Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 6 (112), 2018

Categoria C

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 700 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?

Sergiu OREHOVSCHI
Formarea culturii organizaționale a elevului prin dezvoltarea competenței de a învăța să învețe
(Forming Students' Organizational Culture by Developing the Leaning to Learn Competence) 2

EX CATHEDRA

Elena DAVIDESCU
Tehnici de formare a deprinderilor de studiu individual prin învățare personalizată
(Techniques for the Development of Individual Study Skills through Personalized Learning) 7
Simona Ionela ANDRONE
Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul reformei sistemului de învățământ și la nivelul procesului de învățământ
(Trends in the Revaluation of the Emotional Intelligence Paradigm at Educational System Reform Level and at Educational Process Level) 12
Lidia POPOV
Pregătirea unui experiment pedagogic privind dezvoltarea competențelor digitale la studenții domeniului sociojuridic prin tehnologii interactive, la unitatea de curs *TIC*
(Preparing of a Pedagogical Experiment Concerning the Development of Digital Skills in Legal and Social Sciences Students by Applying Interactive Technologies in the *ICT* Course) ... 15

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Evaluarea sumativă individualizată: *jurnalul*
(A Form of Individualized Summative Assessment: *the Journal*) 24
Marcelina FRĂSINESCU-DORUC
Lectura suplimentară – între obligație și necesitate
(Additional Reading – between Obligation and Necessity) 29

EXERCITO, ERGO SUM

Eugenia NEGRU
Educație contra corupției – o altă dimensiune a devenirii unui bun cetățean
(Education against Corruption – Another Dimension of Becoming a Good Citizen) 32
Rita GODOROJA
Individualizarea instruirii în procesul educațional la chimie
(Individualizing Instruction in Chemistry Education) 35
Violeta DRUȚĂ, Iurie DRUȚĂ
Algoritmizarea scrierii ecuațiilor reacțiilor în chimia organică
(The Algorithm of Equation Writing for Organic Chemistry Reactions) 39
Vitalie PĂDURARU
Digitalizarea disciplinelor tehnice speciale prin instrumentele Web 2.0
(Digitalizing Special Technical Disciplines with the Help of Web 2.0 Instruments) 42

EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE

Valentina BODRUG-LUNGU
Valorificarea conexiunilor dintre sănătate, educație și egalitatea de gen
(Exploring the Connections between Health, Education, and Gender Equality) 46

EVENIMENTE CEPD

Centrul Educațional PRO DIDACTICA a sărbătorit 20 de ani de activitate
(The PRO DIDACTICA Educational Center Celebrated 20 Years of Activity) 50
Bilanțuri și perspective în activitatea platformei *Educație* și *Sport*
(Results and Perspectives in the Activity of the *Education* and *Sport* Platform) 51
Evaluarea inițială a competenței interculturale în mediul universitar
(Baseline Study on Intercultural Competence in the University Milieu) 52
Programe coordonate și aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova
(Programs Coordinated and Approved by the Ministry of Education, Culture and Research of the Republic of Moldova) 53
Clubul de dezbateri educaționale *PAIDEIA*
(Educational Debate Club *PAIDEIA*) 53

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Instruirea individualizată
(Individualized Teaching) 54

Formarea culturii organizaționale a elevului prin dezvoltarea competenței de a învăța să învețe



Sergiu **OREHOVSCHI**

drd., Institutul de Științe ale Educației;
Direcția Evaluare Învățământ General, ANACEC

Rezumat: *Articolul pune în atenția cititorilor problema temelor pentru acasă ca factor principal al demotivării elevilor pentru învățare. Autorul insistă pe valorificarea principalelor documente de politici care invocă formarea personalității elevului, unul din aspectele acestei formări fiind competența lui de a învăța să învețe. Activitățile independente oferă cel mai fertil teren pentru dezvoltarea acestei competențe. Dar le organizează oare corect cadrele didactice?*

Cuvinte-cheie: *teme pentru acasă, Plan-cadru, Codul Educației, competența de a învăța să învețe.*

Abstract: *The article draws attention to the issue of homework as a main factor in students' demotivation for learning. The author explores the main policy documents referring to the modeling of students' personalities, where one of the aspects of such modeling is named as the competence of learning to learn. Independent activities provide the most fertile ground for the development of this competence. But do the teachers organize them properly?*

Keywords: *homework, the Framework Plan, the Education Code, the competence of learning to learn.*

Ne-am obișnuit să auzim – și să spunem – că sistemul de învățământ din țara noastră este ineficient și că trebuie să-l înlocuim cu altul. Însă ceea ce se impune cu necesitate este nu atât schimbarea conceptului de educație (documentele de politici își au expresie profesională, calitativă, fiind elaborate de specialiști buni și coordonate de experți internaționali), cât atitudinea factorilor de decizie față de acest concept. Altfel spus, nu lipsa documentelor în cauză definește criza educațională de la noi, ci faptul că-și află o implementare insuficientă, iar în unele aspecte – aproape nulă. Postulatele și exigențele documentelor reglatoare sunt de-a dreptul ignorate de o parte semnificativă a angajaților din învățământ. Faptul că profesorimea nu le înțelege și chiar nu le studiază generează cele mai multe probleme din sistem.

Conform articolului 6 din Codul Educației, „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate". Există cel puțin câteva aspecte care, în situația per ansamblu din sistemul de învățământ național, perturbează formarea personalității libere în gândire, conștiente de deciziile luate, responsabile în fața generațiilor viitoare. Unul din ele oscilează dramatic între ieri și azi, între reminiscențe vetuste și perspective edificatoare, între școala de modă veche, cu dascăli autoritari și veleitari, și școala prietenoasă copilului, cu îndrumători senini spre o învățare funcțională. Este vorba de atât de vulnerabilele teme... pentru acasă.

E de mulți ani discutată problema *actualității*, *utilității* temelor și a *igienei psihologice* a elevului pus în situația să le facă. Deși venind de pe poziții justificate, bine chibzuite, disputele ce antrenează un public larg – de la părinți și manageri școlari la specialiști în pedagogie & psihologie și reprezentanți mass-media – nu sunt capabile să elimine deocamdată problema demotivației elevului și a încrâncenării sale față de temele pentru acasă.

Există toate riscurile menținerii problemei atât timp cât activitatea intelectuală independentă a elevului nu este susținută profesionist, în spiritul *școlii prietenoase copilului*. E necesară mai întâi de toate o apropiere de percepția și

atitudinea elevului în raport cu noțiunea de *timp*.

În anii precedenți (2014-2015, 2015-2016, 2016-2017), Planul-cadru – documentul care reglementează repartiția orară a activității educaționale – conținea următoarea stipulare: „*Administrația instituției de învățământ va monitoriza respectarea normelor stabilite pentru volumul zilnic al temelor pentru acasă, astfel încât durata pregătirii temelor să nu depășească numărul de ore recomandat: pentru clasa I – 1 oră, pentru clasa a II-a – 1,5 ore, pentru clasele a III-IV-a – 2 ore*[1]". Specificarea „zilnic" conferă temelor un statut permanent, aproape obligatoriu. Aceeași stipulare o conținea Planul-cadru pentru următorul an de învățământ, 2017-2018. În documentul pentru anul 2018-2019, distribuirea orelor pentru temele de casă lipsește. Pe de o parte, lipsa indicației precise, îndeosebi cu specificarea „volumul zilnic", cu referire la teme, acordă învățătorului dreptul de a decide când și ce fel de activități va realiza elevul în afara orelor de clasă. Din altă perspectivă, lipsa înscrisului este la cheremul cadrelor ce își organizează lecția preponderent pe verificarea temelor. În clasele primare, acestea presupun, în mare, exerciții de automatizare a achizițiilor cognitive din clasă, pe care elevul le realizează după ce se întoarce de la școală. Subliniem cu toată înțelegerea și convingerea că deprinderea automatismelor de a scrie, de a calcula în limita de la 1 la 10 sau mai mult este foarte importantă în clasa I; și în clasa a II-a se găsesc segmente care presupun asimilarea pe dinafară. Totuși, cadrele didactice exagerează în a acorda nu pur și simplu frecvent, ci permanent numeroase exerciții pentru fiecare din cele 2-3 discipline din ziua următoare.

Învățătorul se justifică, de cele mai multe ori în astfel de situații, cu insuficiența de timp, elevul se frustrează de la cantitatea de exerciții care trebuie făcute, părintele acuză școala că-i supune copilul la activități care uneori durează până spre miezul nopții. Pentru a ieși din acest cerc, se cere o reconștientizare a ideii de *timp școlar* al elevului, pornind de la faptul că orele serale în care copilul e cu familia nu mai reprezintă timpul său școlar. Nici măcar nu e *timp liber* întotdeauna, pentru că în familie copilul are, cum e și firesc, angajamente casnice, responsabilități în fața celorlalți membri, la fel de importante pentru formarea personalității lui. Dar mai ales pentru copiii de la clasele primare timpul liber este nu mai puțin important pentru afirmarea personalității: dezvoltarea intereselor, stabilirea și consolidarea relațiilor interpersonale, manifestarea hobby-urilor, joaca simplă.

Ca și elevii din ciclul primar, și cei de la treapta gimnazială sunt supuși la corvoada *temelor pentru acasă*. Întrebați în clasă dacă le place fenomenul, unii elevi răspund afirmativ. Aceștia sunt, de regulă, puținii elevi care se descurcă foarte bine la exercițiile de rezolvat și aceia care vin de acasă, din familie cu un cult strict al temelor mereu făcute. Însă în cele mai multe cazuri, demonstrate de sondaje, dar mai cu seamă de mijloacele media, temele pentru acasă nu îi încântă pe copii.

Ideea de a revedea strategic fenomenul în cauză reprezintă un imperativ al timpului, și trebuie de menționat că nu doar la noi, în R. Moldova, ci și în plan mondial ea se abordează pe larg și acumulează studii de specialitate. Solicitarea imperioasă pornește de la starea sănătății unui număr tot mai mare de copii, traumatizați mai ales psihic de necesitatea de a sta multe ore în șir după programul de bază pentru a-și rezolva exercițiile pentru a doua zi.

Menționăm câteva constatări în legătură cu subiectul:

- Există mai multe opinii privind necesitatea temelor de casă, exprimate de pedagogi, psihologi, părinți, elevi.
- Părerile sunt dintre cele mai radicale: de la insistența categorică pe un volum cel puțin la fel de mare precum a fost activitatea în clasă până la excluderea lor totală.
- Miezul problemei discutate este complex: rolul în formarea aptitudinilor de lucru ale copilului, ocuparea timpului acestuia pentru ca să nu îl atragă strada cu toate riscurile ei, importanța asimilării conținuturilor, locul pe care îl ocupă în demersul didactic propriu-zis etc.
- Efectele pozitive ale temelor sunt susținute cu prioritate de cadrele didactice, iar în tabăra părinților – de nostalgicii timpurilor severe ale propriei lor copilării.
- Cel puțin 3/4 din elevi le privesc ca pe un fenomen care le încalcă dreptul la timpul liber.
- Transferul achizițiilor însușite în contexte noi de realitate este un fenomen rar în proiectarea didactică a temelor pentru acasă și în desfășurarea activității elevului la domiciliu.

La treapta de gimnaziu, cele 12-14 materii care oferă, fiecare în parte, teme de realizat la domiciliu, îi fac pe elevi să-și piardă motivația pentru învățare și anume de aici se trage ura lor pentru școală. Să urmărim abordarea temei pentru acasă din cele mai importante perspective ale actanților educaționali: profesorul și elevul.

Aspecte invocate în legătură cu fenomenul temelor pentru acasă

Poziția cadrului didactic	Poziția elevului
• e mult material, care trebuie însușit; • nu ajunge timp pentru a le trece pe toate câte sunt stipulate în documentele oficiale; • în clasă sunt mulți elevi, trebuie să-i „prinzi" pe toți în asimilarea temei; • dacă elevul nu face teme, uită până a doua zi ce a făcut în clasă; • elevul învață predominant prin imitație, prin repetare, deci exersând;	• are de făcut câte 3-5 exerciții la fiecare din cele 4-5 materii pentru a doua zi; • în partea a doua a zilei, copiii au variate activități extrașcolare (ar fi o eroare crasă să le ignore!); • nu are timp de teme decât de la 8 la 11 seara, din cauza activităților extraşcolare;

[1] Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studiu 2016-2017, pag. 7.

• pe învățarea sistematică prin sarcini la domiciliu se bizuie modelarea conduitei și a caracterului; • tema pentru acasă subtilizează procesele de înțelegere, gândire, acțiune ale elevului; • activitatea independentă este disciplinare a creierului; • completează și consolidează activitatea de la lecție; • avantajează însușirea procedeelor de informare și de studiu independent; • cu tema pentru acasă, este mult mai lesne să organizezi lecția viitoare; • realizarea temei pentru acasă presupune îmbogățirea și adâncirea informației; • oferind teme, îi motivezi să acumuleze note, în special note mari; • este mai simplu să comunici cu familia în privința performanțelor copilului; • temele accentuează și adâncesc realizările academice ale elevului; • gradul de realizare a temelor face distincție între elevii buni și cei slabi; • temele cultivă responsabilitatea copilului.	• prin realizarea exercițiilor, continuă atmosfera de la școală și nu se percepe adecvat ambianța calmantă a familiei; • cadrul familiei presupune mulți factori distractivi: jucăriile, vocile apropiaților, mirosul ademenitor de la bucătărie, jocul pe calculator etc.; • multitudinea exercițiilor îl exasperează pe elev; • se deplasează pe plan secund ceea ce îi place mai mult; • nu reușește să socializeze cu semenii săi; • din cauza temelor urăște activitățile de la școală; • realizarea temelor fură din timpul liber când poate descoperi/învăța ceva; • temele nu-i permit să-și manifeste atu-urile personalității; • nu scrie nicăieri că temele sunt obligatorii la finele fiecărei zile de muncă; • nu e nimic interesant în exercițiile care repetă un tipar și deja s-a făcut acest lucru azi la școală; • nu vede la ce-i trebuie în viață acest efort; • temele sunt neantrenante și plictisitoare; • au efecte negative asupra stării generale de spirit.

Din aceste unghiuri de vedere, consultând în același timp și opinia părinților, se pot face mai multe constatări:

- Dacă tema pentru acasă e o problemă, ea este nu doar problema copilului, ci și a adulților din anturajul său.
- Rolul major al temei pentru acasă constă în a consolida deprinderile din clasă.
- Noțiunile noi, oferite ca temă pentru acasă, pot fi utile doar în context practic.
- Temele au deschidere când sunt în concordanță cu punctul de interes maxim de la oră.
- S-a învechit concepția conform căreia învățarea prin automatizare la domiciliu este benefică pentru universul spiritual al copilului.
- Nu temele în sine îi frustrează și îi epuizează pe elevi, ci volumul lor.
- În sens tradițional, temele torpilează gândirea critică și spiritul independent al copilului.
- Nu doar temele poartă vină pentru lipsa acelui *family time* atât de necesar formării psihice a copilului.
- Deprinderea automatismelor de a scrie și a calcula trebuie conturată la școală, cu atât mai mult că ciclul primar presupune programul *after school*.
- Verificarea strictă a temelor impune puterea de control a învățătorului, ceea ce respinge ideea de egalitate în importanță a subiecților educației.
- Viziunea tradițională asupra temelor, care ocupă copiii „ca să nu-i ocupe strada" se reduce la educație prin control.
- Temele tradiționale răstoarnă viziunea de abordare individuală în educație.
- Temele frontale, de obicei stagnante, reduc posibilitățile elevului de a-și manifesta calitățile individuale.
- Elevul trebuie să aibă senzația că temele realizate nu sunt rutină, ci presupun explorare.
- Sarcina are sens dacă ține cont de particularitățile individuale ale elevului, de capacitatea lui de a relaționa cu semenii, de posibilitatea lui de a valoriza rezultatul.
- Temele în accepție modernă, care conturează personalitatea copilului, reprezintă un liant durabil între școală și familie.
- Învățarea ideală combină repetarea/imitarea cu aprofundarea și gândirea laterală.
- Temele tradiționale îi arată părintelui ce a învățat copilul pentru școală; cele valorizante – ce a învățat pentru viață.
- Specificul unor teme poate armoniza timpul familiei, timpul pentru joacă și meditația asupra unui aspect de studiu.

În mod cert, a-l învăța pe elev a-și organiza timpul și activitățile presupune un demers complex, dificil și îndelungat. Și, după cum am mai afirmat, adultul este exemplu în acest demers. Dar nicidecum structura rigidă a lecției (un algoritm singular: verificarea temei pentru acasă, predarea temei noi, oferirea temei pentru acasă) nu-l face pe elev să simtă beneficiile unei bune organizări. Cultura organizațională ține și de resorturi interioare, de aceea confortul activităților propuse la lecție și în afara ei are pondere majoră în formarea acestei culturi. Proiectarea variatelor activități de învățare-evaluare pentru noutatea demersului, evocările cu surprize, extinderile care oferă cu adevărat aplicarea celor învățate la oră în situații de integrare, legate de viața dimprejurul elevilor, le vor crea confortul psihologic și dorința de a se manifesta valoros cât mai des posibil pe parcursul lecției.

Deprinderea unor algoritmi inflexibili de rezolvare împiedică adesea să se găsească o soluție bună în situații imprevizibile. Cum viața oferă mereu surprize, a construi lecția pe situații de noutate este o condiție imperioasă a didacticii moderne. Un profesor abil își construiește lecția pe situații de învățare prin care elevii: se angajează în activități, luându-și responsabilități; adoptă decizii și își asumă riscurile acestora; conving pe cei din jur în privința consecințelor unor decizii slabe; se află pe sine, regăsindu-și nevoile și interesele; își exprimă trăirile interioare, empa-

tizând în același timp cu ceilalți; își formează atitudini de respect și solidaritate cu ceilalți.

La fel se întâmplă cu activitatea la domiciliu. Elevilor trebuie să li se dea posibilitatea a se regăsi pe sine, a sonda în propriul interior, a discuta pe larg cu părinții despre nevoia, surprizele și beneficiile acestor sondări.

În R. Moldova, doar instituțiile private își imaginează activitatea educațională fără teme pentru acasă[2]. Se încearcă viziunea de a-i lăsa copilului, la domiciliu, doar posibilitatea comunicării integrale cu membrii familiei. Și cu toate că învățătorul nu este împiedicat să opteze pentru valorizarea activităților de la domiciliu ale elevului, în majoritatea instituțiilor temele nu presupun decât exerciții de întărire a algoritmului de lucru deprins în clasă, rămân a fi numeroase, terne, abstracte.

Tema pentru acasă, ca un concept pedagogic referitor la o practică școlară, trebuie privită din 2 perspective complexe: a) activitate de automatizare a unor achiziții cognitive strict necesare lecției/lecțiilor ulterioare, pentru însușirea unor subiecte noi; b) activitate ce corespunde etapei finale în cadrul ERRE; cu funcție de deschidere spre domeniile vieții, realizând legătura cu cele învățate la lecție.

Perspectiva întâi este una tradițională, seculară, ce are la bază mai multe principii didactice (și din acest motiv, întemeiată pedagogic): principiul legării teoriei de practică; principiul sistematizării și continuității cunoștințelor; principiul însușirii temeinice a cunoștințelor. Aceste teme presupun lucrul cu manualul, exersarea în cheia activității din clasă, miza pe teorie și doza minimă de creativitate. În schimb, întăresc un minimum de cunoștințe asimilat la lecția anterioară. Viziunea a fost de o funcționalitate perfectă în sistemul educațional bazat pe acumularea de cunoștințe. În contextul *școlii prietenoase copilului*, viziunea cedează abordărilor moderne ale capacităților intelectiv-afective ale elevului. Convingerea noastră este ca la ea trebuie să se recurgă doar în cazuri excepționale sau deloc. Tot ce este învățare academică se realizează în clasă! Nu se cuvine a încărca părinții cu grija sarcinilor școlare, iar părinții susțin, în mare parte, că elevii aproape că nu sunt în stare a rezolva de sine stătător exercițiile oferite pentru a doua zi.

Perspectiva a doua este una modernă, născută din posibilitatea de a valorifica diverse surse de informație, din predilecțiile tot mai individualizate ale copiilor, din idealul referitor la formarea personalității copilului. Are la bază, de asemenea, câteva principii didactice: principiul intuiției sau unității dintre senzorial și rațional; principiul legării teoriei de practică; principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor; principiul sistematizării și continuității cunoștințelor; principiul individualizării și diferențierii învățării.

Este recomandabil a oferi **teme de perspectivă**, pe care elevii le pot realiza individual, în perechi sau în grup, într-un timp considerabil (o săptămână, zece zile, două săptămâni, o lună), cu subiecte ce țin de universul lor spiritual și care îi valorizează. Este singurul tip de teme eficient și presupune a folosi alte resurse decât cele oficiale, în special cele care plac în mod deosebit elevului; a socializa cu cine vrea elevul; a avea timp de observare; a comunica pe marginea subiectului cu părinții/prietenii; a realiza pe îndelete un proiect al cărui rezultat este un produs funcțional.

Perspectiva aceasta trebuie să stea la baza *Instrucțiunii cu privire la managementul temelor pentru acasă în învățământul primar, gimnazial și liceal*[3]. Ea trebuie să reglementeze tema pentru acasă ca pe o ***parte componentă a demersului proiectat și dirijat de cadrul didactic***. Așadar, distribuirea în timp a activităților la domiciliu va fi în corespundere cu principiile didactice și va fi la latitudinea profesorului.

Analizând opiniile cadrelor didactice, ale părinților și ale elevilor pe marginea actualității și necesității temelor de casă, urmărind disputele la subiect din mass-media, propunem câteva principii și sugestii de depășire a problemei și de optimizare a formării competenței de a învăța să învețe.

1. Tema pentru acasă trebuie tratată în esența ei, ca o activitate în sprijinul consolidării și aprofundării achizițiilor esențiale de la lecție.
2. E de competența cadrului didactic a organiza o activitate interesantă pentru elev, inclusiv la domiciliul acestuia.
3. Tema nu trebuie să fie zilnică, ci periodică și, preferabil, de durată, adică să se dea bunăoară de vineri pe marți-miercuri, și mai bine – pentru o săptămână-două înainte.
4. Pentru clasele I-II, se recomandă a evita temele la alte discipline decât cele fundamentale: limba de studiu și matematica, de preferință alternându-le. Aspectele celorlalte materii este bine a le integra în sarcini ce țin de lectură și calcul.
5. Profesorul va oferi un subiect atractiv, adică în concordanță cu vreun interes al elevului și exprimat în context practic, legat de observare, investigare, deducere a propriilor legități.
6. Activitatea în clasă e obositoare și din cauza monotoniei; a extinde această monotonie și la domiciliu înseamnă a demotiva elevii. De aceea, mai cu seamă în clasele mici, unele lecții de matematică, științe, limbă și literatură pot fi realizate în aer liber, unde elevii ar comunica, ar observa, ar măsura, și-ar schimba opiniile în urma constatărilor, iar ca temă ar avea prelungirea observațiilor în mediul de acasă, continuarea polemicilor cu părinții, cu frații mai mari, în scopul sintetizării informațiilor la lecția viitoare.

