține democrația și drepturile omului, educația pentru cetățenie democratică (ECD) s-a remarcat, din ce în ce mai mult, drept o cerință inerentă pentru formarea unor cetățeni activi și responsabili pentru deceniile următoare. Implicarea pasivă nu este suficientă într-o lume în care democrația se confruntă în permanență cu noi provocări. Cetățenia activă implică un angajament puternic față de valori democratice precum libertatea de exprimare, libertatea de asociere, drepturile omului etc. și este, astfel, o componentă inextricabilă a ECD, fiindcă nu poate exista democrație fără implicare civică sau invers.
- Atitudinile asociate cetățeniei active pot fi dobândite, uneori, acasă sau în comunitate în sens larg, însă sistemul de învățământ are responsabilitatea de a le încuraja și dezvolta în mod corespunzător. Profesorii ar trebui să îi sprijine pe tineri să devină conștienți de propriile drepturi și responsabilități în calitate de cetățeni, să își asume valori democratice și să se implice în societatea în care trăiesc. Cursanții ar trebui să aibă posibilitatea de a afla mai multe despre probleme democratice precum intoleranța, discriminarea, rasismul sau extremismul, dar nu numai, și de a-și exprima opiniile și propunerile în acest sens.
- Menthe (2012: 73-78) arată că la baza predării și învățării cetățeniei democratice stau doi piloni complementari: procesele și practicile democratice, precum procesul decizional democratic de la nivelul unei școli sau din alte domenii ale procesului educațional, pe de o parte, și valorile și atitudinile democratice, precum drepturile omului, participarea, emanciparea și integrarea, pe de altă parte. În plus, după cum se arată în *Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului* (2010: 8-9), în cazul educației pentru cetățenie democratică, învățarea este un proces care se desfășoară pe tot parcursul vieții și care nu se oprește după ce elevii au terminat școala. Prin urmare, deși misiunea cadrelor didactice poate fi întreprinsă prin acțiuni concrete, individuale, ar trebui avut în vedere un orizont de acțiune pe termen mai lung. Profesorii ar trebui să îi înzestreze pe elevi cu competențele de care au nevoie pentru a fi cetățeni activi pe termen lung și pentru a contribui la dezvoltarea civică și democratică.

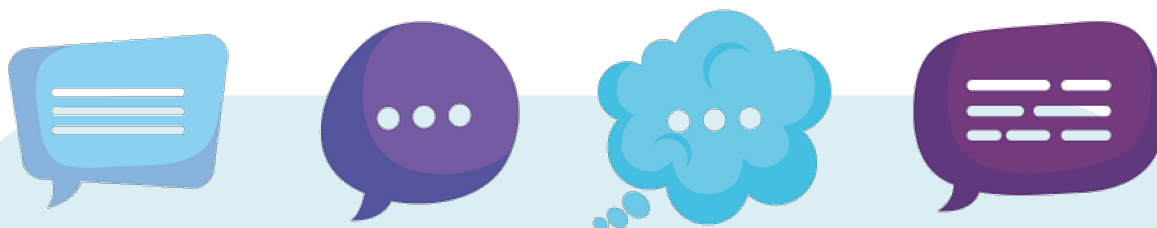
Indicatorii cetățeniei active în ECD

Elevul:

- poate identifica probleme democratice stringente la diferite niveluri (global, național, local)
- evidențiază provocări și aspecte dificile, identifică orientări, valori și diferite tipuri de implicare
- poate identifica, selecta și interpreta informații fiabile și relevante privind aspectele identificate anterior
- formulează o părere clară și structurată, bazată pe propria experiență personală și pe propriile cunoștințe, precum și pe particularitățile teritoriului său de învățare
- poate construi, prezenta și explica o propunere de acțiuni concrete
- poate ajusta propunerea în funcție de feedback-ul colegilor
- poate urmări implementarea acțiunilor propuse și poate evalua rezultatele concrete
- are un simț al empatiei care îi permite să relaționeze și să comunice cu ceilalți

Profesorul:

- stăpânește tehnicile specifice pedagogiei bazate pe proiecte
- cunoaște rolul situațiilor-problemă în educația modernă
- deține mijloacele pentru a construi situații-problemă axate pe educația pentru cetățenie democratică
- poate identifica instrumentele prin care să-i facă pe elevi să conștientizeze importanța unei comunicări empatică și eficiente cu ceilalți membri ai societății în care trăiesc
- organizează activități menite să dezvolte valorile democratice în rândul studenților



TEME DE DISCUȚIE

1. Cum pot combina profesorii activități de predare/învățare formală și informală legate de ECD? Credeți că programul *Școala altfel* ar putea asigura o educație informală de calitate și ar putea dezvolta în mod eficient competențele transversale?
2. Reflectați asupra conceptului de educație pentru cetățenie democratică drept o componentă a implicării active (ținând cont de faptul că reflecția dă sens acțiunii și invers) și propuneți exemple de activități educaționale care promovează ECD în mediul școlar (de exemplu, dezbateri, teme bazate pe proiecte, târguri de ECD, concursuri studentești etc.).

2. Predarea limbilor și educația pentru cetățenie democratică

Educația lingvistică este recunoscută drept „un spațiu extrem de important pentru învățarea cetățeniei democratice” (Starkey, 2002: 20, traducerea autorilor) și este analizată în documente de referință împreună cu aspecte precum educația pentru cetățenie, drepturile omului și diversitatea (Consiliul Europei, 1998 și 1999; Legendre, 1998; Starkey, 2002). Într-o lume în care calitatea comunicării depinde de respect, de toleranță și de acceptarea standardelor de bază ale drepturilor omului, precum egalitatea, educația lingvistică poate fi plasată „la intersecția principalelor probleme politice ale vremurilor noastre” (Kramsch, 2004, traducerea autorilor).

În documentul de poziție al UNESCO în domeniul educației, învățarea limbilor este evidențiată drept un mijloc de a facilita accesul la alte sisteme de valori și la alte modalități de a interpreta lumea, încurajând înțelegerea interculturală și contribuind la reducerea xenofobiei (UNESCO, 2003: 17). S-a afirmat că, pentru construcția unei Europe pașnice,

democratice și multiculturale, este nevoie de cetățeni multilingvi (Starkey, 2002: 29).

Întrucât limba este unul dintre cei mai importanți marcatori sociali și culturali ai identității, iar comunitatea internațională este, în esență, multilingvă, competențele lingvistice ale ființelor umane sunt descrise drept o trăsătură unificatoare, care distinge oamenii de alte specii și conduc, în mod automat, la conștientizarea drepturilor omului (Starkey, 2002: 9). Mai mult, învățarea limbilor îndeplinește rolul de catalizator major pentru oportunitățile educaționale ale cetățenilor și se spune frecvent că, cu cât o persoană vorbește mai multe limbi, cu atât este mai bine pregătită. Stârnirea curiozității cursanților, confruntarea mai multor perspective alternative și abordarea unor probleme din viața reală sunt demersuri care încurajează motivația profesorilor și a elevilor deopotrivă. În final, când atât profesorii, cât și elevii își asumă angajamentul de a dezvolta competențele lingvistice și de a dezvolta, simultan,

competențele aferente cetățeniei, progresul vine de la sine.

Teme legate de educația pentru cetățenie democratică sunt incluse în programa școlară, ca discipline obligatorii, în tot mai multe țări. Totuși, având în vedere faptul că aceste discipline nu sunt unele de bază, impactul lor este limitat. Educația lingvistică, pe de altă parte, este o componentă importantă a curriculumului și este extrem de flexibilă din punctul de vedere al conținutului. Predarea limbilor presupune literatură, conștientizare culturală, studii media și dezbateri pe teme importante. Din acest punct de vedere, profesorii de limbi și specialiștii care pregătesc materiale pentru învățarea limbilor pot îndeplini rolul de pionieri ai educației pentru cetățenie democratică, fiind deseori inspirați, după cum arată Starkey (2002: 20), de participarea la proiecte și reuniuni europene.