2 https://www.facebook.com/davinci.moldova/

3 http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_5622_Instruciunea-privind-managementul-temelor-pentru-acasa-in-invaamantul-primar,-gimnazial-i-liceal.pdf

7. Teme frecvente – și optime! – la limba și literatura română (rusă, găgăuză etc.), în clasele primare, în special începând din clasa a II-a, sunt lecturile. Analizele (fonetice, morfologice, sintactice) nu sunt pentru treapta primară, cu atât mai mult nu pot fi oferite la domiciliu, din cauza nivelului înalt de abstractizare.
8. Temele la matematică trebuie să evite exercițiile monotone făcute în scopul memorării procedurii de calcul. Ele trebuie să aibă cel mai strâns contact cu realitatea imediată a elevilor și să fie tangente și cu alte domenii ale vieții. Ei ar putea, de pildă, calcula anii de viață ai părinților, bunicilor, asimilând treptat noțiunea de *generație*; elabora un buget lunar propriu, incluzând cheltuieli pentru masa frugală de la chindii, pentru cărți, cinematograf, divertisment; întocmi un regim săptămânal/lunar, evaluând orele necesare pentru toaleta de dimineață și de seară, mersul spre școală și înapoi, timpul școlar, timpul liber, timpul cu familia, activitățile independente legate de școală, grijile casnice etc.
9. Cadrul didactic trebuie să țină cont de predilecția copilului/familiei pentru anumite activități ce îi dezvoltă inteligențele multiple sau capacitățile fizice/sportive. Acestea de asemenea solicită timp, învățare, cizelare etc. Temele acordate elevului în acest sens s-ar apropia de firea sa, de natura lui psihologică, ar veni în întâmpinarea subiectelor de predilecție și ar lua cât mai puțin din timpul aflării acasă.
10. Temele pentru acasă trebuie să-i dea elevului certitudinea că-i folosesc la ceva anume.
11. Informarea și studiul independent pot să nu aibă caracter obligator, „pentru ziua de mâine", atunci când este vorba de investigarea unui anumit domeniu. Doar o parte din elevi vor fi receptivi și sensibili la un subiect anume. Ceilalți ar fi suficient să-i asculte a doua zi, iar ulterior, să se încadreze ei înșiși în cercetarea altor domenii, la care le vibrează ființa interioară, în felul acesta realizându-se învățarea reciprocă.
12. Tema pentru acasă cu adevărat modelează conduita și caracterul, dacă îl prinde pe elev cu toată ființa lui, altfel suscită dezgust și ostilitate.
13. Cele mai utile sunt temele pe care elevul le realizează în tandem/grup cu semenii săi, de aceea ideea de proiect oferit pentru o perioadă concretă generează și fortifică relații, învață a schimba opinii, a convinge pe alții, a se lăsa convins de alții (experiență foarte complexă și cu adevărat greu de învățat pentru un copil).
14. Cadrul didactic trebuie să conștientizeze că învățarea mecanică a principiilor cunoașterii ține de datoria lui nemijlocită; a lăsa această povară pe umerii familiei este inadmisibil, de aceea toți algoritmii de calcul, de analize și alte exerciții abstracte (și într-adevăr inevitabile) trebuie să-și afle împlinire fericită în sala de clasă, în atenția și sub supravegherea profesionistă a lui.
15. În afara orelor de clasă, activitățile de repetare a procedurilor de lucru cu scopul de a le automatiza pot și trebuie să fie realizate, la treapta primară, pe parcursul programului prelungit de după masă.
16. Temele pentru acasă trebuie să excite curiozitatea copilului, să întețească pofta lui de a experimenta, să întărească statutul lui de stăpân pe situație și legiuitor al ei.
17. Dacă specificul temei împletește particularitatea de a sonda cu cea de a se juca, prestanța elevului la lecția următoare va fi una exclusiv valoroasă.
18. Dacă profesorul nu poate evita repetarea monotonă, dar necesară a unui exercițiu din clasă, el trebuie să mizeze maxim pe *gândirea laterală* a copilului, pe ceea ce ar putea da el (exercițiul) în afara segmentului asimilat la lecție.
19. Dacă sarcina nu poate presupune nimic în afară de exercițiu automatizant, cel puțin abordarea ei la ora următoare să fie neordinară, iar recompensa – pe potrivă și de natură să anihileze plictiseala din ajun a elevului.
20. Cadrul didactic, în special învățătorul, va discuta frecvent modul de organizare a timpului de acasă, încât să înlăture, pe cât este posibil, premisele lipsei de motivație spre învățare, care adesea se pune numai în vina temelor, dar își află, de fapt, explicația în alt fel de ocupații ale copilului.

În concluzie: Tema pentru acasă nu trebuie să fie abordată ca un bau-bau care sperie copilul. Dar nici tratată ca un factor inevitabil, „că așa trebuie". Formularea judicioasă a activităților de la domiciliu cu perspectiva apropierii de individualitatea elevului îl vor face să îndrăgească investigația independentă. Plăcerea de a descoperi a copilului îi este intrinsecă, de aceea îndreptarea abilă pe făgașul explorărilor îi va dezvolta treptat necesitatea de a învăța permanent, de a fi mereu pe calea căutării noului. O adevărată cultură organizațională se formează mai mult din imbolduri psihologice proprii decât din obligațiuni cazone regulate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoș C. Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar. Iași: Polirom, 2002.
2. Eliade S. ABC-ul consilierii elevului. Turda: Hiperborea, 2000.
3. Menard J.-D. Cum să ne administrăm timpul. Iași: Polirom, 2002.5.
4. Servan-Schreiber J. Noua artă a timpului împotriva stresului. Albin Michel, 2000.
5. Jigău M. (coord.) Timpul elevilor. Publicație a Institutului de Științe ale Educației, București, 2008.
6. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studiu 2016-2017, p. 7.
7. http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_5622_Instruciunea-privind-managementul-temelor-pentru-acasa-in-invaamantul-primar,-gimnazial-i-liceal.pdf
8. https://www.facebook.com/davinci.moldova/

Tehnici de formare a deprinderilor de studiu individual prin învăţare personalizată



Elena **DAVIDESCU**
drdă, lector, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Învăţarea personalizată are la bază o logică nuanţată a unităţii dintre „a şti de ce să înveţi” şi „a şti cum să înveţi”. Deprinderile de studiu individual sunt necesare pentru a face faţă exploziei informaţiei, pentru a profita de ofertele surselor de cunoaştere, pentru a face faţă exigenţelor şcolare şi universitare, pentru o învăţare performantă continuă, permanentă, pentru a trăi stări de confort psihic prin cunoaştere. Principalele strategii de formare a deprinderilor de studiu individual sunt: tehnica lecturii; tehnica învăţării; tehnica de informare, documentare, şi prelucrare; organizarea învăţării; respectarea normelor de psihoigienă a învăţării etc.*

Cuvinte-cheie: *învăţare, educaţie, învăţare personalizată, studiu individual, deprinderi de studiu individual.*

Abstract: *Personalized learning is based on the nuanced logic of unity between ‘knowing why you have to learn’ and ”knowing how to learn”. Individual study skills are necessary if one is to withstand the ongoing information explosion, in order to benefit from the offers made by various sources of knowledge, to face the demands of school and university education, to achieve continuous and permanent successful learning, and to attain a state of psychological comfort induced by knowledge. The main strategies for the development of individual study skills are: the technique of reading, the technique of learning, the technique of documentation, information, and processing; the organization of learning; and respecting the rules of psychological hygiene during study.*

Keywords: *learning, education, personalized learning, individual study, individual study skills.*

Actualitatea temei de cercetare. Pedagogul se află astăzi, mai mult ca oricând, în faţa unei decizii privind diferenţierea şi personalizarea proiectării intervenţiei sale formative, ceea ce îi reclamă dezvoltarea competenţelor de cunoaştere şi valorizarea elevului/studentului pentru reuşita sa socială. Instituţia de învăţământ îşi asumă responsabilitatea de a pregăti individul pentru viaţă, societate, asimilare de valori autentice, pentru o lume aflată în permanentă schimbare. Din această perspectivă, accentul demersului formativ se deplasează de pe conţinuturi pe strategii, tehnologii, capacităţi şi atitudini raportate la valori. Echitatea educaţională, un element obligatoriu în învăţarea personalizată, consimte nu numai la accesul şi implicarea egală a tuturor participanţilor în proces, dar şi personalizarea traseului parcurs de fiecare educabil, care se întemeiază pe valorificarea curriculumului, a formei şi metodologiei de instruire create pentru fiecare şi implicarea activă în viaţa comunităţii [11, p. 49]. Or, organizarea personalizată a conţinuturilor vizează „adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilităţile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul şi stilul de învăţare al elevului” [2, p. 66].

Problema *învăţării umane* a depăşit demult cadrul unor discipline particulare, cum sunt *fiziologia, antropologia, genetica, psihologia* şi *pedagogia*, devenind subiect de mare interes al cercetărilor din alte domenii – *neuroştiinţele, epistemologia* şi *managementul cunoaşterii aplicate*, precum şi *matematica, teoria modelării* şi *bioingineria*. Considerată o categorie fundamentală în unele discipline socioumane, **învăţarea** corelează structural şi funcţional

cu aşa concepte importante ca dezvoltarea, cunoaşterea, creşterea, educaţia, adaptarea şi maturizarea.

Analizând definiţii ale învăţării date de mai mulţi autori (B. Skinner, R. Gagne, S. Briggs, W. Kidd, P. Ullich, A. Geulen, W. Veith, D. Ausubel, I. Cerghit, D. Potolea etc.), atestăm existenţa unei constante: schimbarea, modificarea comportamentului pe baza experienţei trăite. Or, învăţarea semnifică o transformare de comportament, în urma dobândirii de cunoştinţe, deprinderi, valori, pe baza unei experienţe proiectate într-o instituţie de învăţământ, care poate fi supusă (re)structurării, observaţiei şi controlului, în condiţiile activităţii şi ambianţei şcolare [5, p. 41]. Învăţarea înglobează nu numai elementele cognitive interne, ci şi pe cele ale contextului. Este valabilă atât teza lui J. Piaget cu privire la învăţare ca proces de asimilare şi acomodare a cunoştinţelor în baza propriei experienţe, cât şi teza lui E. von Glasersfeld, care subliniază existenţa a numeroase exemple din lumea reală asupra cărora se face o construcţie subiectivă, fără să aibă legătură cu experienţa directă (de exemplu, operarea cu cunoştinţe abstracte). Astfel, **învăţarea** este o construcţie dinamică, iar nu o amplă şi pasivă receptare, însuşire de informaţii transmise prin variate mijloace. În această ordine de idei, cunoaşterea nu poate face abstracţie de subiectul învăţării, de individualitatea lui, nici de contextul în care se află, nici de istoricul construcţiei sale [6, p. 50].

Elevii/studenţii învaţă să-şi construiască propria cunoaştere prin abilităţile, capacităţile exersate activ, reflexiv şi personalizat. Particularităţile individuale constituie repere în adaptarea scopurilor şi a modurilor de susţinere a învăţării, prin instruire, până la personalizarea şi tratarea diferenţiată. Astfel, vorbim despre **învăţarea personalizată** – o provocare pentru viitor, deoarece în prezent sarcina îndrumării elevilor/studenţilor cade aproape în întregime pe umerii profesorului. A „personaliza învăţarea" înseamnă a ajusta conţinutul educaţional propus pentru învăţare şi asimilare la ierarhia de nevoi şi interese individuale, la propriul ritm de învăţare al elevului/studentului. Învăţarea personalizată are la temelie o logică nuanţată a unităţii dintre *a şti de ce să înveţi* şi *a şti cum să înveţi*. Primul termen al relaţiei vizează orientarea obiectivelor învăţării spre îmbunătăţirea activităţii elevului/studentului, din perspectiva unui comportament valoric dominat de ideea dezvoltării şi autoactualizării eficiente. Cel de-al doilea se referă la direcţionarea acţiunii formative spre metodologii active ale muncii intelectuale şi sociale de autodezvoltare, prin autoinstruire, autoeducaţie. Aceste două concepte-cheie repun în discuţie rolul şi statutul cunoaşterii în strategia pregătirii şi perfecţionării subiectului uman, ca factor decisiv în construcţia noii societăţi moderne şi democratice [8, p. 10].

Învăţarea personalizată presupune un mod de abordare a procesului instructiv-educativ ce are ca finalitate valorificarea optimă a elevului/studentului ca subiect al învăţării. Ea devine o strategie activă, care necesită construirea unei experienţe de învăţare pozitive şi semnificative într-o relaţie democratică, socială, nondirectivă. Prin urmare, această abordare va fi privită ca o paradigmă educaţională cu impact preponderent asupra valorificării resursei umane şi creşterii calităţii activităţilor educaţionale.

Elevul/studentul este implicat şi interesat în a cunoaşte, a face, a întreprinde şi a crea. El se află în faţa provocării de a stăpâni cunoştinţele căpătate, de a le actualiza, de a face legăturile cele mai potrivite, de a disloca acele achiziţii care nu mai sunt operante sau nu mai concordă cu noile evoluţii ale cunoaşterii şi experienţei, de a crea noi explicaţii, ipoteze. În lucrarea *L'éducation fonctionnelle* (1920), E. Claparède afirma că elevul/studentul trebuie să aibă ocazia să-şi aleagă singur o serie de activităţi, să-şi definească propriul traseu de formare, fiind impulsionat de profesor pentru a-şi dezvolta şi perfecţiona capacităţile intelectuale, sociale şi morale, precum şi pentru a-şi descoperi personalitatea [13, p. 128]. Profesorul devine un organizator al experienţelor de învăţare: el va apela la tactici, metode, procedee active şi participative, va crea situaţii de autonomie intelectuală şi acţională, va stimula creativitatea, imaginaţia şi spiritul critic al celor educaţi. Poziţia sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la iniţiativele elevilor, pasabilă de a-i face să înţeleagă lumea în modul propriu, chiar dacă e diferită de felul în care o înţelege el însuşi [3, p. 357]. Or, cadrul didactic trebuie să genereze un climat de încredere, favorabil pentru gândirea independentă, creativă, încurajând şi motivând permanent subiecţii educaţionali (vezi Tabelul 1).

În predarea-învăţarea-evaluarea personalizată se iau în considerare toate aspectele: stilurile de învăţare ale elevilor/studenţilor, preferinţele de percepţie, tipurile de abilităţi şi de inteligenţă (muzicală, kinestezică, lingvistică, logico-matematică, spaţială, interpersonală şi intrapersonală). A ţine cont de individualitatea elevului/studentului înseamnă a-l respecta ca personalitate. În literatura de specialitate atestăm mai multe categorii de factori care influenţează procesul de învăţare personalizată: conştientizarea stării interne, interesele, motivele percepute, factorii motivatori, starea de sănătate, de alertă; reflectarea de sine; detaşarea de solicitările şi tulburările mediului proxim; autonomia în gândire; dezvoltarea şi maturizarea cognitivă personală; relaţionarea pozitivă cu ceilalţi; prezenţa unor scopuri bine definite; capacitatea de exteriorizare a conţinutului verbal simbolic, procedural sau acţional; deschiderea către noi experienţe de învăţare [8, p. 21].

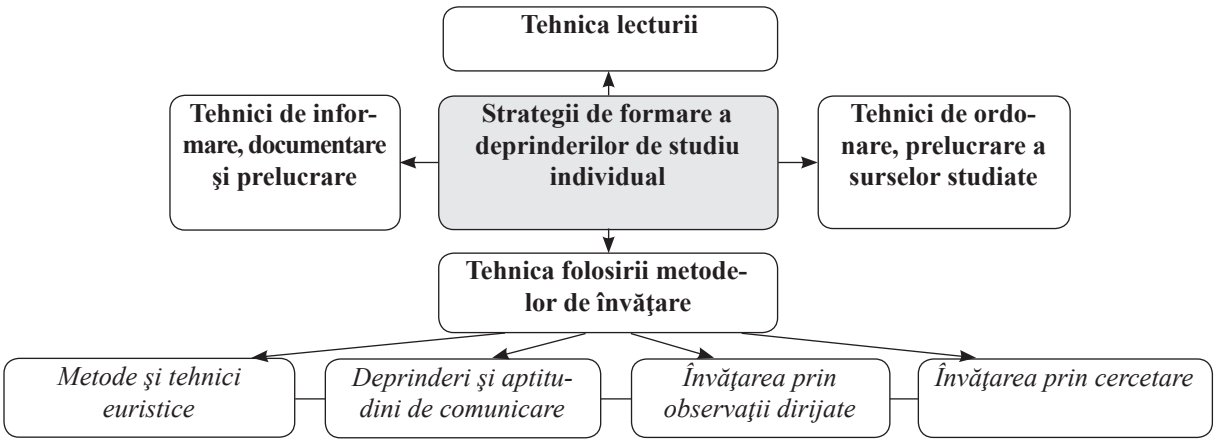
Tabelul 1. *Trăsăturile esenţiale ale învăţării tradiţionale şi ale învăţării personalizate* [10, p. 29]

Învăţarea tradiţională	Învăţarea personalizată
Instruire centrată pe profesor	Instruire centrată pe elev/student
Predare de cunoştinţe	Schimb de informaţii, cunoştinţe
Axată pe fapte şi cunoştinţe	Bazată pe gândire critică, negociere, consiliere, luare de decizii
Bazată pe discipline tradiţionale	Abordare în funcţie de trebuinţe, nevoi, interese şi abilităţi
Elevii/studenţii sunt receptori pasivi	Elevii/studenţii sunt subiecţi activi, descoperă, inventează noi metode de lucru
Organizare formală în auditoriu	Organizare flexibilă legată de mediul social
Accent pe memorare, reproducere	Accent pe creativitate, aplicare, descoperire, colaborare, parteneriate
Evaluare prin examene tradiţionale	Diversitate de evaluări: elaborarea de proiecte, prezentări, discursuri
Învăţare pasivă	Învăţare activă
Lucru individual	Lucru în colaborare
Stimularea unui singur simţ	Stimularea multisenzorială
Interacţiune cu profesorul	Interacţiune cu mediul social

Deprinderile de studiu individual stau la temelia constituirii unui stil personal de învăţare, a cărui eficienţă se manifestă prin: întreţinerea motivaţiei stenice a învăţării; selecţia şi structurarea informaţiilor; formarea şi îmbogăţirea culturii generale; formarea şi perfecţionarea profesională; însuşirea conştientă şi activă a limbajelor ştiinţifice, tehnice, artistice; autoînvăţarea şi învăţarea permanentă; prevenirea formelor severe de oboseală şi surmenaj; revenirea din stările de oboseală şi surmenaj; creşterea standardului de sănătate psihomentală.

Deprinderile de studiu individual se formează prin aplicarea mai multor tehnici, metode (vezi Figura 1).

Figura 1. *Tehnicile folosite pentru dezvoltarea deprinderilor de studiu individual*



Tehnica lecturii constituie cel mai important instrument de muncă intelectuală. Cartea rămâne principala sursă de informaţie, deşi este concurată de radio, TV, calculator. Tehnica respectivă se dobândeşte prin exerciţiu, începând cu clasele primare, când se formează deprinderile de citire şi scriere. Lectura simplă, de parcurgere a textului în ritm obişnuit, este eficientă pentru preluarea unor ştiri din cărţi, reviste etc. Ea solicită concentrarea optimă a atenţiei, memoria, gândirea şi alte procese cognitive. Lectura integrală a textului (scrisoare, raport, studiu, literatură artistică) este necesară în situaţii speciale (rezolvarea unor probleme personale, examene, lectura de agrement). Pentru a cuprinde o arie cât mai mare de informaţii, pentru economie de timp, pentru a obţine o imagine globală, se utilizează lectura selectivă, care presupune reţinerea ideilor relevante, esenţiale, a cuvintelor-cheie [7, p. 219].

Metodele de învăţare se însuşesc sub îndrumarea educatorului şi prin eforturi proprii. Acestea sunt instrumente operaţionale folosite pentru achiziţionarea şi aplicarea în contexte specifice a cunoştinţelor, dezvoltarea capacităţilor intelectuale.

Metodele şi tehnicile euristice – de căutare, de interogare, de elaborare independentă a răspunsurilor – sunt eficiente pentru dezvoltarea capacităţilor psihice de cunoaştere. *Problematizarea* (formularea şi rezolvarea problemelor, căutarea

alternativelor de rezolvare), *învăţarea prin descoperire* (investigarea independentă, formularea ipotezelor), *brainstormingul, sinectica, Delphi, Philips 6-6, studiul de caz* (cunoaşterea inductivă) stimulează fluxul de idei, atitudinile de cunoaştere (curiozitatea, receptivitatea la nou, satisfacţia descoperirii adevărului), exersează capacitatea de efort, însuşirile voinţei (perseverenţă, independenţă, tenacitate) [7, p. 221].

Deprinderile şi aptitudinile de comunicare – de expunere (clară, concisă, expresivă, logică), de întreţinere a dialogului (de transmitere a ideilor şi convingerilor proprii), de ascultare, de relatare a faptelor, a întâmplărilor cu argumente construite riguros – sunt componente comportamentale ce asigură şansele succesului şcolar, profesional, social.

Învăţarea prin observaţii dirijate şi independente antrenează capacităţile de percepere, de sesizare a elementelor mascate, de urmărire activă şi sistematică a obiectelor şi fenomenelor din diferite domenii. Deprinderea de consemnare a faptelor în jurnale personale, în protocoale de observaţie condiţionează eficienţa folosirii datelor în următoarele etape ale cunoaşterii.

Învăţarea prin cercetare este anticipată de însuşirea cunoştinţelor şi a deprinderilor de organizare a cadrului experimental, de folosire a metodelor şi tehnicilor de investigare, analiză şi interpretare. Interesul pentru cercetarea ştiinţifică şi atitudinile favorabile acesteia se cristalizează în perioadele şcolară şi universitară. Prin unele activităţi didactice (lucrări de laborator, proiecte) şi extraşcolare (cercuri, grupe de cercetare) elevii şi studenţii se familiarizează cu munca de cercetare, ceea ce înseamnă: cunoaşterea metodelor şi tehnicilor de cercetare (universale, specifice); formarea deprinderilor de folosire a metodelor şi tehnicilor; cunoaşterea modalităţilor de organizare a activităţii de cercetare, de creare a cadrului experimental (stabilirea temei de cercetare; clarificarea scopurilor şi a obiectivelor; formularea ipotezelor; crearea condiţiilor optime (ambianţă, instrumente, aparatură); stabilirea variabilelor independente şi dependente; stabilirea eşantioanelor, pregătirea lor [7, p. 223]); însuşirea tehnicii de documentare şi informare, de prelucrare a informaţiilor; cunoaşterea şi aplicarea tehnicii de recoltare a datelor, de analiză, interpretare şi validare a rezultatelor.

Tehnicile de informare şi documentare sunt necesare pentru a recepta idei prin lectură şi prin folosirea probelor documentare: imagini, acte, manuscrise, obiecte arheologice etc. Prin informare şi documentare se percepe nivelul cunoaşterii şi al realizării practice într-un domeniu de interes, nivelul performanţei, lipsurile, limitele, însemnătatea problemei. Informarea şi documentarea presupun consultarea diferitelor sisteme de informare: sistemul bibliologic clasic, sistemul bibliologic computerizat, sistemul de informare prin bibliotecile electronice, sistemul de informare prin Internet, sistemul de informare prin centrele specializate de documentare, sisteme de informare mass-media. În mod cert, elevii/studenţii trebuie să cunoască modul de folosire a surselor de informare şi tipurile de informaţii la care pot avea acces, să aprecieze just valoarea şi relevanţa acestora. Astfel, acţiunea de informare şi documentare cuprinde câteva etape: identificarea surselor; analiza gradului de relevanţă (autenticitatea, valoarea informaţională); selecţia surselor de informaţii; studierea şi prelucrarea lor [7, p. 223].

Tehnici de ordonare, prelucrare a surselor studiate se bazează pe aranjarea cunoştinţelor dobândite în procesul de informare şi documentare, pentru ca acestea să poată fi valorificate. De corectitudinea şi rigoarea înregistrării datelor depinde eficienţa prelucrării şi folosirii lor. În timpul lecturii, se consemnează primele impresii (se fac note, fie pe marginea textului, fie într-un caiet-jurnal). În urma lecturii, se elaborează rezumate, conspecte, fişe de lucru.

Rezumatul este procedeul de înregistrare şi consemnare succintă a conţinutului sursei (datele esenţiale), astfel încât recitirea acestuia să actualizeze cuprinzător şi corect sursa consultată. După extensia conţinutului, rezumatul este: adnotativ (se respectă unităţile sursei, capitolele, subcapitolele şi eşalonarea lor); indicativ (se notează principalele date, idei, argumente şi exemple); informativ (se sintetizează concentrat ideile). După forma de organizare a conţinutului, rezumatul este: textualizat (text concis); schematic (scheme, clasificări); schematic-textualizat (combinat); enumerativ (enunţuri ordonate); enumerativ-textualizat; clasificator-enumerativ; clasificator-arborescent; piramidal etc.

Conspectul urmează logica înregistrării datelor/ideilor autorului, de rând cu aprecierile, constatările lectorului. Conspectul conţine datele foii de titlu (autor, titlu, an şi loc de apariţie, număr de pagini, date privind prefaţa, postfaţa, cuprinsul, bibliografia). Se recomandă studierea lucrării în ansamblu, recitirea integrală sau parţială, întocmirea planului de idei, exprimarea opiniilor proprii, extragerea datelor esenţiale, extragerea fragmentelor de interes (citate, definiţii, clasificări). Se înregistrează date privind întreaga sursă, una sau mai multe probleme. După numărul surselor consultate, conspectul este: unitar (pentru o singură sursă) sau centralizat (pentru mai multe surse ce abordează aceeaşi problemă). După raportul „conţinut reprodus – apreciere", conspectul este: obiectiv (reproduce idei, pasaje, citate) sau evaluativ (cuprinde aprecieri critice). După forma de elaborare, acesta este: rezumativ sau textualizat; schematic; clasificator; enumerativ; piramidal etc. [7, p. 225].

Învăţarea cu ajutorul *fişelor de lucru* are avantajul de a operaţionaliza unele sarcini de lucru şi de a individualiza instruirea, ţinând cont de ritmul de lucru propriu al fiecărui elev/student. Fişele de lucru sunt instrumente

didactice care conţin sarcini de natură practică, teoretică sau teoretico-practică şi care, în contextul pedagogiei interactive, pot avea un caracter predominant problematizat şi euristic. Ele pot fi utilizate în toate momentele activităţii didactice (predare, învăţare, evaluare, feedback şi feedforward) şi în diferite scopuri didactice: *fişe de dezvoltare* (pentru elevii foarte buni, cu ritm de lucru rapid); *fişe de recuperare* (pentru elevii cu ritm de lucru mai lent, care au dificultăţi de învăţare); *fişe de exerciţii* (adaptate nivelului şi caracteristicilor clasei, particularităţilor mediului de instruire); *fişe de autoinstruire* (includ conţinuturi, explicaţii, sarcini de lucru şi sunt destinate autoinstruirii); *fişe de cunoştinţe* (includ noţiuni, date, idei, conţinuturi, scheme, explicaţii şi pot deveni fişe de autoinstruire); *fişe de control* (utile la etapa de organizare şi (re)structurare a cunoştinţelor asimilate); *fişe de autoevaluare* (utilizate în secvenţele şi în demersurile autoevaluative) [1, p. 219].

Tratamentul individualizat, din partea profesorului, se poate realiza prin intermediul mai multor procedee [9, p. 292]:

- *acţiuni individualizate, pe fondul activităţilor frontale,* cu întreaga clasă de elevi; în acest caz, în anumite momente, abordarea individualizată este subordonată celei frontale, profesorul poate avea în atenţie doar unul sau câţiva elevi, timp în care ceilalţi continuă să realizeze aceleaşi sarcini;
- *acţiuni individualizate sugerate şi impuse în cadrul procesului de învăţământ,* dar care se realizează în afara lui (prin prescrierea diferenţiată a temelor pentru acasă, prin recomandarea unei bibliografii suplimentare etc.);
- *activităţi pe grupe de nivel* (împărţirea clasei în grupe relativ apropiate sub aspectul potenţialului intelectual şi prin distribuirea unor sarcini diferite, pe măsura grupelor respective);
- *activităţi în clase speciale,* dimensionate fie pentru elevii cu abilităţi deosebite, fie pentru elevii cu necesităţi de instruire speciale; într-o astfel de situaţie, programele vor fi ajustate în funcţie de specificul clasei, impunându-se programatic diferenţierea unor segmente mai largi ale populaţiei şcolare [3, p. 353].

CONCLUZII

1. Lumea se reflectă diferenţiat în mintea şi sufletul fiecărui om. Prin actul învăţării, realitatea se reconstruieşte, iar noi ne modelăm în raport cu datele ei.
2. Participarea conştientă presupune trezirea voinţei de a cunoaşte şi amplificarea, alimentarea continuă a acestei apetenţe prin efort continuu susţinut. Nu trebuie încurajată învăţarea pe de rost, însuşirea mecanică a cunoştinţelor; accentul se va pune pe înţelegerea prealabilă a cunoştinţelor înainte ca acestea să fie stocate sau reproduse.
3. Învăţarea personalizată, ca o modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, aspiraţiile, particularităţile individuale ale fiecărei persoane în parte, devine o componentă importantă, care are ca finalitate valorificarea optimă a personalităţii subiectului, prin oferirea spaţiului de manevră în adaptarea obiectivelor, a conţinuturilor, metodelor de predare-învăţare-evaluare şi prin construirea de experienţe de învăţare pozitive, semnificative, relevante, într-o relaţie democratică între cadrul didactic şi elev/student.
4. Deprinderile de studiu individual au devenit o condiţie *sine qua non* pentru adaptarea la explozia informaţională, pentru a profita de ofertele de formare, pentru a face faţă exigenţelor şcolare şi universitare, pentru o învăţare performantă continuă, permanentă şi, desigur, pentru a trăi stări de confort psihic prin cunoaştere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoş M.-D. Instruirea interactivă. Iaşi: Polirom, 2013. 470 p.
2. Creţu C. Curriculum diferenţiat şi personalizat. Iaşi: Polirom, 1998.
3. Cucoş C. Pedagogie. Ediţia a II-a. Iaşi: Polirom, 2006. 463 p.
4. Flonta M. Cognitio. O introducere critică în problema cunoaşterii. Bucureşti: ALL, 2013. 199 p.
5. Iucu R. Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative. Iaşi: Polirom, 2008. 220 p.
6. Joiţă E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Bucureşti: Aramis, 2009. 318 p.
7. Macavei E. Pedagogie. Teoria educaţiei. Vol. I. Bucureşti: Aramis, 2001. 325 p.
8. Neacşu I. Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Fundamente şi practici de succese. Iaşi: Polirom, 2015. 314 p.
9. Nicola I. Pedagogie. Bucureşti: EDP, 1994. 295 p.
10. Şchiopu L. Evoluţia conceptului de învăţare personalizată. În: Revista de Ştiinţe Socio-Umane, nr. 3 (31), 2015.
11. Şchiopu L. Învăţarea personalizată a limbii engleze la nivel universitar: dimensiuni şi roluri. În: Univers pedagogic, nr. 2 (54), 2017.
12. Şoitu L., Cherciu R. Strategii educaţionale centrate pe elev. Bucureşti: Alpha MDN, 2006.
13. Claparède E. L'éducation fonctionnelle. Geneve: Delachaux Niestien, 1931. 266 p.
14. Quigley A. Fulfilling the Promise of Adult and Continuing Education. Jossey-Bass Inc., 1989. 127 p.
15. https://creeracord.com/2016/10/12/10-caracteristici-ale-unui-mediu-de-invatare-cu-eficienta-inalta/ (Accesat la 18.10.2018)



Tendinţe ale valorificării paradigmei inteligenţei emoţionale la nivelul reformei sistemului de învăţământ şi la nivelul procesului de învăţământ

Simona Ionela **ANDRONE**

drdă, Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Articolul prezintă concluzii ştiinţifice privind valorificarea paradigmei inteligenţei emoţionale, având ca reper tendinţele înregistrate la nivel de politică a educaţiei, de reformă a sistemului de învăţământ şi a procesului de învăţământ, în baza idealului educaţiei umaniste şi a scopurilor generale ale educaţiei democratice.*

Cuvinte-cheie: *paradigma inteligenţei emoţionale, tendinţe, reforma sistemului de învăţământ, proces de învăţământ, valorificare.*

Abstract: *The article presents a number of research conclusions concerning the use of the emotional intelligence paradigm, taking as a reference the tendencies registered at the following levels: education policy, education system, the educational process (based on the humanistic education ideal), and the general aims of democratic education.*

Keywords: *emotional intelligence paradigm, trends, reform of the education system, educational process, revaluation.*

La nivel de politică a educaţiei, atât în Republica Moldova, cât şi în România, se înregistrează interesul constant pentru problematica emoţională şi educaţia emoţională a copiilor din perspectiva sporirii inteligenţei emoţionale. În cea de-a doua jumătate a sec. XX, la graniţa dintre sec. XX-XXI se atestă o preocupare a conceptorilor de curriculum universitar pedagogic pentru formarea educatorilor în spiritul valorilor culturii emoţionale, în scopul consolidării culturii pedagogice. În documentele oficiale la nivel de Consiliul Europei, UNESCO etc. şi în reviste specializate în educaţie, precum *European Journal of Teacher Education* (Oxford), *Journal of Teacher Education* (revistă a Asociaţiei Americane a Profesorilor de Ştiinţe ale Educaţiei din Colegiile Pedagogice, editată la Washington), *British Journal of Teacher Education* (editată de Universitatea din Liverpool), *A Journal for Teacher Education in Europe (ATEE)* etc., aceste preocupări ştiinţifice se explică prin abordarea activă a inteligenţei emoţionale ca predictor al succesului în educaţie şi carieră. Temele fundamentale de politică a educaţiei, dezvoltate pe fundalul istoric al *postmodernităţii* educaţiei, evidenţiază: necesitatea reconsiderării la nivel de conţinut a procesului de formare iniţială şi continuă a personalului didactic, privind necesitatea extinderii pregătirii din perspectivă psihologică, sociologică, biologică, antropologică şi estetică în termeni de competenţe socioafective cu deschideri spre cultura emoţională, cultura profesională şi cultura socială; importanţa valorificării modelului educaţiei bazat pe inteligenţă emoţională şi a educaţiei pentru dezvoltare emoţională întru optimizarea proceselor de adaptare şi integrare şcolară la scara întregului sistem de învăţământ în contextul promovării paradigmei inteligenţei emoţionale [1].

Educaţia pentru dezvoltare emoţională este o nouă dimensiune a educaţiei, ce vizează formarea/dezvoltarea inteligenţei emoţionale (măsurată în coeficient de emoţionalitate (EQ)), aceasta fiind exprimată prin atitudini responsabile faţă de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante, ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenţei emoţionale, măsurabile la nivelul competenţelor emoţionale, asigurând performanţa academică (IQ), sănătatea mintală şi integrarea [15]. Din raţiunile menţionate, *inteligenţa emoţională* se constituie dintr-o totalitate de competenţe, printre care se numără: *autocontrolul*, *gândirea liberă*, *empatia*, *conştiinciozitatea*, *optimismul*, *asertivitatea*, *toleranţa*, *colaborarea*, *iniţiativa*. Acestea susţin conştientizarea, gestionarea şi manifestarea adecvată a emoţiilor şi, în consecinţă, reuşita individului în toate activităţile de învăţare socială. În aceeaşi ordine de idei, dezvoltarea inteligenţei emoţionale contribuie la formarea capacităţilor şi atitudinilor pentru un stil de viaţă sănătos, posibil prin îmbunătăţirea stării sănătăţii fizice, afectiv-emoţionale şi mintal-spirituale.

Asigurarea sensibilităţii educatorilor faţă de nevoile emoţionale ale elevilor este un principiu al educaţiei umaniste, având în vedere faptul că cel mai mare impact asupra calităţii educaţiei îl are relaţia educator-educaţi. Psihologii umanişti accentuează importanţa educaţiei emoţionale ca o dimensiune indispensabilă eficientizării permanente a interacţiunii profesorului cu elevii, fapt ce influenţează, în mare măsură, performanţele academice.

Încă din perioada Renaşterii, umaniştii au pus în valoare omul şi demnitatea acestuia la nivel individual şi social, propunându-şi să creeze un nou ideal uman, înzestrat cu o cultură enciclopedică [1]. Din aceste considerente, şcoala de azi ar trebui să devină un spaţiu prielnic şi nonrestrictiv, care să încurajeze şi să sprijine fiecare elev în formarea competenţelor sociale la nivelul care să-i permită să păşească în viaţa adultă sigur şi încrezător în capacităţile şi posibilităţile sale [14].

Idealul educaţiei umaniste promovează umanismul ca metaparadigmă transdisciplinară complexă, cu puternice rădăcini în istoria gândirii filozofice, începând cu antichitatea şi cu o revenire remarcabilă în ultimele decenii ale secolului trecut, prin abordarea teoretică şi practică a educaţiei adaptate la particularităţile individuale ale educaţilor. Interpretările fundamentale ale umanismului se bazează pe valorificarea naturii umane în dezvoltarea sa calitativă, unde personalitatea este produsul evoluţiei sub influenţa unei metodologii orientate spre descoperirea potenţialului fiecăruia de a rezolva probleme reale ale vieţii cotidiene [13]. Din această perspectivă, scopurile generale ale educaţiei contemporane vizează educarea copiilor în spiritul umanităţii, al valorilor democratice şi al libertăţii individuale. Emoţionalitatea este structura fundamentală a existenţei umane, după cum menţiona argumentat Heidegger, iar la baza învăţării sociale a valorilor general-umane se află atitudinile construite din emoţii. Prin urmare, scopurile educaţiei umaniste vizează stimularea dezvoltării sensibilităţii emoţionale a elevilor, pentru a-i ajuta să se adapteze social, să reacţioneze adecvat în situaţii tensionante ale vieţii. În această ordine de idei, educatorul are libertatea de a alege strategiile ce corespund exigenţelor educaţiei emoţionale şi umaniste, respectând particularităţile individuale şi ritmul propriu de învăţare al fiecărui copil [10]. Reieşind din actualele provocări ale educaţiei privind necesitatea asigurării sănătăţii mintale a generaţiilor în creştere, în condiţiile problematicii emoţionale a copiilor studierea paradigmei inteligenţei emoţionale devine imperativă.

În România, una dintre tendinţele principale de valorificare a paradigmei inteligenţei emoţionale în procesul de învăţământ se produce prin implementarea modelului educaţiei bazate pe inteligenţă emoţională la nivel de finalităţi, conţinuturi, strategii specifice, în perspectiva promovării valorilor inteligenţei emoţionale şi a valorilor general-umane [11]. Cercetarea atentă a conţinutului revistelor de pedagogie şi psihologie implică recunoaşterea importanţei sporite a paradigmei inteligenţei emoţionale, avansată de cerinţele în schimbare ale mediului educaţional şi determinată, în măsură considerabilă, de exigenţele în raport cu nevoile emoţionale ale copiilor şi oportunitatea afirmării personalităţii prin cultură socială [12].

În baza cercetărilor actuale, deducem că abordarea umanistă a inteligenţei emoţionale implică analiza şi formularea soluţiilor pentru problemele vieţii cotidiene. Valoarea educaţiei emoţionale rezultă şi din afirmaţia: ”Orice sursă ar avea, emoţia este un răspuns personal la problemele existenţiale, devenind rezonatorul lumii contemporane în universul afectiv al individului, viaţa emoţională fiind un proces de reflectare, de valorizare şi de semnificare a experienţelor emoţionale” [8].

O preocupare serioasă a cercetătorilor din România a devenit pregătirea profesională a cadrelor didactice în planul culturii emoţionale, conceptului dat atribuindu-i-se semnificaţia de competenţe emoţionale necesare pedagogilor pentru exercitarea eficace a rolurilor lor profesionale. Aceştia apreciază argumentat competenţele emoţionale la nivelul competenţelor profesionale, explicând succesul profesional şi eficienţa creşterii în carieră prin dezvoltarea optimă a competenţelor emoţionale [2].

Cunoaşterea metodologiei dezvoltării inteligenţei emoţionale a elevilor este o altă tendinţă înregistrată în ultima perioadă în literatura pedagogică. Specialiştii în domeniu formulează obiectivele educaţiei emoţionalităţii, identifică cele mai eficiente metode orientate spre dezvoltarea inteligenţei emoţionale, analizează conţinuturile specifice şi descriu valorile aferente inteligenţei emoţionale a copiilor, începând cu vârsta preşcolară şi şcolară [8].

O altă tendinţă în abordarea paradigmei inteligenţei emoţionale vizează ***competenţele emoţionale***: *managementul emoţional*, *intuiţia*, *înţelepciunea*, *autoreglarea emoţională*, *empatia*, *toleranţa*, *creativitatea*, *stabilitatea emoţională* şi *maturizarea emoţională*. Ultimul concept este egalat în literatura psihologică cu maturitatea psihologică şi maturitatea şcolară, atunci când se discută despre pregătirea copiilor de şcoală. Conţinutul ştiinţific al cărţilor promovează valorile culturii emoţionale şi ale culturii sociale, valori care pot fi atinse şi extinse prin eforturi de dezvoltare a competenţelor emoţionale. Se abordează tot mai frecvent termenul englez *self-management*, prin care se înţelege *autoeducaţia permanentă pentru disciplinarea emoţională*, care determină, în mare măsură, şi sporirea coeficientului de inteligenţă academică. Dezvoltarea personală implică cultivarea la copii a asertivităţii, a capacităţii de a planifica şi a implementa proiectele de dezvoltare personală şi socială.

O sursă sigură de aprofundare a cunoaşterii ştiinţifice privind paradigma inteligenţei emoţionale au devenit tezele de doctorat, în care pot fi găsite informaţii despre modelele inteligenţei emoţionale, la nivel de structură şi conţinut, precum şi indicaţii metodologice utile cadrelor didactice pentru înţelegerea mecanismelor dezvoltării inteligenţei emoţionale a copiilor.Aici surprindem două dimensiuni principale: (a) corelaţia dintre gradul de cultură emoţională a cadrelor didactice şi performanţa profesională, inclusiv avansarea în cariera pedagogică; (b) impactul inteligenţei emoţionale în predicţia succesului şcolar şi anticiparea problemelor sociale ale elevilor.

În lumina cercetării noastre privind paradigma inteligenţei emoţionale, identificăm conexiuni între preocupările autorilor din spaţiile vizate.

Tabelul 1. *Tematica abordată în planul inteligenţei emoţionale*

	Italia	România	Republica Moldova
Tematicile abordate	• Influenţa inteligenţei emoţionale asupra dezvoltării cognitive a personalităţii • Corelaţia dintre gradul de cultură emoţională a cadrelor didactice şi performanţa profesională, inclusiv avansarea în cariera pedagogică	• Impactul inteligenţei emoţionale în predicţia succesului şcolar şi anticiparea problemelor sociale ale elevilor • Competenţele emoţionale ale elevilor • Strategii educative de dezvoltare a inteligenţei emoţionale • Inteligenţa emoţională drept competenţă profesională a cadrelor didactice	• Conceptul de cultură emoţională (CE), mai larg ca semnificaţie decât termenul de inteligenţă emoţională. CE include competenţele specifice unei profesii. Metodologia cercetării inteligenţei emoţionale • Tehnologia dezvoltării culturii emoţionale • Metodologia educaţiei pentru dezvoltare emoţională • Valori ale inteligenţei emoţionale • Conceptul de educaţie pentru dezvoltare emoţională • Conceptul de educaţie pentru toleranţă • Toleranţa pedagogică • Asertivitatea pedagogică • Echilibrul emoţional. Stabilitatea emoţională • Conceptul de competenţă de management al stresului

Tendinţele valorificării paradigmei inteligenţei emoţionale în România la nivelul procesului de învăţământ se desprind din analiza strategiilor de valorificare a acesteia în cele trei spaţii, ceea ce permite a prezenta aspectele de esenţă care contribuie la formarea unor reprezentări de ansamblu asupra constantelor pedagogice, indicând existenţa unor similitudini între experienţa statelor vizate. Astăzi, o deplină claritate asupra importanţei paradigmei inteligenţei emoţionale o creează noile cercetări psihopedagogice publicate în Italia şi România, care arată tendinţa de a evalua, afară de IQ-ul intelectual, şi EQ-ul emoţional, sau „inteligenţa emoţională", demonstrând că cele două forme de inteligenţă sunt, în egală măsură, necesare pentru supravieţuire [2].

Tabelul 2. *Constante pedagogice ale aplicării modelului educaţiei bazate pe inteligenţă emoţională*

Constante pedagogice ale aplicării paradigmei inteligenţei emoţionale	Acţiuni manageriale ale educatorilor
a. Proiectarea competenţelor socioafective necesare în paradigma educaţiei bazate pe inteligenţa emoţională; b. Afirmarea noilor metodologii de educaţie care stimulează dezvoltarea inteligenţei emoţionale în contexte pedagogice deschise şi multiple; c. Reconstrucţia mesajului pedagogic prin transpunerea empatiei afectiv-motivaţionale la nivelul repertoriului comun; d. Reevaluarea climatului socioafectiv al clasei/şcolii/comunităţii etc.	• Încurajarea unui stil managerial bazat pe promovarea valorilor inteligenţei emoţionale; • Cultivarea spiritului umanist; • Asigurarea egalizării şanselor de reuşită şcolară prin valorificarea resurselor afectiv-motivaţionale; • Promovarea parteneriatelor: comunitate-şcoală-familie; profesor-elev-părinte; părinte-elev etc.