Din punctul de vedere al conținutului, predarea și învățarea limbilor este un proces complex și pe termen lung, prin care elevii intră în contact cu profesorii și cu alți elevi și se familiarizează nu numai cu aspecte lingvistice, ci și cu chestiuni culturale. Astfel, învățarea limbilor străine este, prin definiție, o experiență interculturală, fundamentală

pentru comunicarea dincolo de barierele culturale. Într-adevăr, învățarea unei limbi străine înseamnă „să te dotezi cu instrumentele intelectuale pentru a face față realității și necunoscutului, dar și să te dezvolți personal, prin familiarizarea cu alte culturi și alte viziuni asupra lumii” (Legendre, 1998, traducerea autorilor). Karen Risager a propus conceptul de „linguocultură”, pentru a sugera existența unei „legături strânse, a unei interdependențe, a unei relații complexe între limbă și cultură” (2007: 163, traducerea autorilor).

În plus, Recomandarea Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei privind diversitatea lingvistică din 1998 încurajează utilizarea limbilor străine pentru predarea disciplinelor non-lingvistice (Consiliul Europei, 1998), ceea ce a condus la o dezvoltare semnificativă a mișcării CLIL (Content and Language Integrated Learning – Învățarea integrată a conținutului și a limbii) /CLIC (Content and Language Integrated Classrooms – Predarea integrată a conținutului și a limbii). Această abordare promovează încercări formalizate de a dobândi simultan competențe lingvistice și abilități curriculare, valori și cunoștințe



privite, în mod tradițional, ca discipline separate. Ea derivă din convingerea că formele se pot învăța în timp ce utilizatorul își focalizează atenția asupra conținutului și valorifică timpul suplimentar care poate fi obținut pentru învățarea limbilor dacă se folosește și timpul alocat altor discipline și sunt obținute rezultate curriculare comune (Krashen, 1985).

În ceea ce privește competențele avute în vedere, abilitățile dezvoltate la orele de limbi sunt transferabile direct către educația pentru cetățenie și cea mai mare parte a competențelor și abilităților incluse în Declarația Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică pot fi dezvoltate prin studiul limbilor. Într-adevăr, multe dintre acestea sunt precizate sau sugerate în *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECRL), un document de politică propus de Consiliul Europei în anul 2001, ca o bază comună pentru elaborarea de programe școlare pentru limbi, de orientări curriculare, de examinări, manuale etc. pe întreg teritoriul Europei. Competențele și cunoștințele (*savoir faire*) din CECRL includ competențe sociale și competențe interculturale, competențele existențiale (*savoir-*

être) includ atitudini precum gradul de deschidere față de alte culturi și disponibilitatea cursantului de a-și relativiza propriul punct de vedere cultural, în timp ce competențele pragmatice (în special competența discursivă) includ dezbateri și discuții. În CECRL există subcapitole dedicate conștientizării interculturale și capacității de a învăța, aspecte considerate indispensabile pentru învățarea cu succes a limbilor, iar competențe precum spiritul critic sau coerența și coeziunea sunt integrate în descrierea nivelurilor de competență (de exemplu, elaborarea de texte scrise – rapoarte și eseuri – nivelul C2: „Poate realiza rapoarte, articole sau eseuri clare, cursive, complexe, care prezintă un argument sau o apreciere critică asupra unor propuneri sau a unor opere literare” – traducerea autorilor).

2.1 TIC în predarea limbilor

TIC este un acronim pentru sintagma Tehnologia Informației și a Comunicațiilor. În general, TIC se referă la orice produs, tehnologie sau aplicație care implică utilizarea informațiilor într-o formă digitală (Paletta & Dias

Vieira Junior, 2008). Astfel de utilizări evoluează aproape zilnic, motiv pentru care TIC este extrem de dinamică și în permanentă schimbare.

Tehnologiile digitale sunt o componentă inseparabilă a procesului de învățare din zilele noastre, iar pandemia de COVID-19 a accelerat tranziția digitală. Totuși, deși telemunca și învățământul la distanță au devenit o realitate pentru milioane de persoane din UE, s-a evidențiat, în numeroase situații, și gradul limitat de pregătire în domeniul digital. Pandemia a accentuat decalajul deja existent în ceea ce privește competențele digitale și a dat naștere unor noi inegalități, căci numeroase persoane nu au nivelul necesar de competențe digitale sau locurile

lor de muncă ori școlile lor au rămas în urmă în ceea ce privește digitalizarea (Comisia Europeană, 2020).

În contextul schimburilor și interacțiunilor globale, rolul TIC este incontestabil în secolul XXI. Utilizarea TIC a devenit esențială în predarea și învățarea atât la nivel formal, cât și informal. Având în vedere popularitatea tot mai mare a internetului și a tehnologiilor informatice în rândul tineretului și al societății, în ansamblul său, integrarea TIC în procesul educațional este o necesitate stringentă. Valoarea TIC în educație a fost evidențiată de mult timp de importante organizații internaționale, precum UNESCO și Profesori fără Frontiere. Introducerea TIC este benefică atât pentru profesori, cât și pentru elevi, prin diversele sale utilizări – ca instrument de predare, ca instrument de comunicare, pentru cercetări independente etc. – ceea ce sporește eficacitatea activității în clasă (Meshkova et al., 2017: 4603).

TIC îmbunătățește calitatea predării și a învățării în general, iar rețeaua world wide web este deosebit de valoroasă pentru cursurile de limbi străine, extinzând contextul clasei, oferind acces la materiale de actualitate



Tehnologiile digitale îmbogățesc procesul de învățare în variate moduri și oferă oportunități de învățare care trebuie să fie accesibile tuturor. Ele deschid accesul la o multitudine de informații și resurse.
(Comisia Europeană, 2018: 1)

din țara sau țările limbii țintă, oferind elevilor și profesorilor o gamă extrem de variată și de bogată de materiale sub diferite forme, astfel încât cultura și limba străină prind viață și devin mai tangibile (UNESCO, 2004: 6). În plus, atunci când resursele existente nu pot acoperi toate nevoile de formare ale elevilor (de exemplu, nu sunt disponibili

vorbitori nativi pentru cursurile de exprimare orală într-o limbă străină), TIC se poate dovedi o soluție de succes.

Tabelul 4 include o prezentare sintetică a instrumentelor și aplicațiilor TIC folosite în predarea limbilor străine, așa cum au fost consemnate de Pădurean (2009) și Akhtar (2016).

Resursa	Utilizări	
Computer	<ul style="list-style-type: none"> • pentru păstrarea, pregătirea și colectarea datelor • pentru dezvoltarea competențelor de audiție și exprimare orală • pentru administrarea de teste • în programele de învățământ la distanță 	
Proiector	<ul style="list-style-type: none"> • pentru a afișa informații unui număr mare de persoane simultan 	
Radio	<ul style="list-style-type: none"> • pentru a transmite informații elevilor din zonele rurale • pentru a dezvolta competențe de audiție și de exprimare orală 	
Televiziune	<ul style="list-style-type: none"> • pentru a dezvolta competențe de audiție și de exprimare orală • pentru învățarea limbajului situațional • în programele de învățământ la distanță 	
Internet	Rețelele de socializare	<ul style="list-style-type: none"> • pentru învățarea și exersarea limbajului situațional • pentru partajarea de informații
	Facilități online de pregătire lingvistică	e-book-uri, e-biblioteci, formări online, e-tutorat, e-reviste etc.
	Cursuri lingvistice online	gratuite sau cu plată: MOOC, Future Learn, NPTEL etc.
	Resurse hipermedia/multimedia	texte, grafică, sunet, animații, videoclipuri etc.