CONCLUZII

1. Dimensiunile tematice ale valorificării paradigmei inteligenţei emoţionale desprinse din conţinutul publicaţiilor ştiinţifice din ultimele două decenii vizează: problematica emoţionalităţii umane; educaţia pentru dezvoltare emoţională şi sănătate mintală; influenţa inteligenţei emoţionale asupra succesului şcolar; valorile inteligenţei emoţionale; competenţele emoţionale; performanţa şcolară determinată de competenţele socioafective necesare pentru dezvoltarea personală; valorile culturii emoţionale şi sociale; sănătatea mintală şi publică etc.
2. În spaţiile examinate, se atestă o accentuată tendinţă de promovare a modelului educaţiei bazat pe inteligenţa emoţională. Din analiza constantelor pedagogice ale valorificării modelului abordat, deducem că educaţia pentru dezvoltare emoţională este proiectată atât la nivelul formării profesionale a educatorilor în perspectiva acestei educaţii (prin autoeducaţia competenţelor socioafective), cât şi la nivel de curricula şcolare (prin proiectarea/realizarea unor obiective specifice educaţiei pentru dezvoltare emoţională, afirmarea metodologiilor specifice de educaţie), care stimulează dezvoltarea inteligenţei emoţionale a elevilor la toate treptele sistemului de învăţământ.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Androne S. I. Afirmarea paradigmei inteligenţei emoţionale italiene în România şi Republica Moldova. În: Managementul educaţional: realizări şi perspective de

dezvoltare. Materialele Conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale. Ediţia I. Bălţi: s.n., 2017, pp. 211-215.
2. Androne S. I. Armonizarea IQ şi EQ pentru o carieră rezonantă a cadrelor didactice şi pentru eficienţa şcolară. În: Probleme actuale ale ştiinţelor umanistice. Analele ştiinţifice ale doctoranzilor. Volumul al XIII-lea, partea a I-a. Chişinău: s.n., 2015, pp. 117-124.
3. Brăguţă S. Impactul inteligenţei emoţionale asupra comunicării în familie. În: Conferinţa internaţională ştiinţifico-practică a psihologilor *Paradigmele inteligenţei în psihologia contemporană*. Chişinău: Sirius, 2012, pp. 164-167.
4. Cerasela T. Inteligenţă emoţională şi inteligenţă academică: eficienţă comportamentală. Bucureşti: Ed. Academiei Naţionale de Informaţii *Mihai Viteazul*, 2010. 264 p.
5. Cojocaru-Borozan M. et al. Glosar român-englez-rus-francez-italian: Pedagogia culturii emoţionale. Chişinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2016. 465 p.
6. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoţionale. Chişinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2014. 200 p.
7. Cojocaru-Borozan M. Formarea continuă a culturii emoţionale la profesorii şcolari. Chişinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2010. 80 p.
8. Cojocaru-Borozan M. Metodologia cercetării culturii emoţionale. Chişinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2012. 208 p.
9. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iaşi: Polirom, 2010. 398 p.
10. Cristea S. et al. Teoria şi praxiologia cercetării pedagogice. Bucureşti: EDP, 2016. 306 p.
11. Dumitrescu M., Dumitrescu S. Educaţia pentru sănătate mentală şi emoţională. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice. Craiova: Arves, 2008. 148 p.
12. Elias M. J. et al. Stimularea inteligenţei emoţionale a adolescenţilor. Bucureşti: Curtea Veche, 2003. 296 p.
13. Joiţa E. Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigme. Iaşi: Institutul European, 2010. 280 p.
14. Ribot Th. Logica sentimentelor. Bucureşti: Univers Enciclopedic Gold, 2010. 176 p.
15. Zagaievschi C., Cojocaru-Borozan M. Educaţie pentru dezvoltare emoţională şi sănătate mentală. Chişinău: Tipografia UPSC *I. Creangă*, 2014. 192 p.



Pregătirea unui experiment pedagogic privind dezvoltarea competenţelor digitale la studenţii domeniului sociojuridic prin tehnologii interactive, la unitatea de curs *TIC*

Lidia **POPOV**

drdă, Universitatea de Stat din Tiraspol;
lect. sup., Universitatea de Stat *Al. Russo* din Bălţi

Rezumat: *Articolul descrie etapa de pregătire a unui experiment pedagogic privind dezvoltarea competenţelor digitale la studenţii domeniului sociojuridic prin tehnologii interactive, la unitatea de curs TIC. Sunt prezentate instrumentele şi metodele de lucru utilizate. În cadrul experimentului au fost implicaţi 519 studenţi ai Facultăţii de Drept şi Ştiinţe Sociale a Universităţii de Stat* Alecu Russo *din Bălţi.*

Cuvinte-cheie: *TIC, competenţe digitale, domeniul sociojuridic.*

Abstract: *The article describes the completion of the training phase of a pedagogy project on the development of digital competences in the field of social justice through interactive technologies at the ICT course. The paper describes the tools and methods of work used. 519 students from the Faculty of Law and Social Sciences from the State University "Alecu Russo" in Balti was involved in this experiment.*

Keywords: *ICT, digital competences, social and legal field.*

INTRODUCERE

Tehnologiile informaţionale şi comunicaţionale ocupă un loc tot mai important în viaţa noastră, devenind o parte integrantă a culturii moderne, inclusiv a învăţământului. Calitatea predării este o prerogativă a timpului. Graţie tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale, procesul de predare-învăţare-evaluare devine din ce în ce mai

accesibil, mai interactiv şi mai interesant. Accentul se pune pe formarea specialiştilor cu competenţe digitale performante, prin valorificarea tehnologiilor interactive utilizate în instruire [9].

Competenţele digitale sunt ansambluri de cunoştinţe, abilităţi, atitudini şi valori formate şi dezvoltate prin învăţare, care pot fi mobilizate pentru a identifica şi rezolva problemele caracteristice ce apar în procesul acumulării, păstrării, prelucrării şi diseminării informaţiei, cu ajutorul mijloacelor oferite de tehnologia informaţiei şi a comunicaţiei. Unitatea de curs *Tehnologii informaţionale şi comunicaţionale (TIC)* are ca finalitate pregătirea unui specialist capabil să utilizeze tehnologiile informaţionale în contexte specifice, să se adapteze la condiţiile schimbătoare ale societăţii moderne informaţionale.

Formarea competenţelor digitale este un proces de durată, repetitiv şi dinamic: *învăţarea de bază* – orientată spre achiziţionarea cunoştinţelor şi dezvoltarea capacităţilor care vor servi drept resurse pentru demonstrarea competenţei (structurarea cunoştinţelor); *integrarea* – orientată spre învăţarea deprinderii de a acţiona într-un anumit context (dobândirea competenţei); *adaptarea* – orientată spre exersarea competenţei în situaţii diferite de cea de învăţare, care fac însă parte din familia de situaţii ataşată competenţei.

Dezvoltarea competenţelor digitale prin utilizarea tehnologiilor informaţionale interactive în procesul de predare-învăţare-evaluare la studenţii din domeniul sociojuridic capătă o importanţă tot mai mare, deoarece cerinţele pieţei muncii faţă de specialiştii care vor fi încadraţi în diverse ramuri ale economiei naţionale sunt în creştere. În aceste condiţii, utilizarea TIC este esenţială, întrucât contribuie din ce în ce mai mult la realizarea procesului de învăţământ, oferind accesibilitate, flexibilitate, interactivitate, inovaţie. Într-adevăr, dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaţionale pune presiuni asupra tuturor domeniilor de activitate umană, inclusiv educaţional, din perspectiva a cel puţin două cerinţe esenţiale: a) sistemul de învăţământ trebuie să-i înzestreze pe studenţi cu abilităţile şi cunoştinţele necesare pentru a face faţă schimbărilor rapide care au loc astăzi în orice domeniu; b) sursele de informare trebuie să fie disponibile în orice loc, în orice moment şi să fie uşor de accesat.

Scopul lucrării constă în descrierea etapei de pregătire a unui experiment pedagogic privind dezvoltarea competenţelor digitale la studenţii domeniului sociojuridic, prin tehnologiile interactive (inclusiv utilizarea tablei interactive), la unitatea de curs *TIC*. *Tabla interactivă* este un instrument didactic pertinent, care motivează cadrele didactice să desfăşoare un demers instructiv-educativ calitativ. Exemplele proiectate pe tablele interactive sunt mai convingătoare decât cele expuse pe tablele clasice; acestea au priză la studenţi, trezindu-le spiritul creator [7].

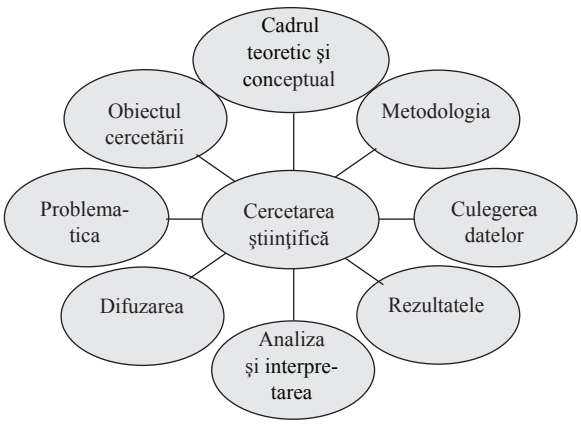
În lucrare sunt descrise instrumentele şi metodele de lucru utilizate la realizarea etapei respective. În calitate de model serveşte un experiment în care au fost implicaţi 519 studenţi din cadrul Universităţii de Stat *Alecu Russo* din Bălţi, Facultatea de Drept şi Ştiinţe Sociale, specialităţile: *Drept*, *Administraţie publică* şi *Asistenţă socială*, atât de la învăţământul cu frecvenţă (F), cât şi de la învăţământul cu frecvenţă redusă (FR).

1. CONCEPTELE DE CERCETARE ŞTIINŢIFICĂ ŞI DE EXPERIMENT PEDAGOGIC

Cercetarea ştiinţifică cuprinde activitatea sistematică şi creatoare menită să explice natura lucrurilor şi fenomenelor studiate, sporind, astfel, înţelegerea acestora. Cercetarea implică trei condiţii: a) o acţiune de investigare riguroasă; b) producerea de cunoştinţe noi; c) comunicarea rezultatelor. Demersul se consideră riguros în cazul în care: sursele şi metodele de cercetare vor fi analizate critic, iar fiecare fază a cercetării va fi urmată de o reflecţie; datele colectate vor fi sistematizate; cercetătorul dispune de o teorie recunoscută, care îi permite atât a interpreta datele, cât şi a formula ipoteze/probleme noi.

Cercetarea pedagogică este o acţiune de observare şi de investigare în baza căreia cunoaştem, ameliorăm sau inovăm fenomenul educaţional. Este un demers care urmăreşte interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea procesului de învăţământ şi a problemelor legate de acesta, prin schimbări de structură sau prin introducerea de metodologii mai eficiente [1; 3; 11]. Cercetarea pedagogică poate fi fundamentală şi aplicativă, observaţională sau experimentală, spontană sau ştiinţifică.

Figura 1. *Cercetarea ştiinţifică*



Inovarea în învăţământ se realizează atât prin generalizarea experienţei avansate, cât şi prin experimentare. Practica educaţională constituie, pentru cercetător, o sursă de cunoaştere, un mijloc de experimentare, de verificare a ipotezelor şi de generalizare a experienţei pozitive.

Miezul unei cercetări pedagogice îl constituie *experimentul pedagogic,* care implică schimbarea mai multor variabile. Experimentul pedagogic este o metodă de

cunoaştere, cu ajutorul căreia se studiază fenomenele, procesele, faptele, experienţa pedagogică; este o activitate atât a profesorului, cât şi a studenţilor, special organizată, în scopul verificării şi fundamentării unor presupuneri teoretice sau ipoteze; este o experienţă de modificare a procesului de învăţământ, bazată pe o anumită teorie, în condiţii controlabile; de asemenea, este o intervenţie activă a cercetătorului în fenomenul pedagogic abordat, în ideea de a descoperi anumite legităţi şi a schimba practica educaţională [5]. Cercetătorii Mihai Aniţei [1] şi Constanţa Dumitriu [3] definesc experimentul ca metoda principală de investigaţie pedagogică directă, o „observaţie" provocată în vederea optimizării procesului pedagogic, urmărind fie ameliorarea unor soluţii instructiv-educative, fie descoperirea altor soluţii, calitativ superioare, mai moderne şi mai eficiente.

Specificul experimentului pedagogic efectuat constă în utilizarea tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale, precum şi a tehnologiilor interactive, cu implicarea unui număr mare de studenţi. Experimentele de constatare, de explorare, de formare şi de control au fost orientate spre diagnosticarea, evaluarea, formarea şi dezvoltarea competenţelor digitale la studenţii domeniului sociojuridic, la unitatea de curs *TIC*, prin prisma tehnologiilor informaţionale interactive.

Experimentul pedagogic de constatare: cercetătorul analizează starea practicii în domeniul abordat şi studiază literatura, evidenţiază contradicţiile dintre cerinţele practicii şi posibilităţile teoriei, enunţă problema, precizează obiectul şi scopul cercetării, formulează prima variantă a ipotezei şi elaborează instrumentele de cercetare.

Experimentul pedagogic de explorare: cercetătorul verifică instrumentele de cercetare, elaborează conţinuturile, strategiile, metodele, tehnicile ce urmează a fi utilizate la etapa de formare, realizează miniexperimente pentru a verifica posibilitatea desfăşurării activităţilor prevăzute pentru experimentul de formare, precizează ipoteza cercetării etc.

Experimentul pedagogic de formare: cercetătorul precizează metodica folosită şi modul de organizare a experimentului (grupele-ţintă, termenele de realizare) şi desfăşoară experimentul.

Experimentul de control: cercetătorul verifică impactul experimentului de formare: efectuează măsurări, face comparaţii şi interpretări, prelucrează statistic rezultatele, adună argumente în favoarea acceptării ipotezei cercetării etc.

2. EXPERIMENTUL DE CONSTATARE

Experimentul pedagogic desfăşurat în cercetarea de faţă este constituit din două părţi: experimentul de constatare şi experimentul de formare.

Experimentul de constatare s-a realizat în două faze: I. determinarea reperelor metodologice de aplicare a tehnologiilor informaţionale în procesul didactic la unitatea de curs *TIC*; II. selectarea subgrupelor experimentale (SGE) şi a subgrupelor de control (SGC) prin verificarea omogenităţii acestora, în trei ani de studii.

Experimentul de formare s-a desfăşurat în trei etape: I. anul de studii 2014-2015; II. anul de studii 2015-2016; III. anul de studii 2016-2017. Probele experimentale au fost realizate pe un eşantion constituit din studenţi de la Facultatea de DŞS (USARB). Lotul experimental implicat în activitate în perioada 1 septembrie 2014 -20 iunie 2017 a cuprins 268 de studenţi în SGE şi 251 de studenţi în SGC.

În Tabelul 1 sunt indicaţi anii de studii în care a avut loc experimentul pedagogic, numărul total de studenţi (F, FR) pe eşantioane (SGE – subgrupa experimentală, SGC – subgrupa de control) şi numărul total de participanţi la din ambele eşantioane.

Tabelul 1. *Numărul total de studenţi implicaţi în experimentul pedagogic*

Nr. d/o	Anul de studii	SGE	SGC
1.	2014-2015 F	45	44
2.	2014-2015 FR	43	42
3.	2015-2016 F	43	48
4.	2015-2016 FR	41	37
5.	2016-2017 F	39	32
6.	2016-2017 FR	57	48
Total		**268**	**251**

Unitatea de curs *TIC* se predă la toate specialităţile non-IT din USARB, include şase unităţi de învăţare – 60 de ore, dintre care 14 ore prelegeri (curs teoretic) şi 46 de ore laborator (partea practică) [8, 9]: 1. *Conceptele de bază ale tehnologiei informaţiei şi sistemului de calcul* (14 ore); 2. *Utilizarea sistemului de operare* (8 ore); 3. *Utilizarea reţelelor de calculatoare şi servicii electronice on-line în domeniul sociojuridic* (4 ore); 4. *Procesarea documentelor* (14 ore); 5. *Procesarea tabelelor* (12 ore); 6. *Procesarea prezentărilor* (8 ore).

Calculatoarele şi softurile instalate sunt identice ca performanţă, versiune şi limbă a interfeţei grafice. De asemenea, în ambele subgrupe – experimentală şi de control – evaluarea la această unitate de curs, atât curentă, cât şi finală, s-a realizat după aceleaşi teste.

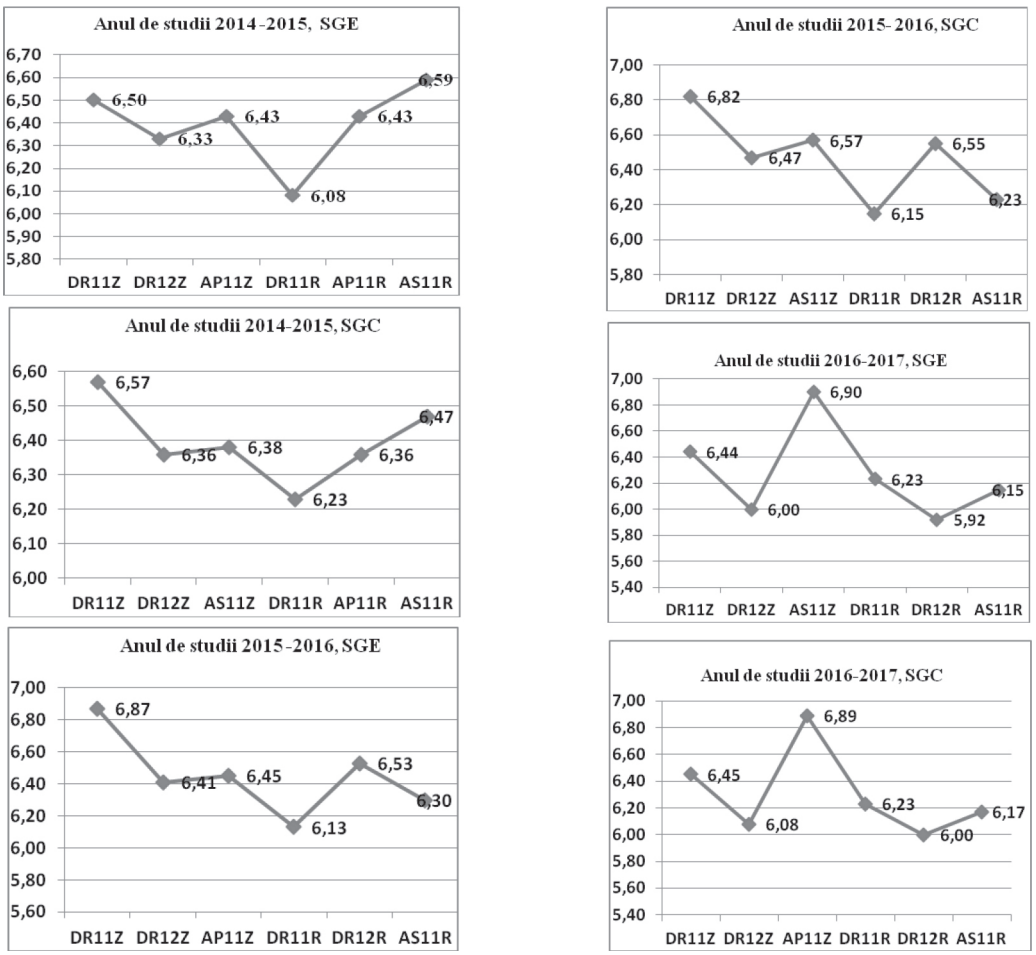
La finele unităţii de învăţare *Conceptele de bază ale tehnologiei informaţiei şi sistemului de calcul* (prelegeri), studenţii susţin un test-grilă de evaluare curentă automatizat, iar la finele a cinci unităţi de învăţare practice – teste de evaluare curentă cu sarcini practice [9].

La finele studierii unităţii de curs *TIC,* studenţii susţin un test-grilă automatizat de evaluare finală (examen), care include itemi din conţinuturile învăţate.

Unitatea de curs *TIC* este plasată pe platforma de învăţare *Moodle*. La dispoziţia studenţilor sunt puse numeroase materiale – suport teoretic, suport practic, diverse teste.

În debutul cursului, studenţii au susţinut un test iniţial, după care au fost formate subgrupele experimentale şi subgrupele de control, numite *eşantioane experimentale* şi *eşantioane de control*. Analizând rezultatele testului iniţial, am concluzionat că studenţii, în general, înţeleg noţiunile esenţiale, dar întâmpină mari dificultăţi în legătură cu terminologia din domeniul informaticii, nu îşi pot argumenta opinia. În Figura 2 sunt reprezentate grafic rezultatele testării iniţiale ale ambelor eşantioane, atât studenţii de la învăţământul cu frecvenţă, cât şi studenţii de la învăţământul cu frecvenţă redusă, în trei ani de studii.

Figura 2. *Rezultatele evaluării iniţiale a eşantioanelor de control şi experimental în 3 ani de studii*



3. PRELUCRAREA DATELOR EXPERIMENTULUI DE CONSTATARE UTILIZÂND APLICAŢIA SPSS

Pentru analiza statistică a datelor colectate a fost utilizată aplicaţia SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), una dintre cele mai răspândite programe statistice pentru domeniul ştiinţelor sociale şi educaţionale [5]. Această aplicaţie pune la dispoziţia cercetătorului o metodă simplă de organizare a bazei de date, de prezentare a elementelor de cel mai înalt nivel şi a rezultatelor obţinute în acord cu standardele APA (*Asociaţia Psihologilor Americani*) [10], forul cu cea mai mare autoritate în domeniul ştiinţelor sociale.

Acest soft oferă posibilitatea de a aplica diverse teste, atât parametrice, cât şi neparametrice, pentru a verifica dacă între cele două eşantioane independente există sau nu există diferenţe semnificative privind mediile. Vom enumera, în lista de mai jos, câteva dintre acestea:

Teste parametrice pentru comparare de medii: 1. Testul *t-Student* pentru două eşantioane independente [5]; 2. Testul *z* etc.

Teste neparametrice: 1. Testul *Mann-Whitney U* pentru compararea a două eşantioane independente; 2. Testul *Friedman* pentru mai mult de două eşantioane perechi; 3. Testul *Wald-Wolfowitz* pentru două eşantioane perechi;

4. Testul *Wilcoxon* pentru două eşantioane perechi; 5. Testul *Kruskal-Wallis H* pentru mai mult de două eşantioane independente [5] etc.

Amintim că, până la desfăşurarea experimentului pedagogic, pentru formarea subgrupelor experimentale şi de control s-a ţinut cont de nota de la testarea iniţială, din debutul studierii unităţii de curs *TIC*.

Pentru început, a fost creată baza de date (BD), în care au fost introduse rezultatele de la testarea iniţială, evaluările curente şi evaluarea finală, precum şi identificatorii subgrupelor experimentale şi de control.

În continuare, au fost formulate două ipoteze de cercetare, în vederea repartizării studenţilor pe subgrupe experimentale (SGE) şi subgrupe de control (SGC) [6]:

1. $\mathbf{H_0}$: $m_1 = m_2$ – nu există diferenţe semnificative între media SGE şi media SGC;
2. $\mathbf{H_1}$: $m_1 \neq m_2$ – există diferenţe semnificative între media SGE şi media SGC.

La cercetarea şi demonstrarea ipotezelor formulate, au fost aplicate 2 teste, pentru compararea mediilor a două eşantioane independente: testul parametric *t-Student*; testul neparametric *Mann-Whitney U*.

4. APLICAREA TESTULUI PARAMETRIC *T-STUDENT* PENTRU COMPARAREA MEDIILOR A DOUĂ EŞANTIOANE INDEPENDENTE

Prin testul *t-Student* se poate verifica dacă există diferenţe semnificative între două grupe în ceea ce priveşte mediile eşantioanelor. Se ţine cont de următoarele patru condiţii de aplicare: independenţa eşantioanelor; variabila dependentă este cantitativă; variabila dependentă este normal distribuită; omogenitatea varianţelor.

Referitor la a patra condiţie, este necesar ca varianţele eşantioanelor să fie egale. În acest scop se aplică testul *Levene:* dacă rezultatul testului este semnificativ ($p \leq 0,05$), atunci varianţele sunt inegale, în caz contrar varianţele sunt egale. Condiţia egalităţii varianţei este testată cu teste specifice, de exemplu *Levene* [5], iar în funcţie de rezultat se calculează *t* reieşind din două formule de bază. În cazul în care cele două eşantioane au aceleaşi varianţe, compararea mediilor se calculează conform formulei (1):

$$t = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{s_1^2(n_1-1)+s_2^2(n_2-1)}{n_1+n_2-2}\left(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2}\right)}} \qquad (1)$$

$$t = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1}+\frac{s_2^2}{n_2}}} \qquad (2)$$

unde n_1 şi n_2 – numărul de subiecţi din fiecare eşantion; m_1 şi m_2 – mediile celor două eşantioane experimental şi de control; s_1 şi s_2 – abaterile (deviaţia) standard pentru fiecare eşantion. Dacă $s_1 = s_2$, atunci se aplică formula (1); în cazul în care $s_1 \neq s_2$, se aplică formula (2).

Rezultatul *p* al testului *t* (un număr între 1 şi 0) reprezintă probabilitatea de a comite o eroare, dacă respingem ipoteza $\mathbf{H_0}$ (ipoteză de nul). Dacă *p* este mai mic decât pragul de semnificaţie $\alpha = 0,05$, atunci respingem ipoteza $\mathbf{H_0}$ şi admitem că este adevărată ipoteza $\mathbf{H_1}$; în caz contrar, admitem că este adevărată ipoteza $\mathbf{H_0}$. În continuare lansăm comenzile în SPSS: *Analyze*, *Compare Means*, *Independent-Samples T Test*. Variabila asupra căreia se aplică testul este rezultatul testului iniţial. Statistica eşantioanelor independente şi criteriile respective sunt prezentate în Tabelele 2-8. În urma calculelor efectuate cu ajutorul aplicaţiei SPSS, am obţinut indicatorii statistici de bază pentru fiecare subgrupă implicată în experimentul pedagogic (Tabelul 2), unde F – învăţământ cu frecvenţă, FR – învăţământ cu frecvenţă redusă, SGE – subgrupa experimentală, SGC – subgrupa de control.

Tabelul 2. *Indicatorii statistici de bază calculaţi pentru fiecare subgrupă implicată în experimentul pedagogic*

Anul	Subgrupa	Nr. de subiecţi (n)	Media (m)	Abaterea standard (s)	Eroarea standard
2014-2015 F	SGE	45	6,42	0,86573	0,12906
	SGC	44	6,36	0,91730	0,13829
2014-2015 FR	SGE	43	6,40	0,84908	0,12948
	SGC	42	6,36	1,03173	0,15920
2015-2016 F	SGE	43	6,58	0,87919	0,13408
	SGC	48	6,63	0,84110	0,12140
2015-2016 FR	SGE	41	6,32	0,90662	0,14159
	SGC	37	6,30	0,93882	0,15434
2016-2017 F	SGE	39	6,41	0,96567	0,15463
	SGC	32	6,43	0,84003	0,14850
2016-2017 FR	SGE	57	6,19	0,95316	0,12625
	SGC	48	6,18	0,89100	0,12860

Analizând datele din Tabelele 3-8, observăm că rezultatul testului *Levene* de egalitate a varianţelor este nesemnificativ, varianţele sunt aproximativ egale, iar condiţia omogenităţii varianţelor este satisfăcută [5]:

– în Tabelul 3, $F(87) = 0,106$; $Sig = 0,746 > 0,05$;
– în Tabelul 4, $F(83) = 1,836$; $Sig = 0,179 > 0,05$;
– în Tabelul 5, $F(89) = 0,224$; $Sig = 0,637 > 0,05$;
– în Tabelul 6, $F(76) = 0,200$; $Sig = 0,656 > 0,05$;
– în Tabelul 7, $F(69) = 1,283$; $Sig = 0,2616 > 0,05$;
– în Tabelul 8, $F(103) = 0,819$; $Sig = 0,367 > 0,05$.

Varianţele fiind aproximativ egale, citim rezultatele testului *t* afişate pe rândul de sus din Tabelele 3-8:

– în Tabelul 3, $t(87) = 0,31$; $p = 0,757$;
– în Tabelul 4, $t(83) = 0,187$; $p = 0,852$;
– în Tabelul 5, $t(89) = -0,242$; $p = 0,810$;
– în Tabelul 6, $t(76) = 0,095$; $p = 0,925$;
– în Tabelul 7, $t(69) = -0,125$; $p = 0,901$;
– în Tabelul 8, $t(103) = 0,030$; $p = 0,976$.

Tabelul 3. *Rezultatele testului* t-Student *pentru subgrupele independente (2014-2015, studii cu frecvenţă)*

		Testul *Levene*		Testul *t-Student* de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificaţie (p)	Diferenţa dintre medii	Eroarea standard a diferenţei	95% intervalul de încredere pentru diferenţă	
									Jos	Sus
Testul iniţial	Se asumă varianţe egale	0,106	0,746	0,31	87	0,757	0,05859	0,18903	– 0,31713	0,4343
	Nu se asumă varianţe egale			0,31	86,440	0,758	0,05859	0,18915	– 0,31741	0,4345

Tabelul 4. *Rezultatele testului* t-Student *pentru subgrupele independente (2014-2015, studii cu frecvenţă redusă)*

		Testul *Levene*		Testul *t-Student* de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificaţie (p)	Diferenţa dintre medii	Eroarea standard a diferenţei	95% Intervalul de încredere pentru diferenţă	
									Jos	Sus
Testul iniţial	Se asumă varianţe egale	1,836	0,179	0,187	83	0,852	0,03821	0,20474	– 0,36901	0,44542
	Nu se asumă varianţe egale			0,186	79,307	0,853	0,03821	0,20521	– 0,37022	0,44664

Tabelul 5. *Rezultatele testului* t-Student *pentru subgrupele independente (2015-2016, studii cu frecvenţă)*

		Testul *Levene*		Testul *t-Student* de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificaţie (p)	Diferenţa dintre medii	Eroarea standard a diferenţei	95% intervalul de încredere pentru diferenţă	
									Jos	Sus
Testul iniţial	Se asumă varianţe egale	0,224	0,637	– 0,242	89	0,810	– 0,04360	0,18043	– 0,40211	0,31490
	Nu se asumă varianţe egale			– 0,241	86,902	0,810	– 0,04360	0,18087	– 0,40311	0,31590

Tabelul 6. *Rezultatele testului* t-Student *pentru subgrupele independente (2015-2016, studii cu frecvenţă redusă)*

		Testul *Levene*		Testul *t-Student* de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificaţie (p)	Diferenţa dintre medii	Eroarea standard a diferenţei	95% intervalul de încredere pentru diferenţă	
									Jos	Sus
Testul iniţial	Se asumă varianţe egale	0,200	0,656	0,095	76	0,925	0,01978	0,20907	– 0,39662	0,43617
	Nu se asumă varianţe egale			0,094	74,563	0,925	0,01978	0,20945	– 0,39751	0,43706

Tabelul 7. *Rezultatele testului* t-Student *pentru subgrupele independente (2016-2017, studii cu frecvenţă)*

		Testul *Levene*		Testul *t-Student* de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificaţie (p)	Diferenţa dintre medii	Eroarea standard a diferenţei	95% intervalul de încredere pentru diferenţă	
									Jos	Sus
Testul iniţial	Se asumă varianţe egale	1,283	0,261	– 0,125	69	0,901	– 0,02724	0,21738	– 0,46090	0,40641
	Nu se asumă varianţe egale			– 0,127	68,742	0,899	– 0,02724	0,21439	– 0,45496	0,40048

Tabelul 8. *Rezultatele testului* t-Student *pentru subgrupele independente (2016-2017, studii cu frecvenţă redusă)*

		Testul *Levene*		Testul *t-Student* de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificaţie (p)	Diferenţa dintre medii	Eroarea standard a diferenţei	95% intervalul de încredere pentru diferenţă	
									Jos	Sus
Testul iniţial	Se asumă varianţe egale	0,819	0,367	0,030	103	0,976	0,00548	0,18127	– 0,35402	0,36499
	Nu se asumă varianţe egale			0,030	101,850	0,976	0,00548	0,18022	– 0,35198	0,36295

Din datele obţinute, conchidem că nu există diferenţe semnificative între medii. Din acest motiv, se respinge ipoteza $\mathbf{H_1}$ şi se adevereşte ipoteza $\mathbf{H_0}$, adică nu există diferenţe semnificative între media subgrupelor experimentale şi media subgrupelor de control. Or, repartizarea pe subgrupe experimentale şi de control, în 3 ani de studii s-a efectuat corect.

5. APLICAREA TESTULUI NEPARAMETRIC *MANN-WHITNEY U* PENTRU COMPARAREA MEDIILOR A DOUĂ EŞANTIOANE INDEPENDENTE

În continuare, s-a verificat dacă între aceste două eşantioane independente există sau nu există diferenţe semnificative între medii, utilizând un al doilea test neparametric – *Mann-Whitney U,* unul dintre cele mai aplicate teste de analiză statistică a datelor din sfera neparametrică, alături de testul *Wilcoxon*. Testul nu este sensibil la distribuţia datelor, ci doar la numărul de cazuri.

Scopul aplicării acestui test rezidă şi în compararea mediilor a două eşantioane independente, proces care, la rândul său, are la bază compararea medianelor celor două eşantioane şi include două condiţii: a) grupele sunt independente; b) variabila dependentă este cel puţin ordinală. Dacă SGE ar avea o mediană mai mare decât SGC, atunci scorurile SGE ar trebui să fie mai mari în comparaţie cu scorurile SGC.

Pentru a determina valoarea exactă a testului statistic, trebuie, în primul rând, să ordonăm crescător sau descrescător datele, apoi să calculăm rangurile. Acest lucru poate fi realizat prin cumularea celor două eşantioane într-unul singur. Pentru anul de studii 2014-2015 F eşantionul experimental a fost compus din 45 de studenţi (n_1= 45), iar eşantionul de control – din 44 de studenţi (n_2= 44), $n = n_1 + n_2 = 89$. Atribuim ranguri valorilor ordonate cu prelucrarea cazurilor de egalitate (Tabelul 9).

De exemplu, studenţilor $x1, x2, x3, x4$ cu numerele de ordine $q1$, $q2$, $q3$, $q4$, care au înregistrat la testul iniţial nota m, li se va atribui rangul $(q_1+q_4)/2$ [5].

Tabelul 9. *Eşantionul experimental şi eşantionul de control după atribuirea rangurilor, anul de studii 2014-2015 F (1 – SGE, 2 – SGC)*

Cod	T_init	SGE/ SGC	Rang	Nr. d/o
D1Z-7	5,00	1	7,5	1
D1Z-15	5,00	1	7,5	2
D1Z-16	5,00	1	7,5	3
D2Z-5	5,00	1	7,5	4
D2Z-10	5,00	1	7,5	5
D2Z-12	5,00	1	7,5	6
A1Z-3	5,00	1	7,5	7
A1Z-4	5,00	1	7,5	8
A1Z-13	5,00	1	7,5	9
D1Z-19	5,00	2	7,5	10
D1Z-23	5,00	2	7,5	11
D2Z-20	5,00	2	7,5	12
D2Z-21	5,00	2	7,5	13
A1Z-21	5,00	2	7,5	14
D1Z-1	6,00	1	32	15
D1Z-2	6,00	1	32	16
D1Z-8	6,00	1	32	17
D1Z-14	6,00	1	32	18
D2Z-1	6,00	1	32	19
D2Z-4	6,00	1	32	20
D2Z-9	6,00	1	32	21
D2Z-14	6,00	1	32	22
A1Z-9	6,00	1	32	23
A1Z-14	6,00	1	32	24
D1Z-17	6,00	2	32	25
D1Z-18	6,00	2	32	26
D1Z-20	6,00	2	32	27
D1Z-21	6,00	2	32	28
D1Z-22	6,00	2	32	29
D1Z-24	6,00	2	32	30

Cod	T_init	SGE/ SGC	Rang	Nr. d/o
D1Z-29	6,00	2	32	31
D1Z-30	6,00	2	32	32
D2Z-16	6,00	2	32	33
D2Z-17	6,00	2	32	34
D2Z-23	6,00	2	32	35
D2Z-24	6,00	2	32	36
D2Z-25	6,00	2	32	37
D2Z-26	6,00	2	32	38
D2Z-27	6,00	2	32	39
D2Z-28	6,00	2	32	40
D2Z-29	6,00	2	32	41
A1Z-17	6,00	2	32	42
A1Z-18	6,00	2	32	43
A1Z-19	6,00	2	32	44
A1Z-20	6,00	2	32	45
A1Z-25	6,00	2	32	46
A1Z-26	6,00	2	32	47
A1Z-28	6,00	2	32	48
A1Z-29	6,00	2	32	49
D1Z-3	7,00	1	65,5	50
D1Z-4	7,00	1	65,5	51
D1Z-5	7,00	1	65,5	52
D1Z-6	7,00	1	65,5	53
D1Z-9	7,00	1	65,5	54
D1Z-11	7,00	1	65,5	55
D1Z-12	7,00	1	65,5	56
D2Z-2	7,00	1	65,5	57
D2Z-3	7,00	1	65,5	58
D2Z-6	7,00	1	65,5	59
D2Z-7	7,00	1	65,5	60

Cod	T_init	SGE/ SGC	Rang	Nr. d/o
D2Z-8	7,00	1	65,5	61
D2Z-11	7,00	1	65,5	62
D2Z-13	7,00	1	65,5	63
D2Z-15	7,00	1	65,5	64
A1Z-1	7,00	1	65,5	65
A1Z-2	7,00	1	65,5	66
A1Z-5	7,00	1	65,5	67
A1Z-6	7,00	1	65,5	68
A1Z-7	7,00	1	65,5	69
A1Z-8	7,00	1	65,5	70
A1Z-10	7,00	1	65,5	71
A1Z-11	7,00	1	65,5	72
A1Z-12	7,00	1	65,5	73
D1Z-25	7,00	2	65,5	74
A1Z-15	7,00	2	65,5	75
A1Z-16	7,00	2	65,5	76
A1Z-22	7,00	2	65,5	77
A1Z-23	7,00	2	65,5	78
A1Z-24	7,00	2	65,5	79
A1Z-27	7,00	2	65,5	80
A1Z-30	7,00	2	65,5	81
D1Z-10	8,00	1	85	82
D1Z-13	8,00	1	85	83
D1Z-26	8,00	2	85	84
D1Z-27	8,00	2	85	85
D1Z-28	8,00	2	85	86
D2Z-18	8,00	2	85	87
D2Z-22	8,00	2	85	88
D2Z-19	9,00	2	89	89

La următoarea etapă, calculăm suma rangurilor pentru fiecare eşantion. Se obţine:

$\sum R_1 = 2129,5$ şi $\sum R_2 = 1875,5$

Suma totală a rangurilor este:

$\sum R_1 + \sum R_2 = 2129,5 + 1875,5 = 4005.$

Acest rezultat poate fi verificat prin comparaţie cu rezultatul obţinut din formula n(n+1)/2, unde n este numărul total de studenţi. Pentru cazul nostru, 89(89+1)/2 = 4005. De aici rezultă că rezultatele au fost calculate corect.

Formula de calcul a valorii testului statistic *Mann-Whitney U* este următoarea:

$$U = \min(\sum R_1 - \frac{n_1(n_1+1)}{2}, \sum R_2 - \frac{n_2(n_2+1)}{2}) \quad (3)$$

Valoarea testului statistic *Mann-Whitney U* pentru datele experimentale:

$$U = \min(\sum R_1 - \frac{n_1(n_1+1)}{2}, \sum R_2 - \frac{n_2(n_2+1)}{2} =$$

$$= \min(2129 - \frac{45(45+1)}{2}, 1875.5 - \frac{44(44+1)}{2} =$$

$$\min(2129 - 1035, 1875.5 - 990) = \min(1094, 885.5) = 885.5$$

În cazul nostru, numărul de subiecţi în ambele eşantioane este mai mare decât 20 (n_1=45; n_2=44); atunci distribuţia testului *U* se apropie de distribuţia normală. În astfel de cazuri, se calculează varianta standardizată a testului statistic *Mann-Whitney U*, numită *scorul z al testului U*, după formula:

$$z = \frac{U - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} \quad (4)$$

Valoarea scorului *z* pentru testul *U* trebuie să fie *mai mare* decât valorile-prag, pentru ca acesta să prezinte semnificaţie statistică.

Înlocuind în formula (4) valorile *U = 885,5*; $n_1 = 45$, $n_2 = 44$, obţinem:

$$z = \frac{U - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} = \frac{885.5 - \frac{45 \cdot 44}{2}}{\sqrt{\frac{45 \cdot 44 (45 + 44 + 1)}{12}}} = \cdot$$

$$= \frac{-104.5}{\sqrt{148050}} = \frac{-104.5}{121,860576} = -0,8575$$

Valorile-prag pentru distribuţia *z* sunt *zcr* = 1,96 la un prag de semnificaţie *p* mai mic de 0,05 şi *zcr* = 2,58 pentru un prag de semnificaţie mai mic de 0,01 [5, 12].

Valoarea obţinută la moment este *z* = – 0,8575, valoare pe care o vom considera după modul (fără semn). Comparând *z* cu *zcr*, 0,8575 < 1,96 (nivelul de semnificaţie este 0,05) şi 0,8575 < 2,58 (pragul de semnificaţie fiind 0,01), rezultă că testul *Mann-Whitney U* este nesemnificativ, ceea ce înseamnă că ipoteza nulă, formulată mai sus, se adevereşte pentru eşantioanele din anul de studii 2014-2015 F.

La fel se procedează şi cu celelalte eşantioane din următorii ani de studii: 2014-2015 FR, 2015-2016 F, 2015-2016 FR, 2016-2017 F şi 2016-2017 FR.

Aplicaţia SPSS pune la dispoziţia cercetătorilor instrumentele de calcul ale testului *Mann-Whitney U*. Fişierele de *input* şi *output* sunt identice cu cele utilizate pentru aplicarea testului *t-Student*. Lansarea comenzilor pentru calculul efectiv în aplicaţia SPSS este: *Analyze, Nonparametric Test, Legagy Dialogs, 2 Independents samples*.

În mod analog, se selectează variabila asupra căreia va fi aplicat testul (T_init) şi variabilele după care se va efectua gruparea respectivă. Rezultatele aplicării testului *Mann-Whitney U* sunt afişate în Tabelul 10.

Tabelul 10. *Rezultatele testului* Mann-Whitney U *pentru 3 ani de studii*

Anul de studii	Eşantion	n	Media rangurilor	Suma rangurilor	Mann-Whitney U	Z	Pragul de semnificaţie
2014-2015 F	SGE	45	47,32	2129,50	885,500	– 0,910	0,363
	SGC	44	42,63	1875,50			
2014-2015 FR	SGE	43	43,98	1891,00	861,000	– 0,390	0,697
	SGC	42	42,00	1764,00			
2015-2016 F	SGE	43	44,77	1925,00	979,000	– 0,452	0,651
	SGC	48	47,10	2261,00			
2015-2016 FR	SGE	41	40,43	1657,50	720,500	– 0,402	0,688
	SGC	37	38,47	1423,50			
2016-2017 F	SGE	39	35,87	1399,00	619,000	– 0,062	0,951
	SGC	32	36,16	1157,00			
2016-2017 FR	SGE	57	53,11	3027,00	1362,000	– 0,041	0,968
	SGC	48	52,88	2538,00			

Astfel, pentru eşantioanele din anul de studii 2014-2015 F, s-a obţinut un prag de semnificaţie p = 0,363 > 0,05, fapt care demonstrează că testul este nesemnificativ.

Pentru eşantioanele din anul de studii 2014-2015 FR, avem următoarele rezultate:

$\sum R_1 = 1891$ şi $\sum R_2 = 1764$; U = 861; z = – 0,390 < 1,96; p = 0,697.

Observăm că între SGE şi SGC nu există diferenţe semnificative, adică se adevereşte ipoteza H_0.

Pentru eşantioanele din anul de studii 2015-2016 F, avem următoarele rezultate:

$\sum R_1 = 1925$ şi $\sum R_2 = 2261$; U = 979; z = – 0,452 < 1,96; p = 0,651.

Observăm că între SGE şi SGC nu există diferenţe semnificative, adică se respinge ipoteza H_1 şi se adevereşte ipoteza H_0.

Pentru eşantioanele din anul de studii 2015-2016 FR, avem următoarele rezultate:

$\sum R_1 = 1657$ şi $\sum R_2 = 1423,5$; U = 720,5; z = – 0,402 < 1,96; p = 0,688.

Observăm că între SGE şi SGC nu există diferenţe semnificative, adică se respinge ipoteza H_1 şi se adevereşte ipoteza H_0.

Pentru eşantioanele din anul de studii 2016-2017 F, avem următoarele rezultate:

$\sum R_1 = 1399$ şi $\sum R_2 = 1157$; U = 619; z = –0,062 < 1,96; p = 0,951.

Observăm că între SGE şi SGC nu există diferenţe semnificative, adică se respinge ipoteza H_1 şi se adevereşte ipoteza H_0.