Tabelul 4. Utilizările resurselor TIC în predarea limbilor străine

2.2 Învățarea bazată pe situații-problemă în predarea limbilor

Învățarea bazată pe situații-problemă (problem-based learning, PBL), o strategie de învățare experiențială, a fost recunoscută drept un instrument util pentru dezvoltarea unei game variate de competențe în diferite domenii academice (Major & Palmer, 2001; Wharton & Parry, 2003). Această metodă a apărut în anii 1950, în facultățile de medicină, cu scopul de a-i pregăti pe studenți pentru lumea reală și pentru problemele pe care urmau să le rezolve în calitate de medici (Allen et al., 2011: 21; Othman, Shah, 2013: 125).

Învățarea bazată pe situații-problemă este o metodă educațională centrată pe cursant, în care sunt folosite probleme complexe din lumea reală pentru a-i stimula pe studenți să învețe anumite concepte și principii, în antiteză cu prezentarea directă a faptelor și a conceptelor. Pe lângă conținutul disciplinelor, PBL poate promova dezvoltarea competențelor de gândire critică, a abilităților de rezolvare a problemelor, a capacității de a învăța să înveți, a lucrului în echipă și a competențelor de comunicare (Duch et al, 2001).

Major și Palmer au caracterizat PBL drept o abordare educațională în care probleme complexe îndeplinesc rolul de context și de stimulent pentru învățare:

În cadrul orelor bazate pe PBL, cursanții lucrează în echipe pentru a rezolva una sau mai multe probleme complexe și stringente „ale lumii reale”. Ei își dezvoltă competențe de colectare, evaluare și sintetizare a resurselor, mai întâi definind și apoi propunând o soluție la o problemă cu mai multe fațete (Major & Palmer, 2001: 5, traducerea autorilor).

Într-o situație tipică de PBL, învățarea este declanșată de o problemă care trebuie rezolvată. Astfel, învățarea bazată pe situații-problemă îi antrenează pe studenți în demersuri intelectuale active, prin experiența rezolvării problemelor, și le permite să învețe atât conținuturi, cât și strategii de gândire, pe baza situațiilor din lumea reală.

În plus, studenții învață și unii de la alții, prin discuții purtate în grupuri mici, și își consolidează învățarea prin elaborarea de texte de reflecție, ceea ce favorizează și reținerea cunoștințelor pe termen lung. Potrivit cercetătorilor Yew și Goh, o învățare eficientă are loc atunci când cursanții „construiesc și co-construiesc idei prin



interacțiuni sociale și învățare auto-dirijată” (2016: 76,

Filosofia care stă la baza PBL este aceea că învățarea poate fi considerată o activitate „constructivă, auto-dirijată, colaborativă și contextuală” (Dolmans et al, 2007: 732, traducerea autorilor). În acest scop, profesorii trebuie să poată concepe contexte semnificative pentru PBL, ținând cont de o serie amplă de factori, precum problema abordată, obiectivele avute în vedere, competențele dezvoltate sau publicul țintă. O prezentare schematică a principalelor etape și activități pe care le implică crearea unei situații-problemă se regăsește în Figura 3.

După cum arată Neville și Britt (2007), într-un curs tradițional, bazat pe tehnica prelegerii, problemele sunt folosite ca un instrument de evaluare. Într-un curs care folosește PBL, însă, problemele sunt instrumentele folosite pentru a dezvolta scheme de rezolvare, iar cursanții învață să învețe în timp ce învață, de asemenea, limba și conținuturile (Mathews-Aydinli, 2007). Mai multe studii au arătat că PBL pare să aibă un impact pozitiv îndeosebi asupra competențelor generice și a celor

lingvistice, mai ales a celor de exprimare orală. De exemplu, un studiu efectuat de Azman și Shin (2012) a arătat că PBL a avut un impact maxim asupra încrederii cursanților de a folosi limba, aspect semnificativ mai ales în producția de texte – pentru competențele de exprimare orală, de prezentare și de comunicare. De asemenea, tehnica jocului de rol se folosește cu succes pentru a aplica PBL la cursurile de limbi, înregistrând reacții pozitive din partea cursanților, după cum arată Chin Leong (2009).

De asemenea, pe lângă faptul că îmbunătățește competențele lingvistice ale cursanților, PBL promovează o serie de competențe nelingvistice precum competențele de conducere, competențele de colaborare, competențele de gândire critică și de rezolvare a problemelor (Sungur & Tekkaya, 2006). De asemenea, PBL permite flexibilitate, sarcinile putând fi ajustate pentru a îndeplini diferite obiective și pentru a răspunde diferitelor nevoi de învățare.

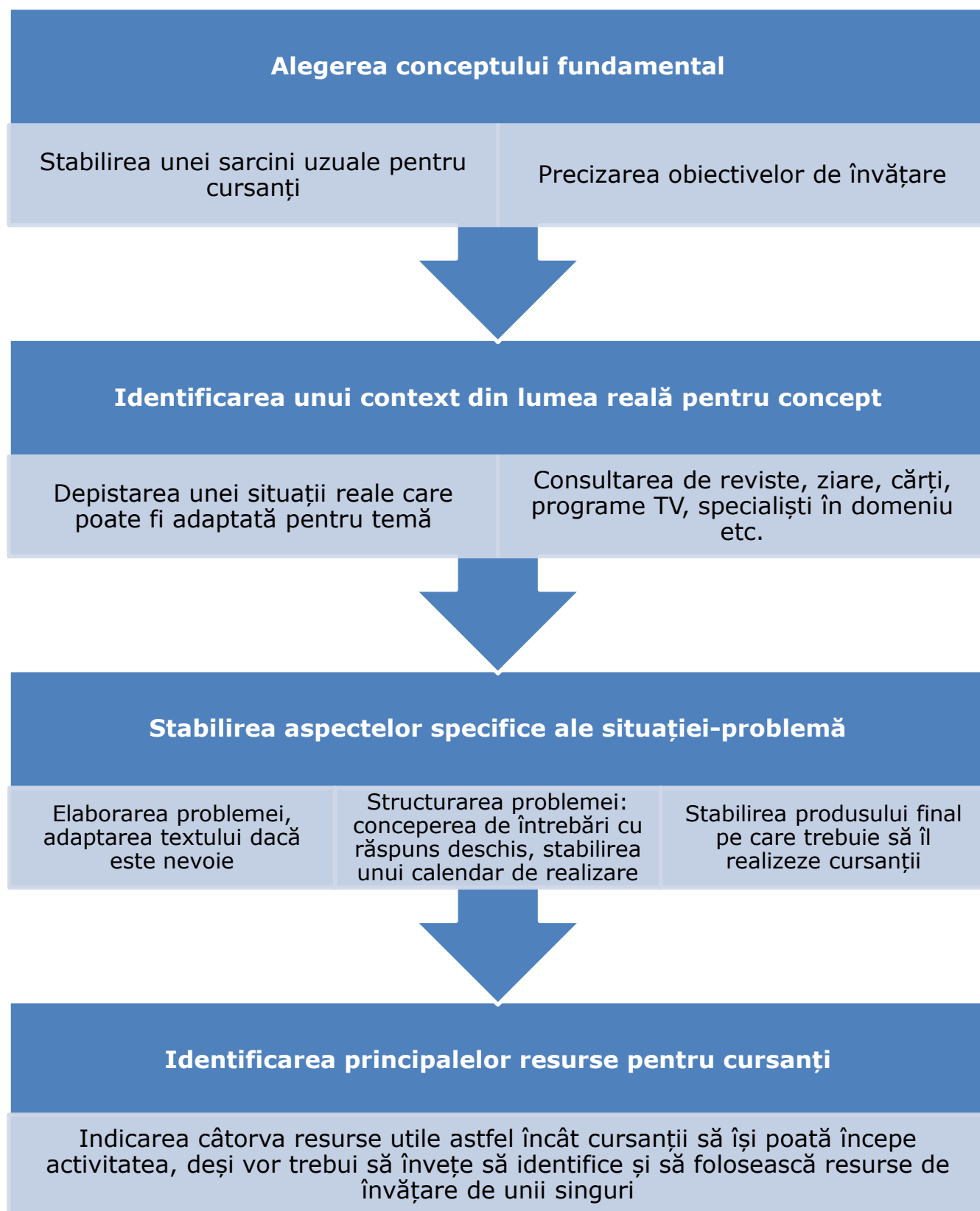
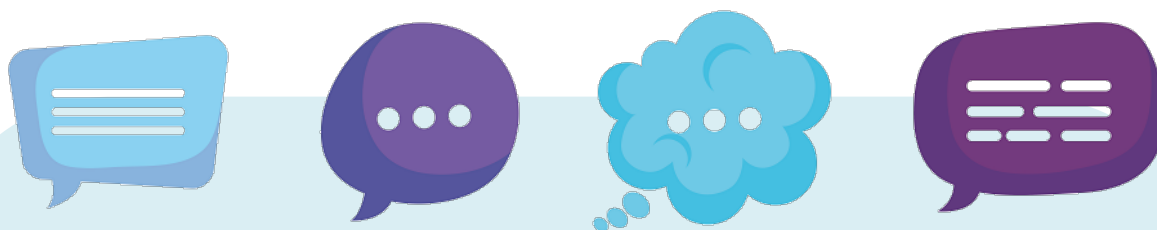


Figura 3. Etapele principale ale creării unei situații-problemă (adaptate după Duch et al., 2001)



TEME DE DISCUȚIE

1. Reflectați asupra unei activități pe care ați realizat-o cu elevii dumneavoastră în cursurile de limbă, în care ați folosit TIC. Utilizarea TIC a contribuit la eficacitatea lucrului în clasă? Justificați răspunsul.
2. Care au fost cele mai importante oportunități și provocări cu care v-ați confruntat pe perioada pandemiei de COVID-19, din perspectiva integrării tehnologiei în cursurile dumneavoastră de limbă?
3. Prezentați un exemplu de situație complexă, din viața reală, care poate fi integrată în cursul dumneavoastră. Reflectați asupra sarcinilor pe care le-ați putea crea pentru a dezvolta spiritul critic al elevilor dumneavoastră.

3. Set de instrumente pentru ECD prin TIC

3.1 Un model de evaluare a competențelor asociate ECD

Deși competențe precum comunicarea într-o limbă străină sau alfabetizarea digitală pot fi predate și evaluate prin metode convenționale, competențe precum spiritul critic, cetățenia activă și conștientizarea culturală – numite, generic, competențe transversale – pot fi stimulate și dezvoltate doar prin tehnici specifice. După cum arată Tilea (2015: 14), cel mai des, astfel de tehnici necesită un grad ridicat de creativitate și inovare din partea profesorului sau a formatorului și, desigur, provocările sunt mult mai complexe decât în cazul predării tradiționale. Competențele transversale necesită noi modalități de învățare, predare și evaluare, care depășesc limitele disciplinare convenționale, iar factorii decizionali din domeniul educației au devenit extrem de conștienți de această realitate. Un raport tematic al Comisiei Europene, în care se analizează evaluarea competențelor-cheie prin testări naționale în țările UE, arată că anumite competențe precum cunoașterea limbii materne, matematica, științele și limbile

străine sunt foarte prezente în testele naționale, în timp ce competențele sociale și civice și spiritul de inițiativă și de antreprenariat lipsesc aproape complet (Comisia Europeană 2012: 28).

Având în vedere faptul că utilizează autoreflexia pe scară largă și că favorizează implicarea cursanților, învățarea bazată pe situații-problemă este o tehnică extrem de adecvată pentru evaluarea competențelor legate de ECD. În plus, în vremurile actuale, în care totul se află la un clic distanță, utilizarea TIC este extrem de benefică. Astfel, în cele ce urmează, vom prezenta o situație-problemă concepută pornind de la o resursă online, împreună cu descriptorii aferenți, care precizează patru niveluri de competență pentru spiritul critic și pentru cetățenia activă. Această abordare este extrem de flexibilă și poate fi folosită într-o varietate de contexte, în funcție de competențele legate de ECD pe care dorește să le dezvolte profesorul/formatorul și de

capacitățile lingvistice și cognitive

ale elevilor.



Situația-problemă „Încălzirea globală”

În prezent, universitatea ta este implicată într-un proiect internațional privind educația pentru cetățenie democratică. Te rugăm să rezolvi următorul test, care va furniza informații privind competențele asociate acestui tip de educație. Completarea testului ar trebui să dureze aproximativ 90 de minute. Mulțumim!

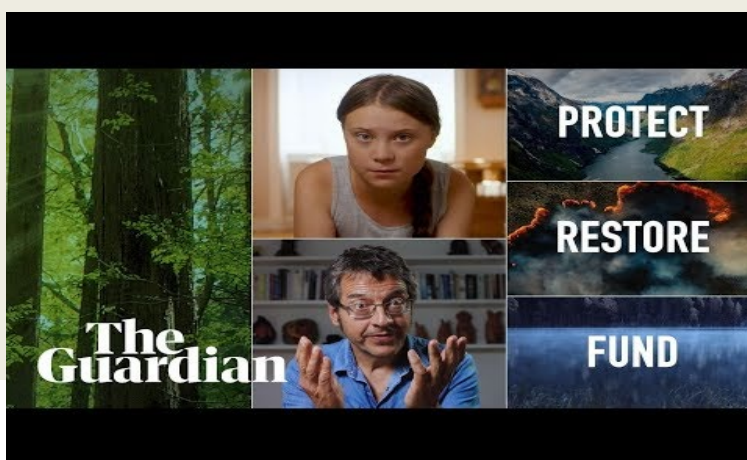
Universitatea

Specializarea

The Guardian, 'Nature can repair our broken climate', say Greta Thunberg and George Monbiot, 19 septembrie 2019

Te rugăm să urmărești videoclipul și să răspunzi la întrebările de mai jos (fără a depăși 100 de cuvinte pentru fiecare răspuns).

1. Din punctul tău de vedere, în ce scop a fost creat acest videoclip? Justifică răspunsul.
2. Greta Thunberg spune că copiii ar trebui să renunțe la educație ca să protesteze pentru viitorul lor. Ești de acord cu ea? Motivează răspunsul făcând referire la propriul tău sistem educațional și la propria ta experiență.
3. Care sunt, în opinia ta, cele mai grave probleme de mediu cu care se confruntă în prezent țara ta? Motivează răspunsul.
4. Ai făcut vreodată vreo acțiune pentru protecția mediului? Dacă da, descrie pe scurt (2 propoziții pentru fiecare acțiune).
5. Crezi că problemele de mediu pot fi rezolvate fără cooperare internațională? Justifică răspunsul.
6. Pe baza videoclipului pe care tocmai l-ai urmărit, a imaginii din lateral, a cunoștințelor și experienței tale personale pe această temă, răspunde la următoarele întrebări:
 - a. Care acțiuni sunt cele mai eficiente pentru combaterea schimbărilor climatice – ale Gretei sau ale lui Boyan? Motivează răspunsul.
 - b. Crezi că mass-media este importantă în lupta împotriva schimbărilor climatice? Motivează răspunsul și prezintă exemple pentru a-ți justifica opinia.



Sursa imaginii:

<https://preview.redd.it/6u6o8l9lquq31.jpg?width=640&crop=smart&auto=webp&s=96adf8bad96d0a9f6f09e947ca3f2cd6d13f1573>

Spiritul critic

Model de evaluare

Acest model de evaluare se bazează pe întrebările 1, 2 și 6 din situația-problemă.