Pentru eşantioanele din anul de studii 2016-2017 FR, avem următoarele rezultate:

$\sum R_1 = 3027$ şi $\sum R_2 = 2538$; U = 1362; z = – 0,041 < 1,96; p = 0,968.

Observăm că între SGE şi SGC de asemenea nu există diferenţe semnificative, adică se respinge ipoteza H_1 şi se adevereşte ipoteza H_0 [5, 12].

CONCLUZII

Pregătirea unui experiment pedagogic constă din trei etape de bază: a) testarea iniţială a întregului eşantion în scopul determinării componenţei orientative a subgrupelor experimentale şi de control; b) verificarea coincidenţei aproximative a mediilor celor două subgrupe în scopul realizării unui experiment valid şi al definitivării subgrupelor experimentale şi de control; c) asigurarea condiţiilor de învăţare adecvate experimentului în ambele subgrupe.

Prima etapă este una esenţială, cea mai dificilă şi prezintă baza experimentului pedagogic prezentat. În rezultatul aplicării testelor parametrice şi neparametrice, vom puncta următoarele: divizarea lotului de studenţi în două eşantioane – experimental (SGE) şi de control (SGC) – a fost realizată corect; aceasta va implica rezultate veridice la finalizarea experimentului. În urma formării corecte a eşantioanelor SGE şi SGC, s-a dat start experimentului pedagogic la unitatea de curs *TIC*, în care au fost implicaţi studenţii Facultăţii de Drept şi Ştiinţe Sociale, atât de la învăţământul cu frecvenţă, cât şi de la învăţământul cu frecvenţă redusă.

Predarea unităţii de curs *TIC* în eşantioanele experimentale s-a realizat utilizând instrumentul didactic şi interactiv pentru predare-învăţare-evaluare – *tabla interactivă*, pe când în eşantioanele de control s-a utilizat *tabla clasică*. Se va demonstra eficienţa utilizării tablei interactive în predarea unităţii de curs *TIC*, datorită avantajelor şi performanţelor acestui instrument didactic. Astfel, în rezultatul desfăşurării experimentului pedagogic, se vor evalua competenţele digitale dobândite de studenţii domeniului sociojuridic, conform modelului pedagogic de formare şi dezvoltare a acestora, utilizând tehnologiile interactive în predarea unităţii de curs *TIC* (în baza comparării performanţelor la evaluările de la fiecare unitate de învăţare şi la evaluarea finală cu cele de la evaluarea iniţială).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Aniţei M. Psihologie experimentală. Iaşi: Polirom, 2007. 400 p.
2. Corlat S., Karlsson G., Braicov A. et al. Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaţionale şi de Comunicaţie în învăţământul superior. Chişinău: UST, 2011. 204 p.
3. Dumitriu C. Introducere în cercetarea psihopedagogică. Bucureşti: EDP, 2004. 230 p.
4. Hassenforder L. Inovaţia în învăţământ. Bucureşti: EDP, 1976. 114 p.
5. Labăr A.V. SPSS pentru ştiinţele educaţiei. Iaşi: Polirom, 2008. 347 p.
6. Opariuc-Dan C. Statistica aplicată în ştiinţele socioumane. Analiza asocierilor şi a diferenţelor statistice. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 373 p.
7. Popov L. Aplicarea tehnologiilor informaţionale în predare-învăţare-evaluare. Softul educaţional SMART Notebook (pentru tabla interactivă). Ghid metodologic. Bălţi: Presa Universitară Bălţeană, 2016. 320 p.
8. Popov L., Evdochimov R. Curriculum la unitatea de curs *Tehnologii informaţionale şi comunicaţionale*, pentru studenţii de la Facultatea de Drept şi Ştiinţe Sociale, ciclul I, studii superioare de licenţă, învăţământ cu frecvenţă (F)/frecvenţă redusă (FR). Bălţi: s.l., 2016. 11 p.
9. Popov L., Evdochimov R. Tehnologii informaţionale şi comunicaţionale. Note de curs. Modulul *Conceptele de bază ale tehnologiei informaţiei şi sistemului de calcul* pentru specialităţile *Drept, Administraţie publică şi Asistenţă socială* din cadrul Facultăţii de Drept şi Ştiinţe Sociale. Bălţi: Tipografia USARB, 2017. 148 p.
10. Publication Manual of the American Psychological Association. 6th ed. Washington DC: American Psychological Association, 2003. 272 p.
11. Stan L. Cercetarea pedagogică şi inovarea în învăţământ. În: Neculau A., Cozma T. (coord.) Psihopedagogie. Iaşi: Spiru Haret, 1994. 318 p.
12. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.

Evaluarea sumativă individualizată: *jurnalul*



Tatiana **CARTALEANU**
dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Articolul se referă la o probă de evaluare de ultimă generaţie, puternic individualizată, dar deocamdată puţin aplicată în sistemul de învăţământ din republică: jurnalul. Majoritatea disciplinelor şcolare oferă oportunităţi de utilizare a jurnalului, dar curricula nu menţionează explicit acest produs perfect evaluabil. Sunt examinate modalităţile de a utiliza jurnalul pentru evaluarea la finele unităţi didactice şi criteriile, indicatorii, descriptorii în baza cărora ar putea fi apreciat acest produs. Completarea agendei de lectură sau a jurnalului ca elemente constituente ale portofoliului poate deveni o sarcină formatoare de durată, fără ca profesorul să citească şi să evalueze textele scrise. În cazul jurnalului de cercetare, elevii îşi vor dezvolta spiritul de observaţie şi vor prezenta notiţe zilnice, dar şi observaţii de sinteză; solicitând un jurnal comun de echipă, profesorul va miza pe capacitatea elevilor de a-şi organiza munca şi de a distribui sarcinile, dar şi pe cea de a generaliza cele observate într-o formă grafică originală.*

Cuvinte-cheie: *evaluare formativă, evaluare sumativă, jurnal reflexiv, jurnal de lectură, jurnal de cercetare, criterii de evaluare.*

Abstract: *The article describes a highly individualized last-generation assessment task, which at the present is seldom applied in our country's education system: the journal. Most school subjects provide opportunities for the teacher to use the journal in assessment, but the existent curricula fail to mention this perfectly assessable product. We examine the various ways in which the journal may be used for assessment at the end of the didactic module, as well as the criteria, indicators, and descriptors based on which this product may be evaluated. Filling in a reading journal as part of the portfolio may become a long-running formative task even without the teacher reading and assessing the writing. In the case of the research journal the students will develop their observation skills and write both daily notes and synthesizing observations; by asking the students to fill a journal as a team, the teacher will count on students' capacity to organize their own work and to distribute tasks between themselves, but will also expect them to be able to generalize their observations in an original graphic form.*

Keywords: *formative assessment, summative assessment, reflexive journal, reading journal, research journal, assessment criteria.*

"Scopul evaluării nu este de a obţine anumite date, ci de a perfecţiona procesul educativ."
(Bernard Rey)

Probă de evaluare de ultima generaţie şi scriitură a cărei popularitate creşte enorm datorită reţelelor de socializare, *jurnalul* şi *pagina de jurnal, blogul* şi *vlogul, notele de jurnal, agenda de lectură, notele reflexive, reflecţiile, eseul reflexiv* implică elevul în cea mai mare măsură în proceduri de metacogniţie, ceea ce îl antrenează în vederea monitorizării propriului proces de învăţare. După Stolovitch, competenţele metacognitive de monitorizare se manifestă atunci când „pe parcursul procesului de învăţare, [elevul] înlocuieşte strategiile neproductive sau necorespunzătoare cu strategii având şanse mai mari de reuşită. Atunci când aplică noile cunoştinţe, identifică limitele şi măsura în care pot fi aplicate şi operează adaptări la nivelul modelelor conceptuale. Îşi verifică în mod constant nivelul de

înţelegere şi de aplicare a cunoştinţelor şi se adaptează în mod corespunzător" [6, pp. 160-161].

E greu să ne închipuim o formă mai individualizată de evaluare decât jurnalul. Datorită lui elevul creează singur, fără surse, resurse şi mediatori, în faţa caietului sau a tastaturii şi, cu toate că jurnalul este un produs atribuit preponderent ariei curriculare *Limbă şi comunicare*, există suficiente oportunităţi pentru ca profesorii să-l propună, iar elevii să-l ţină şi în cadrul studierii altor materii şcolare.

Majoritatea disciplinelor şcolare oferă oportunităţi de utilizare a jurnalului (de observaţie, de reflecţie, de cercetare/de investigaţie) sau a agendei de lectură; este adevărat însă că nu menţionează explicit acest produs perfect evaluabil. Mai mult, anume pe băncile şcolii s-ar putea pune în valoare jurnalul de investigaţie, care, pentru unii elevi, ar deveni primul pas spre lumea ştiinţei; la fel, în anii de studii e posibil să se formeze deprinderea de a completa un jurnal colectiv al echipei care îndeplineşte o sarcină comună.

Pentru elevii care nu obişnuiesc să scrie în jurnal, ar putea să pară dificilă sarcina de a se preface că îl ţin, de a simula sinceritatea şi deschiderea (desigur că nimeni nu le solicită intimităţi şi secrete), dar obiectivul este ca elevul să-şi aproprieze o asemenea formă de text şi o asemenea modalitate de a scrie; în speranţa că unora le-ar putea fi de folos această obligaţie, care va deveni deprindere, care îi va ajuta să se cunoască pe sine, să-şi verbalizeze stările emoţionale şi trăirile, profesorul i-ar putea ajuta în procesul de învăţare şi prin probe de evaluare formativă. În caz de blocaj sau nehotărâre, elevii vor fi ghidaţi nu atât de algoritmi sau întrebări, ca la eseurile structurate şi semistructurate, cât de strategii prin care vor acumula idei şi cuvinte ce vor contribui la declanşarea scrisului: alcătuirea *Hărţilor conceptuale,* construirea *Lanţurilor asociative,* elaborarea tabelului *Asocierilor forţate* sau completarea *Grilei lui Quintilian* sunt doar câteva dintre ele. O pistă fertilă ar putea fi lectura şi analiza blogurilor şi a vlogurilor, a altor postări pe reţelele de socializare şi observarea tacticilor prin care unele bloguri câştigă notorietate şi valoare, beneficiind de linkuri şi like-uri, iar autorii lor devin persoane de referinţă într-un domeniu. Necesitatea de a scrie implică, mai devreme sau mai târziu, nevoia de a citi, de a se documenta, iar motivaţia pentru lectură obţinută astfel devine intrinsecă.

Trebuie să recunoaştem că jurnalul elaborat în scopuri de învăţare-evaluare, deseori generat de un joc, impus de nevoia de a simula, nu va înlocui adevărata scriere în jurnal, cea făcută fără îndemnul profesorului, dar o poate stimula şi îi poate ajuta pe mulţi copii să se cunoască pe sine, să mânuiască mai bine cuvântul şi să stăpânească mai sigur limba. De asemenea, tuturor le va fi util să examineze, împreună cu profesorii, acel enorm strat al literaturii de frontieră pe care îl constituie memoriile, diaristica, notele de călătorie, reportajele şi corespondenţa. Astfel, scrisul său va oscila între literar, nonliterar şi metaliterar şi îi va permite elevului să exerseze manu propria elaborarea unor texte mai puţin uzuale.

Analizând beneficiile pe termen lung ale scrierii în jurnal şi bazându-se pe studii ale psihologilor şi sociologilor, Nina Munteanu menţionează că se atestă:

- ✓ îmbunătăţirea stării de spirit şi a afectivităţii;
- ✓ reducerea simptomelor depresive;
- ✓ îmbunătăţirea memoriei de lucru;
- ✓ îmbunătăţirea performanţelor sportive;
- ✓ medie mai ridicată a notelor [2, pp. 11-12].

Contextul aplicării jurnalului este determinat doar de către profesor. Cercetătorii din domeniul docimologiei şi doxologiei discută de câteva decenii despre specificul evaluării procesului şi a produsului, despre asemănările şi diferenţele dintre evaluarea formativă şi cea formatoare, dintre evaluarea diagnostică şi cea predictivă, dintre evaluarea sumativă şi cea de certificare [Cf.: 4, pp. 54-56; 7, p. 158]. În raport cu aceste delimitări, jurnalul poate fi considerat o formă de evaluare sumativă a procesului de învăţare, precum şi un constituent firesc şi util al portofoliului, iar în consecinţă – un produs evaluabil cu enormă pondere metacognitivă. Deocamdată, nu este vizibil cum s-ar putea utiliza jurnalul pentru o probă de certificare în contextul învăţământului general, însă o asemenea formă de monitorizare ar fi posibilă în cadrul instruirii profesionale (de exemplu, jurnalul completat cu regularitate în perioada practicii de producţie).

Ca orice modalitate de evaluare, jurnalul se pretează analizei din perspectiva: (1) momentului în care se realizează, (2) obiectivelor pe care le vizează, (3) consecinţelor pe care le determină [4, p. 52].

Momentul în care se realizează evaluarea sumativă este întotdeauna sfârşitul unei secvenţe de învăţare (al unităţii didactice), care poate să coincidă cu încheierea unui modul, finele unui semestru sau an de studii. O asemenea evaluare va avea „menirea să scoată în evidenţă progresele realizate de elevi pe perioada când au făcut obiectul activităţii de instruire" [Ibidem]. Bineînţeles că „momentele" sunt stipulate din start în proiectarea de lungă durată şi că ţine de competenţa profesională a cadrului didactic să varieze probele de evaluare sumativă în aşa fel încât acestea să nu se repete ca factură, să nu solicite acelaşi produs, să-i pună pe toţi elevii în condiţii egale şi să le testeze diverse competenţe, în limita exigenţelor curriculare ale disciplinei respective. Şi dacă profesorul are în arsenalul său evaluarea prin proba numită „jurnal", acesta va fi aplicat într-un moment oportun al anului de studii: după parcurgerea unui conţinut adecvat şi exersarea unor proceduri ce vor facilita scrierea jurnalului.

Iar de domeniul eticii profesionale ţine grija de a nu propune pentru o evaluare sumativă (cu notă) o probă care nu a fost, mai întâi, exersată ca evaluare formativă şi analizată cu lux de amănunte. Frustrarea, stresul, surpriza neplăcută nu se află niciodată printre obiectivele învăţării experienţiale şi, implicit, printre cele atitudinale ale evaluării; pe parcursul şi la încheierea procedurii de scriere şi analiză a jurnalului, ne-am dori nişte copii atenţi, concentraţi, interesaţi, cel mult îngânduraţi, nu speriaţi de rezultate şi de iminenţa altor probe viitoare. Prin urmare, orice evaluare sumativă printr-o probă de factură nouă, necunoscută elevilor, este precedată de aplicarea ei ca evaluare formativă şi formatoare.

Dacă se recurge la o evaluare sumativă într-o formă sau printr-un produs necunoscut elevilor, exersarea „de probă" este obligatorie. Mai mult, atunci când printre obiectivele explicite ale realizării unui produs se află „dezvoltarea creativităţii", se recomandă „să existe perioade de neevaluare, încurajând orice element (comportament, performanţă, atitudine)" [5, p. 178]. Circumstanţe deosebit de favorabile „neevaluării" se proiectează în cadrul probelor al căror caracter *inovativ* facilitează solicitarea de către profesor şi acceptarea de către elevi a unor produse la fel de *inovative*.

Obiectivele vizate de evaluarea sumativă sunt derivate firesc din conţinuturile disciplinei şi competenţele pe care s-a intenţionat a le forma şi dezvolta, în această unitate didactică sau pe parcursul întregului semestru/an de studii. Conform metaforei „bulgărelui de zăpadă", cu fiecare probă de evaluare următoare numărul competenţelor testate poate creşte sau ele se pot extinde ori aprofunda, astfel că re-evaluarea unor competenţe specifice este nu doar posibilă, ci şi inevitabilă, chiar obligatorie. Orice produs nou se edifică pe: (1) competenţele-cheie (transdisciplinare); (2) competenţele specifice ale disciplinei date; (3) subcompetenţele (în alţi termeni: „competenţele derivate") stipulate de curriculum pentru clasa respectivă. Eşalonarea conţinuturilor este, de regulă, propusă de curriculumul disciplinar, iar racordarea competenţelor la unităţile didactice şi obiectivele de evaluare sumativă de la finele fiecărei unităţi sunt flexibile şi rămân la latitudinea profesorului.

În linii mari, formularea obiectivelor de evaluare se face în funcţie de conţinuturile studiate şi de competenţele specifice evaluate, iar probarea competenţei ţine de operaţionalizarea cunoştinţelor şi a abilităţilor. Implicit, obiectivele unei evaluări sumative îi transmit profesorului date despre cunoştinţele elevului (ce anume a asimilat din informaţia studiată), abilităţile pe care şi le-a format până la acest moment (cum înţelege sarcina; cum organizează elementele de cunoaştere; cum distribuie timpul şi cum îşi desfăşoară lucrul), atitudinea faţă de produsul muncii sale intelectuale (cum se comportă; cum se angajează în proces; cât de responsabil este; cum arată produsul final prezentat spre evaluare etc.). Dar imediat ce a obţinut aceste date, oricare ar fi ele, profesorul revine la propriul demers educaţional pentru a-l face mai eficient.

Consecinţele şi impactul evaluării sumative ţin de modificarea unor strategii didactice (la necesitate) sau de oferirea unui feedback. Cum orice evaluare prezintă informaţii mai mult sau mai puţin certe cu privire la situaţia actuală a elevului, la gradul în care acesta se raportează la standardele disciplinei, repercusiunile ei nu sunt notele încolonate în registrul clasei, ci concluziile pe care elevul şi profesorul le formulează în consecinţă. Ca urmare, profesorul va putea trage concluzii despre validitatea probei de evaluare propuse, gradul de competenţă a elevilor, lacunele care încă mai persistă şi noile obiective pe care le va urmări în continuare; fiecare elev va avea de conchis versus propriile-i succese, progrese şi eşecuri, de asemenea trasându-şi nişte obiective de formare. Dezvoltarea competenţelor metacognitive şi monitorizarea progresului şcolar al fiecărui elev, printr-o evaluare ipsativă organizată corect şi administrată cu fidelitate (în raport cu anumite standarde) ar putea să devină cel mai puternic argument în favoarea unui jurnal de învăţare – bunăoară, ca element constituent al portofoliului.

Profesorul care doreşte să aplice jurnalul pentru evaluarea sumativă va stabili a priori:

I. Tipul de jurnal pe care îl scrie şi îl prezintă spre evaluare elevul: de observare, de reflecţie, de cercetare, de călătorie, de vacanţă, de lectură[2] etc.
II. Circumstanţele elaborării acestui produs: ce urmează să facă şi să documenteze elevul; cât timp va dura monitorizarea; cum va avea loc prezentarea jurnalului.
III. Exigenţele faţă de textul evaluabil: ce formă şi ce volum va avea.

Strategia de aplicare se rezumă la identificarea situaţiilor (I) în care jurnalul devine parte constituentă a unei probe de evaluare formativă, (II) a celor în care ar fi potrivit să optăm pentru jurnal ca singur şi unic produs evaluabil la încheierea unităţii didactice şi (III) a celor în care jurnalul apare ca un produs al cooperării şi colaborării.

Situaţia I. Jurnalul de lectură

În structura portofoliului la limba şi literatura română este inclus un jurnal de lectură: obligatoriu de completat în raport cu textele studiate, opţional în raport cu textele citite din proprie iniţiativă. Forma pe care o completează elevul ar putea avea diversă structură; câteva rubrici vor fi indispensabile: ritmicitatea cu care a citit; structura textului; ideile/secvenţele pe care le selectează şi le comentează.

2 Această clasificare nu este taxonomică, ci acumulativă: lista poate continua, fără a preconiza ierarhizarea tipologică.

Exemplu: pe măsură ce progresează în citirea unei cărţi de proporţii, elevul ţine un jurnal/o agendă de lectură, în care notează cât a reuşit să parcurgă în fiecare zi, ce impresii şi idei a avut, spre care alte texte citite anterior l-a dus gândul etc. Începând studierea textului, profesorul creează oportunităţi pentru ca fiecare elev să-şi valorifice notiţele: realizează o probă scrisă **(***Agenda în trei părţi; Phillips 6x3x5)* sau recurge la tehnici de discuţie **(***Citate; Discuţia la manej; Cercul; Pixuri în pahar*). Când situaţia devine familiară, profesorul poate recurge la evaluarea sumativă a unei lecturi independente prin verificarea agendelor respective.

Tabelul 1. *Grilă de evaluare a jurnalului de lectură*

Produsul evaluat	**Jurnal de lectură**	
Competenţa vizată	Competenţa de comunicare în limba română, respectând caracteristicile funcţionale ale textului solicitat.	
Obiectivul de evaluare	Elevul va fi capabil să-şi reflecte în jurnalul de lectură experienţa de cititor.	
Formularea sarcinii/Itemul	Notează zilnic în jurnalul de lectură, completând tabelul; la încheierea lecturii, elaborează un text coerent (o pagină A4) în formă de jurnal reflexiv despre experienţa de cititor al acestui text.	
Criteriile de evaluare	**Indicatorii şi descriptorii**	
Conţinut	Se va raporta la trei aspecte ale experienţei sale de cititor al textului dat.	3 puncte (1+1+1) pentru formularea a trei idei distincte, susţinute de referinţe la text.
Structură	Va respecta structura unei pagini de jurnal (redactată la încheierea lecturii).	1 punct pentru respectarea structurii solicitate.
Respectarea caracteristicilor de stil ale textului	Va avea caracter reflexiv, conţinând vocabularul adecvat.	1 punct pentru respectarea caracteristicilor de stil.
Originalitate	Se va manifesta prin noutatea ideilor şi proprietatea abordării problemei.	2 puncte: 1 punct pentru noutatea ideilor şi 1 punct pentru originalitatea interpretării.
Respectarea limitei de întindere; aspectul grafic îngrijit şi lizibil	O pagină A4 imitând o pagină de jurnal; structurarea grafică în alineate.	1 punct pentru respectarea cerinţelor.
Respectarea normei limbii române literare	Lucrarea corespunde normei ortografice, lexicale, gramaticale, punctuaţionale, stilistice a limbii române literare.	2 puncte – nu se atestă erori. 1 punct – se atestă 1-2 erori. 0 puncte – se atestă mai mult de două erori.