Structuri de interpretare

Elevul:	Niveluri
<ul style="list-style-type: none"> - identifică scopul pentru care a fost creat videoclipul, cu ajutorul profesorului - identifică punctul general de vedere al Gretei privind acțiunile împotriva schimbărilor climatice - identifică acțiunile Gretei Thunberg și ale lui Boyan Slat și alege între ele, doar cu ajutorul profesorului - identifică rolul mass-mediei în transmiterea mesajelor Gretei Thunberg, doar cu ajutorul profesorului 	<p>Nivelul D (neautonom)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - identifică tema videoclipului, nu scopul - identifică punctul de vedere al Gretei privind implicarea copiilor în proteste pentru viitorul lor - identifică acțiunile Gretei Thunberg și ale lui Boyan Slat și alege între ele - identifică rolul mass-mediei în transmiterea mesajelor Gretei Thunberg și în transformarea acesteia într-o persoană emblematică pentru acțiunile climatice 	<p>Nivelul C (slab)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - identifică scopul pentru care a fost creat videoclipul - identifică punctul de vedere al Gretei privind implicarea copiilor în proteste pentru viitorul lor și opinia ei că aceste proteste sunt mai importante decât participarea la educația formală - identifică faptul că acțiunile Gretei Thunberg și ale lui Boyan Slat sunt complementare și alege între ele - identifică și explică rolul mass-mediei în transmiterea mesajelor Gretei Thunberg și în transformarea acesteia într-o persoană emblematică pentru acțiunile climatice, 	<p>Nivelul B (intermediar)</p>

sprijinind explicația cu date concrete (numărul de vizualizări pe YouTube, de rezultate pe Google)

- identifică scopul în care a fost creat videoclipul, făcând diferența între temă și scop

- identifică punctul de vedere al Gretei privind implicarea copiilor în proteste pentru viitorul lor și opinia ei că aceste proteste sunt mai importante decât participarea la educația formală, precum și implicațiile acestora

- identifică faptul că acțiunile Gretei Thunberg și ale lui Boyan Slat sunt complementare și alege între ele, evidențindu-le punctele forte și pe cele slabe

- identifică și explică rolul mass-mediei în transmiterea mesajelor Gretei Thunberg și în transformarea acesteia într-o persoană emblematică pentru acțiunile climatice, sprijinind explicația cu date concrete (numărul de vizualizări pe YouTube, de rezultate pe Google), făcând diferența între mass-media tradițională și noile mijloace de informare

Nivelul A
(avansat)

Structuri de acțiune

Elevul:

Niveluri

- își poate structura discursul doar cu ajutorul profesorului

- își exprimă propriul punct de vedere fără a integra informații suplimentare din alte surse

- își poate motiva răspunsul doar cu ajutorul profesorului

- alege între acțiunile Gretei și ale lui Boyan fără a-și motiva răspunsul

- își formulează punctul de vedere privind rolul mass-media în lupta împotriva schimbărilor climatice doar cu ajutorul profesorului

Nivelul D
(neautonom)

- folosește conectori logici, dar nu își organizează în mod clar discursul

- își exprimă propriul punct de vedere, integrând informații suplimentare din alte surse

- își poate sprijini răspunsul făcând referire la propriul sistem de învățământ și la propria experiență, fără a furniza exemple concrete

Nivelul C
(slab)

- alege între acțiunile Gretei și ale lui Boyan și elaborează o analiză comparativă
- își formulează în mod clar punctul de vedere privind rolul mass-media în lupta împotriva schimbărilor climatice

- folosește conectorii logici potriviți pentru a-și exprima unele dintre părerile proprii
- își exprimă punctul de vedere integrând informații suplimentare relevante din alte surse

- își poate sprijini răspunsul cu 1 exemplu concret din propriul sistem de învățământ și din propria experiență

- alege între acțiunile Gretei și ale lui Boyan și elaborează o analiză critică comparativă

- își formulează în mod clar punctul de vedere privind rolul mass-media în lupta împotriva schimbărilor climatice, furnizând exemple generale

- folosește conectorii logici potriviți pentru a-și exprima toate părerile proprii

- își exprimă punctul de vedere integrând informații suplimentare relevante din alte surse, abordate dintr-o perspectivă critică și comparativă

- își poate motiva răspunsul cu 2 exemple concrete din propriul sistem de învățământ și din propria experiență

- alege între acțiunile Gretei și ale lui Boyan și elaborează o analiză critică comparativă corectă și completă

- își formulează în mod clar punctul de vedere privind rolul mass-media în lupta împotriva schimbărilor climatice, furnizând exemple concrete, din viața reală

Nivelul B
(intermediar)

Nivelul A
(avansat)

Cetățenia activă

Model de evaluare

Acest model de evaluare se bazează pe întrebările 3, 4 și 5 din situația-problemă.

Structuri de interpretare

Elevul:	Niveluri
<ul style="list-style-type: none">- identifică o problemă gravă de mediu cu care se confruntă în prezent țara sa, doar cu ajutorul profesorului- face diferența între problemele de mediu de la nivel local și de la nivel național, doar cu ajutorul profesorului- își poate selecta acțiunile de mediu, doar cu ajutorul profesorului- înțelege cum sunt conectate acțiunile de mediu la nivel local, național și internațional, doar cu ajutorul profesorului	Nivelul D (neautonom)
<ul style="list-style-type: none">- identifică o problemă gravă de mediu cu care se confruntă în prezent țara sa- face diferența între problemele de mediu de la nivel local și de la nivel național pe baza unor informații fiabile- își poate selecta acțiunile de mediu- furnizează un exemplu privind modul în care sunt conectate acțiunile de mediu la nivel local, național și internațional	Nivelul C (slab)
<ul style="list-style-type: none">- identifică 2 probleme grave de mediu cu care se confruntă în prezent țara sa- face diferența între problemele de mediu de la nivel local și de la nivel național, pe baza unor informații fiabile și a comunicării cu colegii- își poate selecta acțiunile de mediu și poate reflecta asupra acestora- poate gândi global, furnizând 2 exemple privind modul în care sunt conectate acțiunile de mediu la nivel local, național și internațional	Nivelul B (intermediar)

- identifică cel puțin 3 probleme grave de mediu cu care se confruntă în prezent țara sa
- face diferența între problemele de mediu de la nivel local și de la nivel național, pe baza unor informații fiabile și a comunicării cu colegii; este conștient(ă) de faptul că acțiunile de mediu pot fi organizate doar într-o societate care sprijină valorile democratice precum libertatea de asociere și libera exprimare
- își poate selecta acțiunile de mediu, poate reflecta asupra acestora și poate evidenția rolul implicării personale în prevenirea poluării
- poate gândi global, furnizând cel puțin 3 exemple privind modul în care sunt conectate acțiunile de mediu la nivel local, național și internațional

Nivelul A
(avansat)

Structuri de acțiune

Elevul:

Niveluri

- precizează o acțiune de mediu pe care a întreprins-o
- își menționează acțiunile personale, fără a le explica
- își prezintă acțiunile personale fără a include elemente care să indice potențialul impact al acestora asupra mediului

Nivelul D
(neautonom)

- poate prezenta și explica o acțiune de mediu concretă pe care a întreprins-o
- își explică acțiunile personale într-o propoziție clară și bine structurată
- include, în prezentarea propriilor acțiuni, un element care evidențiază impactul posibil al acestora asupra mediului

Nivelul C
(slab)

- poate prezenta și explica 2 acțiuni de mediu concrete pe care le-a întreprins
- își explică acțiunile personale în 2 propoziții clare și bine structurate
- include, în prezentarea propriilor acțiuni, 2 elemente care evidențiază impactul potențial al acestora asupra mediului

Nivelul B
(intermediar)



- poate prezenta și explica 2 acțiuni de mediu concrete pe care le-a întreprins, evidențiind importanța cooperării la nivelul comunității
- își explică acțiunile personale în cel puțin 2 propoziții clare și bine structurate, oferind toate detaliile relevante
- include, în prezentarea propriilor acțiuni, 2 elemente care evidențiază impactul potențial al acestora asupra mediului; face referire la importanța acțiunilor de monitorizare

Nivelul A
(avansat)

3.2 Exemple de situații-problemă



Situația-problemă „Inegalitatea educațională”



Te rugăm să urmărești videoclipul și să răspunzi la întrebările de mai jos (5-10 rânduri pentru fiecare răspuns).

- 1.** În opinia ta, în ce scop a fost creat acest videoclip? Justifică răspunsul.
- 2.** Crezi că situația socială are un impact asupra formării elevilor? Motivează răspunsul.
- 3.** Crezi că absența infrastructurii școlare de înaltă calitate poate fi compensată de profesori bine pregătiți și dedicați? Motivează răspunsul.
- 4.** Cu care dintre cei doi elevi din videoclip te-ai identifica? De ce?
- 5.** Crezi că decalajul dintre școlile avantajate și cele dezavantajate s-a înrăutățit în timpul pandemiei COVID-19? Motivează răspunsul.
- 6.** Enumeră 3 acțiuni care ar fi eficiente, în opinia ta, pentru a atenua inegalitatea educațională.



Situația-problemă „Egalitatea de gen”

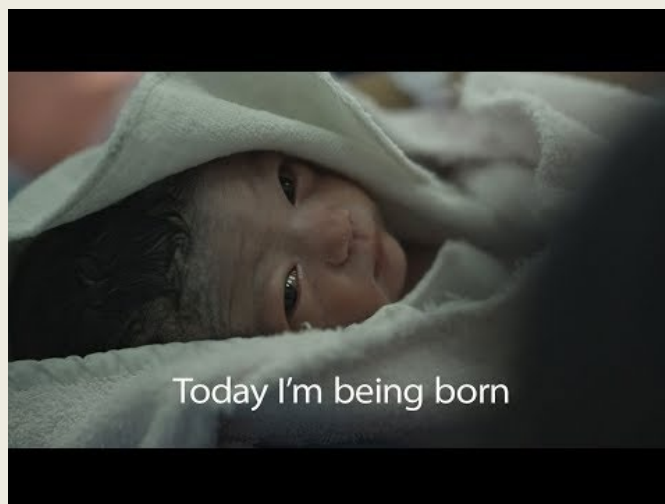


Te rugăm să urmărești videoclipul și să răspunzi la întrebările de mai jos (5-10 rânduri pentru fiecare răspuns).

1. Înainte de a viziona acest videoclip, erai conștient(ă) de faptul că, în medie, bărbații sunt plătiți mai mult decât femeile pentru aceeași muncă?
2. Ai experimentat vreodată diferențe de gen în școală sau în viața personală? Te rugăm să descrii această situație.
3. Ce acțiuni concrete ai putea propune pentru a atenua sentimentul de inegalitate de gen?
4. Care este opinia ta cu privire la egalitatea de gen în țara ta în comparație cu alte țări europene în prezent? Justifică răspunsul oferind informații și date din surse online și menționează aceste surse.
5. Scrie un scurt comentariu cu privire la următorul articol ca și când l-ai posta online:
<https://www.buzzfeednews.com/article/andrewkaczynski/donald-trump-thinks-men-who-change-diapers-are-acting-like-t>



Situația-problemă „Cetățenia europeană și votul”



Te rugăm să urmărești videoclipul și să răspunzi la întrebările de mai jos (5-10 rânduri pentru fiecare răspuns).

1. Te identifici ca cetățean al țării tale, ca cetățean european sau ambele? Motivează răspunsul.
2. Dacă ai avea 18 ani, ai vota la următoarele alegeri? De ce?
3. Ai votat vreodată pentru ceva în școală (de exemplu, ai aprobat/dezaprobat ceva, cum ar fi alegerea unui reprezentant al clasei sau o decizie cu privire la o chestiune legată de școală)? Cum te-ai simțit?
4. Imaginează-ți că trebuie să prelungești acest video cu un minut. Te rugăm să descrii într-un paragraf scurt conținutul pe care l-ai adăuga.
5. Discută motto-ul Uniunii Europene „Uniți în diversitate”, pornind de la experiența ta personală.
6. Enumeră trei acțiuni concrete pe care le-ai întreprinde pentru a acționa ca un cetățean european.
7. Atunci când iei o decizie, cât de important este pentru tine să iei în considerare impactul pe care îl poate avea asupra celor din jur? Oferă trei exemple din propria experiență ca să îți argumentezi răspunsul.

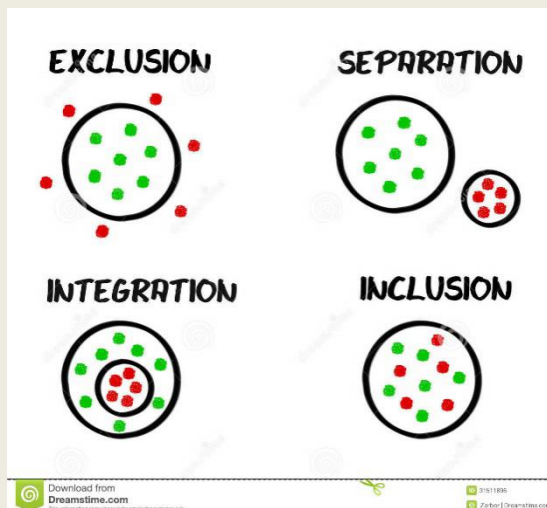


Situația-problemă „Incluziunea socială”



Te rugăm să urmărești videoclipul și să răspunzi la întrebările de mai jos (5-10 rânduri pentru fiecare răspuns).

1. Crezi că instituțiile publice din orașul tău asigură o incluziune adecvată pentru toată lumea? Motivează răspunsul.
2. Ai interacționat vreodată cu colegi de școală cu nevoi educaționale speciale? Prezintă un exemplu de dificultate pe care ai putea-o întâmpina, explic-o și descrie o modalitate de a o depăși.
3. Ce părere ai despre statutul minorităților etnice din țara ta? Este unul de excludere, separare, integrare sau incluziune? Utilizează imaginea din partea dreaptă pentru a-ți justifica răspunsul.
4. Având în vedere videoclipul pe care tocmai l-ai vizionat și imaginea din partea dreaptă a paginii, imaginează-ți o situație la școală în care unii elevi sunt excluși sau discriminați. Ai face ceva în acest sens? Ce anume?



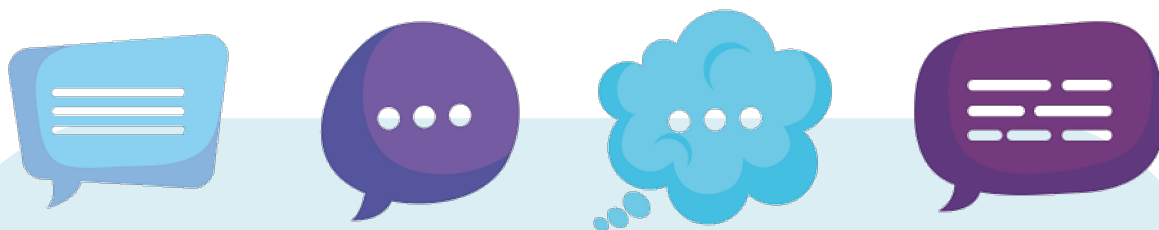


Situația-problemă „bullyingul”



Te rugăm să urmărești videoclipul și să răspunzi la întrebările de mai jos (5-10 rânduri pentru fiecare răspuns).