Situaţia II. Jurnalul de cercetare

Dacă elevii au avut o sarcină etapizată şi eşalonată pe parcursul unităţii didactice, pentru care se cerea să aplice metoda observaţiei şi să facă notiţe cu o anumită regularitate/frecvenţă, jurnalul poate fi utilizat pentru evaluarea competenţelor formate-dezvoltate pe parcursul unităţii. Evaluatorul nu va aprecia notiţele ca atare, ci doar se va convinge că acestea există şi va verifica un produs realizat în baza lor, în raport cu care elevului îi este limpede: *Ce scrie? Cât scrie? Cum redactează?*

Exemplu: *Jurnalul de cercetare* (sau *jurnalul de observare,* sau *jurnalul de investigaţie*) nu mai este ludic în esenţa lui, el depăşeşte cunoaşterea, înţelegerea şi aplicarea, căci necesită spirit analitic, capacitate de sinteză – dar, în primul rând, reclamă un management al procesului de învăţare pentru care este preconizat. Cum remarcă John Heron, „Dacă învăţarea presupune dobândirea cunoştinţelor deja stabilite într-o cultură, este doar o simplă învăţare. Dar dacă implică dobândirea unor cunoştinţe pe care nu le are nimeni altcineva, atunci devine cercetare. Învăţarea ca mod de cercetare se suprapune cu învăţarea a ceea ce este ştiut deja, dar se extinde dincolo de aceasta cu o metodologie mult mai sofisticată” [1, p. 262]. Capacitatea profesorului de a ghida cercetarea, oricât de elementară ar fi, se construieşte pe inventica şi creativitatea lui, pe priceperea de a identifica subiecte fezabile şi de a le apropia de nivelul, interesele, competenţele copilului [A se vedea câteva exemple de proiecte de cercetare în cartea *Proiectul: proces de învăţare, produs evaluabil*].

Subiectul de cercetare pe care în ilustrăm în exemplul nostru este **formele de comunicare.** Elevii vor primi sarcina de a urmări cum se comunică în anturajul lor după ce au cunoscut care sunt formele de comunicare (interpersonală directă şi indirectă, intrapersonală) şi au exersat în clasă modalităţile de completare a jurnalului. Ca şi în orice alt caz, grila de evaluare le va fi cunoscută elevilor din momentul anunţării temei şi se va aplica transparent.

Tabelul 2. *Grilă de evaluare a jurnalului de cercetare*

Produsul evaluat	**Jurnal de cercetare**	
Competenţa vizată	Competenţa de comunicare în limba română, respectând caracteristicile funcţionale ale textului solicitat.	
Obiectivul de evaluare	Elevul va fi capabil să ţină un jurnal de cercetare, în raport cu problema formulată, în parametrii indicaţi.	
Formularea sarcinii/Itemul	Completează zilnic jurnalul de cercetare, pe parcursul unei săptămâni, urmărind formele de comunicare la care se recurge în familia ta/în clasă.	
Criteriile de evaluare	**Indicatorii şi descriptorii**	
Conţinut	Se va raporta la problema dată.	3 puncte (1+1+1) pentru observarea a trei forme de comunicare (interpersonală directă, interpersonală indirectă, intrapersonală) şi exemplele adecvate fiecărui tip.
Structură	Va respecta structura unui jurnal, completat consecvent timp de şapte zile.	1 punct pentru respectarea structurii solicitate.
Respectarea caracteristicilor de stil ale textului	Va fi scris la persoana I şi va avea caracter rezumativ (narativ, descriptiv sau reflexiv), conţinând vocabularul adecvat.	1 punct pentru respectarea caracteristicilor de stil.
Relevanţă	Se va manifesta prin adecvarea notiţelor la subiectul propus, clasificarea şi interpretarea corectă a situaţiilor ţinute sub observaţie.	1 punct pentru corectitudinea observaţiilor şi a exemplelor. 1 punct pentru interpretarea situaţiilor.
Respectarea limitei de întindere; aspectul grafic îngrijit şi lizibil	Şapte pagini separate, imitând o pagină de jurnal; structurarea grafică în alineate.	1 punct pentru respectarea cerinţelor.
Respectarea normei limbii române literare	Lucrarea corespunde normei ortografice, lexicale, gramaticale, punctuaţionale, stilistice a limbii române literare.	2 puncte – nu se atestă erori. 1 punct – se atestă 1-2 erori. 0 puncte – se atestă mai mult de două erori.

Situaţia III. Jurnalul de bord

Elevii au avut sarcina de a completa un jurnal al echipei şi fiecăruia i-a revenit o anumită secvenţă. De exemplu, sarcinile de investigaţie care revin echipelor (şi, aici, utilizăm cu bună ştiinţă termenul *echipă* în loc de *grup*, pentru că o asemenea sarcină va fi de durată şi va presupune constituirea unei echipe) fiind diferite, o anumită parte din punctajul oferit în final se va acorda pentru prezentarea, pe parcurs, a „Jurnalului de bord" în care au scris, la momentul oportun, toţi membrii echipei, fiecare despre aspectele de cercetare care i-au revenit. Constituirea spiritului de echipă, cultivarea lui ar însemna că fiecare dintre elevii care iau jurnalul-caiet ca să scrie în el sau accesează un fişier electronic comun citeşte ceea ce au scris colegii şi vine cu sugestii, comentarii, răspunsuri şi întrebări proprii. Dacă este un produs electronic, acesta se va apropia, în esenţa lui, de modelul *forumului*.

Exemplu: la studiul monografic al operei lui Mihail Sadoveanu, fiecare dintre elevi citeşte un alt roman istoric (*Nicoară Potcoavă, Zodia Cancerului, Ucenicia lui Ionuţ, Creanga de aur ş.a.*) şi ţine un jurnal de lectură, pentru a contura modul în care elevii de astăzi percep scrierile sadoveniene. Produsul final al echipei este o prezentare comună despre *receptarea textului istoric sadovenian în anul de graţie 20....* Astfel că evaluarea se va axa atât pe produsul propriu-zis, cât şi pe procesul de organizare a lucrului în echipă.

Profesorul nu va solicita spre evaluare un text coerent elaborat de întreaga echipă. De comun acord, în temeiul notiţelor pe care le-au făcut pe parcurs, elevii vor construi o sinteză. Se supun evaluării doar concluziile la care a ajuns echipa, prezentate public în 5-7 slide-uri sau în formă de poster. „A prezenta o lucrare" semnifică, aici, capacitatea de a prezenta un produs finalizat, nu doar de a face o demonstraţie a lui: elevii vor avea un discurs introductiv şi vor răspunde la întrebările profesorului şi ale colegilor, participând in corpore la procedura de evaluare.

În cazul exemplului nostru, criteriile de evaluare pot fi:

(1) conţinutul, corespunderea cu sarcina;
(2) originalitatea interpretării şi a prezentării;
(3) aspectul produsului;
(4) modalitatea de prezentare;
(5) corectitudinea discursului.

Formarea deprinderii de a-şi construi un plan strategic de cercetare, de a ţine evidenţa strictă, la zi, a celor observate şi de a rezuma ulterior esenţa lor în forma cerută le poate prinde bine copiilor deveniţi maturi în cele mai neaşteptate situaţii: de la a ţine un jurnal de sănătate, de alimentaţie, de părinte la a ţine un jurnal de savant care desfăşoară un experiment. Şi, dacă a făcut o şcoală bună, nimic din ceea ce a învăţat ani la rând nu-i va părea inutil absolventului.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1) Heron J. Ciclurile vieţii şi ciclurile învăţării. În: Knud Illeris (coord.) Teorii contemporane ale învăţării Bucureşti: Trei, 2014.
2) Munteanu N. Scriitorul de jurnal: Descoperirea vocii interioare. Piteşti: Paralela 45, 2012.
3) Proiectul: proces de învăţare, produs evaluabil. Chişinău: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, 2018.
4) Rey B. et al. Competenţele în şcoală: formare şi evaluare. Bucureşti: Aramis Print, 2012.
5) Stoica-Constantin A. Creativitatea pentru studenţi şi profesori. Iaşi: Institutul European, 2004.
6) Stolovitch H. et al. Formarea prin transformare: dincolo de prelegeri. Bucureşti: Trei, 2017.
7) Vogler J. (coord.) Evaluarea în învăţământul preuniversitar. Iaşi: Polirom, 2000.



Marcelina
FRĂSINESCU-DORUC
gr. did. I, Liceul Teoretic *M. Viteazul* din Chişinău

Lectura suplimentară – între obligaţie şi necesitate

Rezumat: *Lectura suplimentară este succesul întregii munci şcolare. Dincolo de activităţile de lectură din orele de limbă română, învăţătorul poate media întâlnirea cu lumea cărţilor prin "sărbători" ale cărţii, cum ar fi ,,prezentarea de carte". Activitatea consacrată prezentării unui text sau a unei cărţi la clasa a III-a şi a IV-a se desfăşoară în mai multe etape. Iniţial, se aleg textele, apoi elevii sunt familiarizaţi cu structura jurnalului de lectură şi, în final, se prezintă cartea. Cititul constituie unul dintre cele mai de preţ instrumente ale activităţii intelectuale. Gustul pentru acesta nu vine de la sine, ci se formează printr-o muncă de durată, care înglobează răbdare, perseverenţă, voinţă şi, mai ales, presupune continuitate.*

Cuvinte-cheie: *lectură suplimentară, jurnal de lectură, prezentare de carte, îmbogăţire spirituală, gândire critică, sensibilizare.*

Abstract: *Additional reading is the success of all school work. At the Romanian classes, the teacher organizes reading activities, holidays dedicated to the pleasure of reading, such as:"Book Presentation".The activities devoted to the presentation of a text or a book in the 3-rd and 4-th form took place in several stages, Firstly, the reading texts are chosen, then the structure of the reading journal is presented, and finally the book is presented.Reading is one of the most valuable tools of intellectual activity. The desire for reading does not come by itself, but it is formed through lasting work that encompasses patience, perseverance, will and, above all, requires continuity.*

Keywords: *additional reading, reading journal, book presentation, spiritual enrichment, critical thinking, awareness.*

"Când citesc simt fericire"(Anastasia); "simt că mă îmbogăţesc spiritual"(Ancuţa); "simt emoţii deosebite"(Nicolae); "simt tristeţe, confuzie" (Beatris); "simt milă, îngrijorare faţă de personajele neajutorate" (Aurora); "simt dragoste" (Bianca) – clasa a III-a

"Dacă în viaţa de toate zilele nu avem decât rareori ocazia să conversăm cu oameni excepţionali, pierzând un timp preţios în căutarea lor, în cărţi, societatea acestor oameni ne este permanent la îndemână."

(John Ruskin)

Una dintre finalităţile majore ale primarelor a fost, dintotdeauna, formarea capacităţilor de a înţelege textele scrise, de a le asimila, de a le face *ale noastre*; o experienţă care, atunci când este autentică şi repetată, se poate transforma în ceea ce numim bucuria, "gustul" cititului.

Dincolo de activităţile de lectură din orele de limbă română, învăţătorul poate media întâlnirea cu lumea cărţilor prin "sărbători" ale cărţii, realizate după modelul celor descrise în volumul al doilea al *Lecturiadei*. Din seria lungă a formelor de "sărbătorire", menţionăm prezentarea celor mai îndrăgite cărţi, parada de personaje, expoziţiile de carte sau dramatizarea.

Activitatea consacrată prezentării unui text sau unei cărţi la clasa a III-a şi a IV-a s-a desfăşurat în mai multe etape. Într-o primă etapă, le-am solicitat elevilor

lectura aceluiaşi text sau aceleiaşi cărţi, prin urmare, în nouă luni de şcoală – nouă cărţi (e adevărat, că unii elevi au solicitat noi şi noi titluri sau au venit ei cu propuneri, iar numărul relativ mic nu le-a provocat o reacţie de respingere). E foarte important să accentuez că textele propuse au fost selectate cu multă atenţie, în conformitate cu particularităţile de vârstă ale elevilor, cu preocupările lor spirituale. Lista textelor propuse (amintesc, la începutul fiecărei luni anunţăm titlul cărţii) a cuprins următoarele titluri: *Alice în Ţara Minunilor* de Lewis Carrol; *Planeta Otiliei* de Liana Maria Petruţiu; *Heidi, fetiţa munţilor* de Johanna Spyri; *File din cartea naturii* de Ion Agârbiceanu; *Aventurile lui Habarnam şi ale prietenilor săi* de Nicolai Nosov; *Spiriduşul cel bun al cărţii* de Ada Teodorescu; *Vrăjitorul din Oz* de Lyman Frank Baum; *Poveste fără sfârşit* de Michael Ende; *Poveste cu un copil şi un peştişor argintiu* de Ada Teodorescu etc.

În a doua etapă, prezentăm structura jurnalului de lectură:

Impresii despre carte (titlu, autor, coperte, ilustraţii)	Povestirea *Spiriduşul cel bun al cărţii* scrisă de Ada Teodorescu se regăseşte în cartea cu titlul *Întâmplări de neuitat*.
Impresii despre personaje (care apar mai des, care îi plac sau nu)	Îmi place foarte mult Spiriduşul cel Bun.
Gânduri, întâmplări, fapte: trăite de personaj; care îl emoţionează pe cititor	El doreşte ca somnul copiilor să nu fie tulburat de Spiriduşul din vis. Apreciez dragostea lui faţă de copii.
Ce îşi imaginează cititorul	Dacă eu aş fi spiriduş, aş intra în somnul colegilor mei care sperie copiii.
Ce ar vrea să mai afle	Aş vrea să mai citesc despre faptele Spiriduşului din vis, despre cei care sperie copiii.
Cui ar recomanda cartea	Recomand cartea unor copii cărora le este frică de anumite personaje din poveşti şi nu mai citesc din acest motiv.

În situaţia în care învăţătorul doreşte să orienteze mai precis notele elevilor, el poate oferi, pe o coală aparte, direcţii de lectură. Pentru clasele a II-a şi a III-a, acestea se vor conţine doar în debutul câtorva propoziţii; pentru clasa a IV-a orientarea poate conţine un număr mai mare de propoziţii, ca în modelul de mai jos:

1. Reacţii subiective (”Scena îmi aminteşte de...”; ”Personajul îmi inspiră teamă…”);
2. Constatări sau anticipaţii (”Cred că…”; ”E posibil ca eroul să...”; ”S-ar putea ca...”; ”Se pare că...” etc.);
3. Interacţiunea cu personajele (”Ştiu ceea ce simte X când...”; ”Îmi pare rău pentru...”; ”X se aseamănă cu...” etc.);
4. Aprecieri despre personaje (”X a fost curajos când...”; ”X a greşit când...”; ”Acest fapt înseamnă pentru el...” etc.);
5. Judecăţi critice (”Această carte mi-a plăcut/nu mi-a plăcut, pentru că...”; ”Cea mai reuşită parte a cărţii a fost...”; ”Această secvenţă a fost plictisitoare/tristă/uimitoare, pentru că...” etc.).

O astfel de variantă de ”ghid de lectură” sau o alta, simplificată, restructurată, completată poate fi oferită de la începutul anului şi poate fi integrată chiar în jurnal.

În a treia etapă, s-a desfăşurat prezentarea de carte, care, în momentul relevării motivelor pentru care a plăcut textul, s-a transformat în adevărate mese rotunde, declanşându-se o avalanşă de gânduri şi emoţii autentice. În cele ce urmează, voi ilustra notiţe din jurnalul de lectură al copiilor.

Jurnal de lectură

Titlul poveştii: *Heidi, fetiţa munţilor*

Autorul: *Johanna Spyri*

Note de lectură

Bunica de la Frankfurt îmi inspiră grijă, deoarece a avut răbdare s-o înveţe pe Heidi să citească, să coase rochiţe pentru păpuşi, a îndemnat-o să se roage la Dumnezeu pentru a o ocroti de cel rău şi îi alină tristeţea.

Cred că domnişoara Rottenmeier nu a procedat corect când o numea pe Heidi Adelheid o mică sălbatică, certând-o la cea mai neînsemnată greşeală comisă şi poruncind să fie închisă în pivniţă, lângă şopârle şi şobolani.

Îmi pare rău pentru bunica lui Peter, deoarece nu avea un pat pe care să doarmă şi nu putea vedea chipul însorit al fetiţei care îi citise imnuri din carte şi îi aduse pâinişe albe de la Frankfurt.

Bunicul lui Heidi ***se aseamănă*** cu un bătrân înţelept, care a îngrijit-o, i-a făcut un pătuc din paie pe care a aşternut un cearşaf alb ca laptele şi i-a permis să meargă, împreună cu Peter, pe câmpie, pentru a paşte căprişele şi a vedea munţii scăldaţi într-o lumină trandafirie.

Cea mai reuşită parte a cărţii a fost atunci când Clora nu mai stătea în scaunul ei cu rotile, astfel putând gusta din bunătăţile vieţii, şi atunci când Heldi s-a întors la bunicul ei din munţi.

Ştiu ce simte Heidi când se trezeşte şi îşi dă seama că se află la Frankfurt, într-un pat mare cu aşternut alb, într-o cameră întunecată şi spaţioasă, în care lumina pătrunde prin ferestre mari, cu perdele albe, simţindu-se ca o pasăre închisă într-o colivie frumoasă de aur, dornică să-şi ia zborul spre înălţimile albastre, iar toată străduinţa ei de a vedea împrejurimile era zădarnică.

Concluzii despre lectură

Din cele citite, am reuşit să înţeleg că bunătatea lui Heidi a învins toate greutăţile, l-a făcut pe Peter să înţeleagă că trebuie să înveţe să citească, i-a citit bunicii din munţi imnurile pe care credea că nu le va mai auzi niciodată şi a avut grijă de Clora.

Lectura mi-a provocat emoţii de bucurie, atunci când Heidi s-a întors la bunicul ei şi când Clora nu mai stătea în scaunul ei cu rotile, astfel putând să meargă cu tatăl şi cu bunica în excursie în Elveţia.

Această carte aş recomanda-o colegilor, deoarece din întâmplările lui Heidi am înţeles că dacă îţi doreşti ceva cu adevărat, acest lucru se va îndeplini.

Caracterizarea personajului:

Heidi este un personaj interesant, care pe toată durata lecturii m-a ţinut în suspans. Cu toate că avea o vârstă fragedă, ea reuşea, prin zâmbetul şi optimismul ei, să aducă speranţă şi bucurie în sufletele celor dragi. Fiind o bună prietenă, a reuşit s-o facă pe Clara să simtă bucuria de a se afla sus pe munte, pentru a vedea priveliştea şi a simţi tăria lui. Voioşia fetiţei o făcea pe bunica să-i dorească prezenţa în fiecare zi. Zburdalnică, ea alerga toată ziua după căpriţe, astfel provocându-i lui Peter zâmbete. Bunicul mergea mândru alături de Heidi, fiindcă era o fetiţă îndrăgită de toată lumea.

Fişă de identitate ***Heidi, fetiţa munţilor*** **de Johanna Spyri**		
Ce am aflat despre personaj?	**În ce mod am aflat?** **(din cuvintele povestitorului, ale altor personaje, din fapte etc.)**	**Ce înseamnă acest lucru?**
”Ei, bunicule, acum o să mai râdă soarele de mine.”	cuvintele personajului (Heidi)	inocentă, naivă
”Frumuseţe sclipitoare avu s-o încânte pe Heidi.”	cuvintele povestitorului	sensibilă
”Heidi nu se mai sătura să se joace cu caprele. Era zglobie şi zburdalnică.”	cuvintele naratorului	veselă, zburdalnică, jucăuşă
”Oh, biata Bălaie, spuse Heidi, strângând-o, cu dragoste. Nu mai plânge!”	cuvintele lui Heidi	milostivă, iubitoare, bună
”Apoi Heidi rupse pâinea în două şi-i întinse lui Peter bucata mai mare şi brânza.”	cuvintele autorului	generoasă
”Heidi rupse la iuţeală un smoc de iarbă, i-l întinse Pestriţei, care se potoli ca din senin.”	cuvintele autorului	isteaţă, descurcăreaţă
”Bravo, eşti fetiţă cuminte, te-ai ţinut de cuvânt!”	cuvintele bunicului	cuminte, ascultătoare
”Mâine trebuie să mergem la bunica să-i mai dreg cabana.”	cuvintele lui Heidi	grijulie, altruistă

În concluzie: Pornind de la această activitate, se poate formula o ultimă precizare legată de dimensiunea socială a lecturii suplimentare. Gustul pentru citit nu vine de la sine, ci se formează printr-o muncă de durată, care înglobează răbdare, perseverenţă, voinţă şi, mai ales, presupune continuitate.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bărbulescu G., Beşliu D. Metodica predării limbii şi literaturii române în învăţământul primar. Bucureşti: Cornit, 2009.
2. Lăzărescu R. Lectura – sub presiunea canonului? Bucureşti: Gabriel, 2005, 2010.
3. Mihăescu M. et al. Manualul de limba şi literatura română. Clasa a III-a. Bucureşti: Intuitext, 2016.
4. Onojescu M. Lecturiada 1, 2. Cercuri de lectură. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2007.
5. Pamfil A. Limba şi literatura română în şcoala primară. Piteşti: Paralela 45, 2009.

Educaţie contra corupţiei – o altă dimensiune a devenirii unui bun cetăţean



Eugenia **NEGRU**
gr. did. sup., Liceul de Creativitate şi Inventică *Prometeu-Prim* din Chişinău

Rezumat: *Corupţia a devenit un fenomen pe larg prezent şi mediatizat, bine cunoscut în diversele sale forme în societatea contemporană. Re/venirea la normalitate cere imperativ creşterea unei generaţii de copii care să perceapă corect acest fenomen, să conştientizeze pericolul pentru societate, să se autoformeze ca personalităţi integre cu responsabilitate faţă de sine şi comunitatea din care fac parte. Scopul componentei Educaţie contra corupţiei este să construiască valori şi să formeze poziţia civică a elevilor împotriva corupţiei.*

Cuvinte-cheie: *educaţie contra corupţiei, abuz de autoritate publică, corupţie, poziţie civică.*

Abstract: *Corruption has become a well-known phenomenon, which the mass media have widely presented to society in its various forms. To put an end to corruption, we must raise a new generation of children who would be acquainted with the concept of corruption and its implications, being aware of the dangerous impact it has upon society, and who would evolve as upright personalities taking responsibility for themselves and their community. The objectives of the Education against Corruption project are to develop life values and to educate in students a civic position against corruption.*

Keywords: *education against corruption, public authority abuse, corruption, civic position.*

1. CÂT DE NECESARĂ ESTE ÎNCĂ O *EDUCAȚIE* ÎN ȘCOALĂ?



Comunitatea profesorală s-a obișnuit deja cu frecventele inițiative de a completa lista disciplinelor școlare cu una nouă, care are drept prioritate educarea copilului pe o anumită dimensiune: ecologică, pentru sănătate, pentru societate, economică etc. Și pentru că aceste dimensiuni fac parte din viața noastră cotidiană, înclinăm să sprijinim predarea fiecăreia ca disciplină școlară distinctă. Din acest punct de vedere, noua inițiativă educațională – *Educaţie contra corupţiei* – vine cu o viziune diferită. Fiind o latură *dură* a societății noastre, ce afectează calitatea vieții majorității cetățenilor, ne oferă nu doar argumente pentru a preda concepte, exemple, antiexemple legate de fenomenul corupției din țară, ci ne obligă să ne asumăm responsabilitatea față de viitorul copiilor. Devine imperativ necesar să fortificăm copilul prin formarea unui sistem de valori, să-i dezvoltăm capacități indispensabile unei poziții civice contra corupției. Experiența istorică a altor civilizații, comunități, state arată că cea mai importantă investiție în lupta împotriva corupției este educarea unor generații cât se poate de imune la fenomenul dat. Este practic singura șansă de eradicare/combatere/diminuare a acestui flagel social.