- 1.** Ai fost vreodată martorul unui episod de bullying? Te simți protejat la școală? Poate școala să facă ceva pentru a opri bullying-ul? Justifică răspunsul.
- 2.** Prezintă două exemple de reacții pozitive din partea colegilor în cazul unei agresiuni de tip „bullying”.
- 3.** Găsește trei adjective care ar descrie starea de spirit a unui coleg agresat. Explică-ți alegerea.
- 4.** Cel mai des, bullying-ul se întâmplă în sala de clasă. Menționează alte trei locuri în care crezi că poate apărea și compară impactul lor.
- 5.** Cum reacționează adulții din instituția ta dacă sunt martorii unui episod de bullying? Prezintă trei exemple de atitudine pozitivă.
- 6.** De ce crezi că se întâmplă bullying-ul? Oferă trei exemple de factori care pot duce la bullying. Explică-le.



TEME DE DISCUȚIE

Propuneți chiar dumneavoastră o situație-problemă, concentrându-vă pe următorii pași:

- stabiliți o problemă majoră a lumii de astăzi, legată de educația pentru cetățenie democratică, pe care doriți să o abordați;
- găsiți un videoclip relevant disponibil online care credeți că ar trezi interesul și gândirea critică a elevilor;
- elaborați întrebări relevante pentru problema abordată, astfel încât elevii să fie stimulați să reflecteze, valorificând atât videoclipul propus, cât și experiența anterioară a elevilor;
- gândiți-vă la răspunsurile pe care le pot oferi elevii și structurați-le pe cele patru niveluri (avansat, intermediar, slab și neautonom), astfel încât să puteți obține o grilă de evaluare.

Bibliografie

- Abbott, S (ed.). (2016). *The Glossary of Education Reform*. Disponibil la: <http://edglossary.org/21st-century-skills/>. Data accesării: 20 august 2020.
- Akhtar, S. (2016). "Role of ICT in the Enhancement of English Language Skills among the Learners". *Journal of Technology for ELT*, vol. 6, issue 2. Disponibil la: <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/volume-6-no/2-role-of-ict-in-the-enhancement-of-english-language-skills-among-the-learners>. Data accesării: 20 august 2020.
- Allen, D. et al. (2011). "Problem-Based Learning". *New Directions for Teaching and Learning*, issue 128, pp. 21-29. Disponibil la: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.465>. Data accesării: 20 august 2020.
- Astolfi, J.-P. (1993). *Styles d'apprentissage et modes de pensée*. In J. Housaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (ed. 1994, pp. 301-314). Paris: ESF.
- Audigier, F. (2000). *Project "Education for Democratic Citizenship". Basic Concepts and Core Competences for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe/Council for Cultural Cooperation (CDDC).
- Azman, Kor Shin, 2012. "Problem-based Learning in English for a Second Language Classroom: Students' Perspectives". *The International Journal of Learning* Volume 18, Issue 6, pp. 109-126.
- Bădescu, G., D. Angi, C. Ivan, O. Negru-Subțirică. (2018). *Educație pentru democrație în școlile din România*. Disponibil la: https://www.researchgate.net/profile/Gabriel_Badescu/publication/328262519_Educatie_pentru_democratie_in_scolile_din_Romania/links/5bc1b85ca6fdcc2c91fb5ebe/Educatie-pentru-democratie-in-scolile-din-Romania.pdf. Data accesării: 30 martie 2019.
- Bee, C., Guerrina, R. (2017). *Framing Civic Engagement, Political Participation and Active Citizenship in Europe*. London: Routledge.



- Blazar, D. & Kraft, M. (2016). *Teacher and Teaching Effects on Students Attitudes and Behaviors*. Educational Evaluation and Policy Analysis. 39. 10.3102/0162373716670260.
- Byram, M. & Fleming, M. (eds.) 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chenu, F. (2005). "Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence". *Éducation permanente* (162), 201-208.
- Chin Leong, P. (2009). "The Power of Problem-based Learning (PBL) in the EFL classroom". *Polyglossia*, vol. 16. Disponibil la: https://www.apu.ac.jp/rcaps/uploads/fckeditor/publications/polyglossia/Polyglossia_V16_Ng.pdf. Data accesării: 20 august 2020.
- Comisia Europeană (2017b). *Educația pentru cetățenie în școlile din Europa – 2017*. Raport Eurydice. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Disponibil la: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-ro/format-PDF>. Data accesării: 30 august 2020.
- Comisia Europeană (2012). *Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: provocări și oportunități pentru politică*. Disponibil la: <https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-ro>. Data accesării: 20 august 2020.
- Comisia Europeană (2017a). *Education and Training Monitor 2017. Romania*, Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Disponibil la: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e709b4c-bac0-11e7-a7f8-01aa75ed71a1/language-en>. Data accesării: 20 august 2020.
- Comisia Europeană (2018). Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor privind Planul de acțiune pentru educația digitală. Disponibilă la: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=RO>. Data accesării: 30 august 2020.



- Comisia Europeană (2020). Communication on a European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Disponibil la: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=ro>. Data accesării: 10 august 2020.
- Comitetul Economic și Social European (CESE) (2012). *Active citizenship. For a better European society*. Disponibil la: <https://www.eesc.europa.eu/resources/docs/eesc-2011-35-en.pdf>. Data accesării: 10 august 2020.
- Consiliul Europei (1998). Recommendation 98(6) of the Committee of Ministers on Linguistic Diversity (Recomandarea 98(6) a Comitetului de Miniștri privind diversitatea lingvistică). Disponibilă la: <https://rm.coe.int/16804fc569>. Data accesării: 20 august 2020.
- Consiliul Europei (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (Cadrul european comun de referință pentru limbi)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consiliul Europei (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning (Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții)*. Disponibilă la: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>. Data accesării: 30 martie 2019.
- Consiliul Europei (2010). Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului. Disponibilă la: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034e3>. Data accesării: 20 august 2020.
- Consiliul Europei (2018a). *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică. Volumul 1. Context, concepte și model de competențe*. Disponibil la <https://rm.coe.int/cdc-vol1-/168097e5d1>. Data accesării: 10 septembrie 2020.
- Consiliul Europei (2018b). *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică. Volumul 2. Descriptori de competențe pentru*

- cultură democratică*. Disponibil la: <https://rm.coe.int/cdc-vol2/168097e5d2>. Data accesării: 10 septembrie 2020.
- Consiliul Europei (2018c). *Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică*. Volumul 3. *Recomandări pentru implementare*. Disponibil la: <https://rm.coe.int/cdc-vol3/168097e755>. Data accesării: 10 septembrie 2020.
- Coulet, J. (2011). "La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences". *Le travail humain*, 74, 1-30.
- Democracy Index 2018*. (2019). Disponibil la The Economist Intelligence Unit website: <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>. Data accesării: 6 mai 2019.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Disponibil la: https://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education. Data accesării: 30 martie 2019.
- Dolmans et al. (2005). "Problem-based learning: future challenges for educational practice and research". *Med Educ*, 39 (7), pp. 732-741.
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Erstad, W. (2018). *Six Critical Thinking Skills you need to master now*. Disponibil la: <https://www.rasmussen.edu/student-experience/college-life/critical-thinking-skills-to-master-now/>. Data accesării: 10 august 2020.
- Ghasemi, B. & Hashemi, M. (2011). "ICT: Newwave in English language learning/teaching". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 15, 2011, pp. 3098-3102. Disponibil la: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042811007981?token=6E70E84904A512C0C286B11CD95337579FAFAC4CB44AA2271915FB CD2A73CAC3FA352E810A0EFD2C1632CB6F83F68CF1>. Data accesării: 10 august 2020.
- Inter-Agency Working Group on Children's Participation (2008). *Children as Active Citizens. A Policy and Programme Guide*. Disponibil la: <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/2035/pdf/2035.pdf>. Data accesării: 10 august 2020.



- Jiménez-Aleixandre, M., & Puig, B. (2012). "Argumentation, Evidence Evaluation and Critical Thinking". In B. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie, *Second International Handbook for Science Education* (Vol. 2, pp. 1001-1017). Dordrecht: Springer.
- Kramsch, C. (2004). "The language teacher as go-between". *Utbildning & Demokrati* vol. 13, nr. 3, pp. 37-60. Disponibil la: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2004/nr-3/claire-kramsch---the-language-teacher-as-go-between.pdf>. Data accesării: 10 august 2020.
- Kramsch, C. (2013). "Culture in foreign language teaching". *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), pp. 57-78. Disponibil la: <http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramsch.2012.pdf>. Data accesării: 10 august 2020.
- Kramsch, C., & Zhu Hua (2016). "Language, Culture and Language Teaching". In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge, pp.38-50. Disponibil la: <https://core.ac.uk/download/pdf/141225307.pdf>. Data accesării: 10 august 2020.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2002). "De quel concept de compétence avons-nous besoin ?" *Soins cadres* (41), 20-22.
- Legendre, J. (1998). Doc. 8173, *Linguistic diversification*, Report. Disponibil la: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8611&lang=EN>. Data accesării: 10 august 2020.
- Levinson, R. and PARRISE consortium. (2017). *Socio-scientific based learning: taking off from STEPWISE*. In J.L. Bencze (Ed.), *Science & technology education promoting wellbeing for individuals, societies environments* (pp. 477-502). Dordrecht: Springer.



- Major, C. H., & Palmer, B. (2001). "Assessing the effectiveness of problem-based learning in higher education: Lessons from the literature". *Academic Exchange Quarterly*, 5(1). Disponibil la: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/problembased/Assessing%20the%20Effectiveness%20of%20Problem%20Based%20Learning%20in%20Higher%20Education%20Lessons%20from%20the%20Literature.htm>.
Data accesării: 10 august 2020.
- Mathews-Aydinli, J. (2007). *Problem-based learning and adult English language learners*. Center for Adult English Language Acquisition, Center for Applied Linguistics. Disponibil la: <https://www.cal.org/adultesl/pdfs/problem-based-learning-and-adult-english-language-learners.pdf>. Data accesării: 10 august 2020.
- Menthe, J. (2012). "Education for Democratic Citizenship" in Print, M., Lange, D. *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens*. New York: Springer, pp. 73-78.
- Meshkova, I. et al. (2017). "The Role of ICT in Teaching a Foreign Language". *Proceedings of the 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Disponibil la: <https://library.iated.org/publications/EDULEARN17>. Data accesării: 10 august 2020.
- Ministerul Educației Naționale (1999). *Valori și mijloace ale educației de astăzi* București: MEN.
- Ministerul Educației Naționale (2016). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România*. Disponibil la: <https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2017/transparenta/Stare%20preuniv%202016.pdf>. Data accesării: 30 martie 2019.
- Ministry of Education, & Science and Culture. (2014). *The Icelandic national curriculum guide for compulsory schools - with subject areas*. Disponibil la Ministerul Educației, Științei și Culturii din Islanda.
- Ministry of Education, Science and Culture (2015). *Higher Education Act: 2006 No 63 13 June*. Disponibil la: <https://www.government.is/media/menntamalaraduneytimedia/media>



- [/frettir2015/Thyding-log-um-haskola-oktober-2015.pdf](#). Data accesării: 10 martie 2020.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Unesco.
- Neville, D. O., & Britt, D. W. (2007). "A problem-based learning approach to integrating foreign language into Engineering". *Foreign Language Annals* 40(2), pp. 2-5.
- Padurean, A., Margan, M. (2009). "Foreign Language Teaching Via ICT". *Revista de Informatică Socială* vol. VII nr. 12, pp. 97-101.
- Paletta, F.C., Dias Vieira Junior, N. (2008). "Information technology and communication and best practices in IT lifecycle management". *Journal of Technology Management and Innovation*. Vol. 3 (4), pp. 80-94. Disponibil la: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/jotmi/v3n4/art07.pdf>. Data accesării: 10 august 2020.
- Print, M., Ørnstrøm, S., Nielsen, H. S. (2002). "Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms". *European Journal of Education*, vol. 37, no. 2, pp. 193-210.
- Qualifications and Curriculum Authority (2000). *Citizenship at key stages 3 and 4. Initial guidance for schools*. London: QCA.
- Reșceanu, A., Tilea, M. (2020). "Training Foreign Language Students to be Mindchangers: a Local Perspective on a Global Issue". *ICERI 2020 Proceedings*, pp. 6156-6165.
- Reșceanu, A.S., Tran, A.D., Magnússon, M.Á.S. (2020). "A Comparative Study on Education for Democratic Citizenship (EDC) Competences in the Icelandic and Romanian Context". *Social Sciences and Education Research Review*, vol. 7, nr. 1, pp. 144-165.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy. From a National to a Transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Starkey, H. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe. Disponibil la: <https://rm.coe.int/democratic-citizenship-languages-diversity-and-human-rights/1680887833>. Data accesării: 10 august 2020.
- Starkey, H. (2003). "INTERCULTURAL COMPETENCE AND EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP: IMPLICATIONS FOR LANGUAGE TEACHING



- METHODOLOGY” in Byram, M. (ed.), *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 63-83.
- Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). “Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning”. *Journal of Educational Research*, 99(5), pp. 307–317
- The Economist Intelligence Unit Limited (EIUL) (2019). <https://www.eiu.com/topic/democracy-index>. Data accesării: 10 august 2020.
- Tilea, M., Duță, O.-A., Johansson, J. F., Murphy, P. (editors) (2015). *Transversal Skills Development in Modern Teaching Practice: a Good Practice Guide*. București: Pro Universitaria.
- Tilea, M., Duță, O.-A., Ólafsdóttir, S. (2020). “A Romanian and Icelandic Student’s Profile from the Perspective of Education for Democratic Citizenship”. *Social Sciences and Education Research Review*, vol. 7, nr. 1, pp. 129-143.
- Tilea, M., Duță, O.-A., Ólafsdóttir, S. (2020). “A Study of the Romanian and Icelandic Learner’s Profile”. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 23, no. 3, pp. 22-42.
- Tilea, M., Duță, O.-A., Reșceanu, A. (2017). “Beyond Linguistic Competences: Facets of Reality in Foreign Language Textbooks”. *Analele Universității din Craiova. Seria Științe Filologice. Lingvistică*, anul XXXIX, nr. 1-2, pp. 209-217.
- Tilea, M., Duță, O.-A., Reșceanu, A. (2017). *Sustainable and Solidary Education: Reflections and Practices*. Frankfurt: Peter Lang.
- Tilea, M., Morin, O., Duță, O.-A. (coord.) (2019). *Competențe transversale în educația pentru dezvoltare durabilă și solidaritate internațională/ Transversal Competences in Education for Sustainable Development and International Solidarity*. Craiova: Universitaria.
- Trincherio, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attivita per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO (2009). Education in a multilingual world: UNESCO education position paper. Disponibil la: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Data accesării: 10 august 2020.



- UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2004). *Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages*. Disponibil la: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139195>. Data accesării: 10 august 2020.
- Wharton, R., & Parry, L. E. (2003). "The good, the bad, and the ugly: Using experiential learning in the classroom". *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 3(3), pp. 56-68.
- Yew, E. & Goh, K. (2016). "Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning". *Health Professions Education Vol. 2, issue 2*, pp. 75-79.
- Zulu, P. M. (2001). *Education as a precondition for democracy*. In H. Zacher (ed.). *The Sixth Plenary Session of the Pontifical Academy of Social Sciences 23-26 February: Acta 6. Democracy. Reality and Responsibility*. Vatican City: The Pontifical Academy of Social Sciences. Disponibil la: <http://www.pass.va/content/dam/scienze-sociali/pdf/acta6/acta6-zulu.pdf>. Data accesării: 10 august 2020.