O experiență educațională valoroasă are Lituania, în cadrul Programului Național de Prevenire a Corupției (2002-

2006), fiind urmată de România cu Strategia Națională Anticorupție (2005-2006). Trecutul istoric al statelor din spațiul est-european a păstrat practici politice, economice, mentalități și atitudini bazate pe corupție – adânc înrădăcinată în mentalul colectiv, fenomenul este impedimentul principal în consolidarea inițiativelor democratice. Conștientizarea acestuia de către factorii educaționali cu putere de decizie, societatea civilă, comunitatea părinților și elevi justifică efortul cadrelor didactice, al școlii pentru o educație împotriva corupției.

Înșiși elevii, martori ai acestui flagel din societatea noastră, sunt pătrunși de necesitatea de a se informa, de a cunoaște, de a lua atitudine, de a opune rezistență, deoarece corupția, înțeleg ei, le poate *dicta* viitorul. Am discutat cu elevii din clasele a IX-a despre oportunitatea activităților educaționale cu asemenea tematică în liceu. Propun câteva reflecții.

"Moldova este o țară coruptă. Dacă se va schimba atitudinea oamenilor, se va schimba și generația nouă, vom putea urmări un progres foarte frumos al acestei țări." Gherman

"Corupția are un impact negativ imens asupra unei țări, chiar asupra unui om. Cred că este important să învățăm despre corupție, pentru a ști cum să o contracarăm și a nu deveni și noi corupți." Mihai

"Copiii din R. Moldova au nevoie de aceste ore, deoarece din cauza corupției țara se află într-o stare dezastruoasă. Să înveți un om matur să nu facă acte de corupție este o pierdere de timp, copiii însă pot fi educați și vor face schimbarea." Cristian

"Contra acestui fenomen nu se iau măsuri corespunzătoare, corupția fiind prezentă și vizibilă chiar în rândul celor responsabili de amendarea persoanelor pentru acte de încălcare a legii. Astfel, educând generația tânără, se oferă o șansă luptei împotriva corupției, elevii fiind formați corect în raport cu fenomenul dat." Alina

2. UNDE, CINE ȘI CÂND URMEAZĂ SĂ REALIZEZE EDUCAȚIA CONTRA CORUPȚIEI?

Educația contra corupției este orientată către elevul de liceu: cu responsabilitate juridică (de la 14 ani), cu un sistem de valori în edificare, cu grad mare de responsabilitate față de sine și ceilalți, cu capacitate mare de discernământ. În învățământul secundar, numărul de discipline și varietatea lor permit inserarea tematicii anticorupție în mod infuzional și selectiv la diferite obiecte. Este important de accentuat: **aceste teme nu vor fi studiate în cadrul unei „noi" discipline**. Nu este oportun să se acorde ore suplimentare pentru domeniul respectiv. Este un concept specific educației contra corupției: să se evite de a introduce un curs despre comportamentul corupt. Tematica este recomandată a fi **integrată** în curricula deja aprobate. Disciplinele care se pretează cel mai bine în acest sens sunt: *Istoria, Educația civică, Educația pentru societate, Etica, Religia* etc. Orele de limbă și literatură pot include teme/probleme/studii de caz utilizând programa, metodologia, manualele disponibile. Fiecare dintre disciplinele care integrează educația contra corupției utilizează metodele și specificul ei de predare, nefiind categoric necesar un alt cadru și metodologii distincte. Tocmai acest fapt facilitează atingerea scopurilor stabilite, pentru că procesul se derulează firesc, familiar pentru elev.

De asemenea, orele de dezvoltare personală sunt platforme deosebit de valoroase pentru activități/studii anticorupție, având acces la activități/domenii care *lucrează* asupra sistemului de valori, integrității caracterului, interesului public, implicării în viața comunității, responsabilității sociale.

Cadrul didactic, dincolo de disciplina predată, este cetățean activ al societății, este părinte, deci poate participa în educația contra corupției, poate integra în disciplina sa studii, cazuri, probleme, situații care să faciliteze înțelegerea unor realități, să promoveze probitatea morală, cunoașterea drepturilor și obligațiilor față de societate și stat, responsabilitatea civică.

Autorii propun, ca model, fișe cu material-suport (studii de caz, date statistice, suport iconografic, fragmente literare, documente/acte), însoțite de sarcini de lucru menite să înlesnească înțelegerea fenomenului corupției de către elev. La redactarea lor, nu este indicat să se insiste doar pe cazuri vizibil negative – antiexemple, chiar dacă ar părea firesc la prima vedere. Exemplul negativ creează puține efecte pozitive. Uneori, situațiile selectate sunt "largi", *palpabile* în timp și spațiu, cunoscute, trăite, în altele – sunt subtile, implicite, deductive, dar deosebit de valoroase. Această libertate a profesorului de a alege momentul, disciplina și cadrul potrivit pentru includerea unei situații exclude principiul continuității, atât de necesar în predarea canonică. Situația este abordată în acord/alături/complementar cu tema studiată la disciplina respectivă. De asemenea, integrarea momentelor educației contra corupției nu reclamă o oră academică, este puțin cronofagă anume prin secvențialitatea sa. Formula fișelor incluzive cu această tematică într-o disciplină complementară poate fi utilizată la oră în orice moment în care profesorul poate valorifica calitativ cazul/problema propusă.

Consecvența revenirii în cadrul diverselor discipline școlare asupra educației contra corupție crește gradul de conștientizare, interes, motivație și, în final, determină schimbarea de atitudine, mentalități și comportament.

3. EDUCAȚIA CONTRA CORUPȚIEI ÎN ȘCOALA DIN REPUBLICA MOLDOVA – UN ÎNCEPUT

Educație contra corupției

Disciplina: *Istoria românilor și universală*
Clasa: a XI-a
Tema: *Domniile fanariote în țările române*
Legătura cu educația contra corupției: Istoria corupției în Țările Române, societate tolerantă la corupție
Obiectiv: Analiza impactului regimului fanariot asupra societății românești.
Enunț: Studiază sursa și realizează sarcinile propuse:
1. Identifică trimiterile autorului la corupția din societatea românească în perioada domniilor fanariote.
2. Explică consecințele regimului fanariot asupra societății din Țările Române.

„Poate nu știi ce sunt capitulațiile față de Sultan, poate nu știi că am dezrădăcinat tot ce semăna în țara asta cu dragostea față de pământul ei. Nenorociții ăștia nu mai știu ce sunt aceia strămoși, i-am corupt, i-am învățat să fure, nu au o armată a lor, am tocmit mercenari tocmai ca să-i învăț să mă știe de frică. Ce vrei să mai fac decât ticăloșia asta de a-i sili să-și uite limba?... Din șapte cuvinte, trei sunt grecești, și două turcești, ce mai rămâne? Popii cântă psalmi în limba mamei mele și-a mea. I-am lipsit de simțul militar ca să pot să-i stăpânesc; ei mai bine beau decât să se bată și i-am învățat că asta e o virtute. [...] Țara, sau ceea ce numim noi țară, este coruptă până în măduva oaselor. Nu se dobândește nici bună ziua fără un bacșiș. Înțelegi? Știi ce-i acela bacșiș? Nici cu tunurile, nici cu puștile nu poți face mai mult rău. [...] Tot ce-a fost cinstit în tara asta zace în beciuri, putrezește sau a murit demult. [...] Mi-am adus toate neamurile din Fanar și le-am zis consilieri. Ei au învățat pe cârcotașii ăștia de aici ce-i acela un cârcotaș mai mare. Îi fur și-i pun să-mi ureze de sănătate. [...] Le-am tăiat pădurile, le-am golit minele de sare, de aur și de tot ce are mai bun pământul acesta. Corăbii neobosite umblă pe mare spre Stambul, ziua și noapte, și setea stăpânilor mei crește văzând cum se poate lua totul în cântice de mulțumire. [...] Sfinții, chiar dacă ar învia pe acest pământ, ar fi uciși cu pietre. Nimeni nu mai are nevoie aici de cinste. Ea ar fi ca holera, ca ciuma, ca ducă-se pe pustii. [...] *La noi sunt de vânzare templele, preoții, altarele, cele sfinte, coroanele, torțele, tămâia, cerul este de vânzare și Dumnezeu însuși.*"

(Eugen Barbu, *Principele)*

Autor: Rodica Eșanu, profesoară de istorie și educație civică, formator în cadrul proiectului *Lecții europene 2:* componenta *Educație anticorupție*

Educație contra corupției

Disciplina: *Educație civică*
Clasa: a VIII-a
Modulul: *Dezvoltare personală și ghidare în carieră*
Tema: *Surse de venit ale persoanei. Surse legale și ilegale. Riscuri asociate acumulării ilegale de venit*
Legătura cu educația contra corupției: Corupția ca sursă pentru acumularea ilegală de venit, funcția publică și interesul public, integritatea funcționarului public
Obiectiv: Promovarea intoleranței față de utilizarea funcției publice ca sursă pentru acumularea ilegală de venit.
Enunț: Studiază sursa și realizează sarcinile propuse:
1. Identifică statutul persoanei vizate în problemă.
2. Explică consecințele asupra societății a fenomenului vizat în problemă.



(Sursa: Din desenele câștigătorilor celei de-a IV-a ediții a concursului de desene *Talentul nu ia mită. Integritatea în imagini*, 2017, Centrul Național Anticorupție)

Autor: Rodica Eșanu, profesoară de istorie și educație civică, formator în cadrul proiectului *Lecții europene 2:* componenta *Educație anticorupție*

4. CU GÂNDUL LA CE A RĂMAS ÎN CUTIA PANDOREI. ÎN LOC DE CONCLUZII

Avem datoria, prin specificul meseriei, să lucrăm cu diversele aspecte ale educației. Ca să devină calitative, trebuie să fie corecte pedagogic, oneste uman, cu grijă enormă față de ceea ce suntem noi ca modele în fața clasei, nu pentru că putem fi imitabili, ci pentru că suntem autoritate educațională. În aceeași măsură este responsabilă și familia, și societatea față de creșterea copiilor.

Realitățile din țară, gradul mare al corupției, coborârea în doar 3 ani de pe poziția 103 (2013) pe poziția 123 (2016) în clasamentul internațional al corupției justifică și chiar cere imperativ măsuri de prevenire/combatere/eradicare a acestui fenomen. Eforturile educaționale primează în efortul colectiv al societății, întrucât aici șansele de reușită sunt cele mai mari. ”Dacă o țară se eliberează de corupţie şi devine o naţiune de minţi frumoase, cred cu tărie că sunt trei membri ai societăţii care şi-au adus o contribuţie în acest sens. Ei sunt tatăl, mama şi profesorul.” (A. P. J. Abdul Kalam)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bejan O. Corupția: noțiune, prevenire și contracarare. Chișinău, 2007.
2. Educație împotriva corupției. Material metodologic pentru învățământul preuniversitar și superior. Vilnius, 2006.
3. Mușenco A. Educația anticorupție în școală, a fi sau a nu fi? În: *Didactica Pro...*, nr. 2, 2015, pp. 32-34.
4. Pâslaru Vl. Educația anticorupție: concept, terminologie, strategii. În: *Didactica Pro...*, nr. 2, 2015, pp. 2-9.
5. https://www.transparency.md/2017/01/25/transparency-international-lanseaza-indicele-perceptiei-coruptiei-2016/



Individualizarea instruirii în procesul educațional la chimie

Rita **GODOROJA**

dr., Institutul de Științe ale Educației;
gr. did. sup., Liceul de Limbi Moderne și Management din Chișinău

Rezumat: *Articolul reflectă aspecte de individualizare a instruirii în procesul educaţional la chimie. Sunt propuse exerciţii creative, proiecte internaţionale eTwinning şi fişe de activitate independentă, care influenţează semnificativ motivaţia de învăţare, implicarea fiecărui elev în realizarea sarcinilor, manifestarea potenţialului creativ, diminuarea situaţiilor de eşec şi obţinerea succesului.*

Cuvinte-cheie: *individualizarea instruirii, condiţii psihopedagogice de individualizare, exerciţii creative, proiecte eTwinning, fişe de activitate independentă.*

Abstract: *This paper highlights some aspects of individualization in the teaching of chemistry. Creative exercises, eTwinning international projects, and sheets with independent learning tasks, when proposed for individualization, tend to significantly improve learner motivation, student involvement in task solving, and students' creative potential, thus decreasing failure and improving chances for success.*

Keywords: *individualization of learning, psychopedagogical individualization conditions, creative exercises, eTwinning projects, individual task cards.*

Satisfacerea cerințelor educaționale ale individului este o misiune prioritară a educației [1, art. 5] și o sarcină complexă pentru cadrele didactice din învățământul general. În acest context, individualizarea instruirii este o provocare, dar, totodată, reprezintă un mod inovativ de a eficientiza procesul educațional, prin asigurarea reușitei fiecărui elev și stimularea performanţelor, conform potențialului propriu.

De ce este necesară individualizarea instruirii? Pentru a răspunde la această întrebare, vom analiza *teoria structurii chimice* (TSC), care constituie fundamentul chimiei organice. Extrapolând principiile acestei teorii de la microsistem la macrosistem, ne fascinează funcționalitatea și viabilitatea ei pedagogică.

Principiul întâi al TSC afirmă că: „Toți atomii într-o moleculă sunt legați conform valenței lor”. Înlocuind noțiunile științifice de *atomi, moleculă* și *valență* cu noțiunile didactice de *elevi*, *clasă* și *competență*, constatăm că toți elevii dintr-o clasă corelează conform competențelor pe care le posedă. Astfel, fiecare clasă de elevi, asemenea

unui compus, are o structură unică, irepetabilă, fiind compusă din copii cu diferite experienţe, dar care au de atins aceleaşi standarde de eficienţă a învăţării.

Pot oare toţi elevii să înveţe cu succes în acelaşi ritm, în aceeaşi durată de timp, efectuând aceleaşi sarcini? Fiecare dintre ei are anumite cunoştinţe, abilităţi, atitudini, nevoi şi interese, temperament, stil de învăţare. În orice clasă putem întâlni atât elevi care învaţă repede şi sunt independenţi în acţiune, cât şi elevi care întâmpină dificultăţi şi au nevoie de ghidare pe parcursul realizării sarcinilor. Unii învaţă mai bine prin colaborare, în timp ce alţii preferă să lucreze singuri.

Principiul al doilea al TSC stabileşte că proprietăţile unei substanţe depind de: compoziţia şi structura moleculei, influenţa reciprocă a atomilor şi a grupurilor de atomi. Prin asociere, deducem că rezultatele învăţării depind de compoziţia şi structura clasei, de influenţa reciprocă a elevilor şi a grupurilor de elevi. Pentru a le oferi tuturor elevilor şanse egale, este necesar să valorizăm la maximum potenţialul fiecăruia şi să stabilim modalităţile optime de organizare a activităţii în diverse momente ale lecţiei: individual sau în grupe diferenţiate pe niveluri de dificultate a sarcinii, pe interese, metode sau stiluri de învăţare.

Mediul prietenos îi face pe toţi elevii să se bucure de învăţare, iar relaţiile dintre elevi şi profesor furnizează o structură indispensabilă autorealizării. Crearea unor grupuri flexibile de elevi pentru fiecare sarcină, într-o clasă cu abilităţi mixte, se află în centrul instruirii diferenţiate. Cadrul didactic îşi proiectează, de obicei, lecţiile în jurul nevoilor fiecărui grup: de exemplu, unul rezolvă probleme, în timp ce altul alcătuieşte probleme, iar al treilea – elaborează un experiment pe baza celor învăţate.

Asigurarea succesului fiecărui elev la învăţătură este un obiectiv greu de atins fără a cunoaşte particularităţile lui individuale: aptitudinile, temperamentul, caracterul, interesele, aspiraţiile, convingerile, trebuinţele, competenţele, experienţa şi stilul de învăţare. După Sorin Cristea, ”conceptul de *individualizare a instruirii* defineşte acţiunea profesorului angajată în direcţia proiectării şi realizării activităţii didactice/educative în funcţie de particularităţile bio-psiho-socio-culturale ale fiecărui elev, în vederea dezvoltării şi a integrării sale optime” [4, p. 215]. Astfel, procesul de individualizare trebuie să cuprindă: individualizarea obiectivelor de învăţare; individualizarea activităţilor de învăţare; individualizarea evaluării.

Individualizarea activităţii la clasă reclamă efort sporit din partea profesorului şi resurse adecvate pentru elaborarea tehnologiei didactice. Proiectarea instruirii individualizate este o acţiune proactivă, flexibilă şi centrată pe elev, care implică luarea unor decizii cu privire la organizarea mediului de învăţare; stabilirea timpului de instruire, a conţinutului curriculumului, materialelor şi resurselor utilizate; implementarea strategiilor de instruire, a activităţilor de învăţare şi a metodelor de evaluare. Pornim de la premisa că toţi elevii pot progresa în cunoaştere dacă li se creează condiţii favorabile şi li se oferă libertatea de a alege sarcinile de învăţare independentă. Pentru a reuşi, fiecare trebuie să-şi asume obiective şi să depună efort pentru atingerea lor. Experienţa pedagogică demonstrează că elevii învaţă cel mai bine atunci când profesorul ţine cont de diferenţele de pregătire, de interesele şi obiectivele lor. Procesul de instruire individualizată implică şi activităţi de învăţare colaborativă, diverse sarcini, furnizarea de instrucţiuni, posibilitatea de a lucra cu viteze diferite.

Individualizarea deschide calea formării/dezvoltării competenţei de a rezolva probleme în mod autonom. Pentru aceasta, elevilor li se acordă libertatea de a alege sarcinile de complexitate diferită şi li se creează condiţii pentru îndeplinirea obiectivelor educaţionale individuale. După V. Panico, condiţiile psihopedagogice de individualizare şi diferenţiere a instruirii sunt [6, p. 81]: elaborarea şi selectarea activităţilor în baza competenţelor generale şi specifice disciplinei concrete; încadrarea elevilor în activităţi didactice cu divers grad de complexitate; evitarea dificultăţilor cognitive; specificul disciplinei de învăţământ; particularităţile de dezvoltare ale elevilor; crearea unui set de activităţi de autodezvoltare şi autoevaluare; aplicarea specială a strategiilor de formare şi dezvoltare a atitudinilor de învăţare; integrarea activităţilor individuale, de grup şi frontale; încadrarea elevilor în demersuri didactice în corespundere cu ritmul propriu de învăţare; formarea capacităţilor de autoapreciere; formarea atitudinilor de ajutor şi înţelegere reciprocă, stimă şi încredere, responsabilitate în acţiunile de colaborare şi conlucrare; aprecierea elevilor după rezultatul şi efortul depus; crearea şi susţinerea unui climat psihologic favorabil în cadrul acţiunilor didactice; formarea competenţei de învăţare ş.a.

Instruirea individualizată porneşte de la nevoile elevilor, iar diferenţierea este determinată de nivelul pregătirii şi interesele lor. În acest scop, propunem elevilor sarcini la alegere, astfel încât fiecare să înveţe în ritm propriu şi să reuşească, indiferent de capacităţi şi de experienţă. Elevii trebuie să fie îndrumaţi să rezolve sarcinile prin diverse metode, să-şi utilizeze imaginaţia şi să construiască strategii proprii de investigare a realităţii, să elaboreze produse noi în baza materiei de studiu. Un rol important în individualizarea învăţării revine sarcinilor de rezolvare şi de compunere a exerciţiilor şi problemelor, de creare a întrebărilor cauzale.

Pentru individualizarea instruirii la chimie şi stimularea motivaţiei de învăţare, propunem un sistem de exerciţii creative. Caracterul problematizat şi divergent al acestora activează gândirea creativă a elevilor şi le

dezvoltă competențele de investigare științifică [2]. În sistem se conțin 24 de tipuri de exerciții, clasificate după criteriul acțiunii solicitate: 1) asemănări; 2) clase; 3) completări; 4) consecințe; 5) soluții; 6) titluri; 7) utilizări neobișnuite; 8) identificarea substanțelor; 9) clasificări; 10) cauze; 11) asocieri libere; 12) figuri; 13) desen abstract; 14) modele; 15) elaborarea formulelor; 16) elaborarea FS și a denumirilor substanțelor; 17) elaborarea ecuațiilor; 18) elaborarea transformărilor; 19) elaborarea problemelor; 20) formularea întrebărilor *De ce?*; 21) compunerea unei poezii; 22) elaborarea unei reclame; 23) elaborarea mesajelor; 24) elaborarea careurilor, jocurilor didactice.

1)	Scrieţi cât mai multe asemănări dintre zahăr şi soda alimentară $NaHCO_3$.
2)	Notați cât mai multe denumiri de substanţe simple care au aceeaşi caracteristică: a) se dizolvă în apă; b) sunt gaze în condiţii normale.
3)	Completați textul cu un final cât mai original: *Sunt un praf alb, cu apa nu prietenesc,* *În albastru mă îmbrac, dacă iodul îl întâlnesc...*
4)	Enumeraţi cât mai multe consecinţe ale unei situaţii imaginare: *Ce s-ar întâmpla dacă oamenii ar putea vedea atomii fără aparate optice?*
5)	Propuneți cât mai multe soluţii la următoarea situaţie: *Ce s-ar putea face pentru a economisi apa potabilă?*
6)	Scrieți cât mai multe titluri pentru un text ştiinţific propus.
7)	Enumeraţi cât mai multe utilizări neobişnuite pentru: a) o monedă din aluminiu de 25 de bani; b) un vas de polietilenă.
8)	Într-un balon se află hidrogen, iar în altul – oxigen. Propuneți diferite metode de identificare a acestor substanţe.
9)	Notaţi cât mai multe formule şi denumiri de substanţe care conţin carbon şi clasificaţi-le.
10)	Enumeraţi cât mai multe cauze ale unei situaţii: *Chimiştii din prima jumătate a sec. XIX nu puteau explica valenţa carbonului în compuşii organici. De ce?*
11)	Găsiți pentru cuvântul *hidrocarbură* cât mai multe noțiuni asociate și definiți-le.
12)	Pornind de la un cerc, desenați cât mai multe vase chimice.
13)	Reprezentaţi noţiunea de *chimie* prin cât mai multe desene.
14)	Modelaţi cât mai multe catene alcătuite din 5 atomi de carbon.
15)	Scrieţi cât mai multe formule de substanţe care conţin maximum patru elemente: H, O, C, Cl.
16)	Notaţi formulele de structură şi denumirile substanţelor organice cu compoziţia $C_3H_yO_z$.
17)	Cum pot fi sintetizaţi 10 compuşi organici, utilizând ca materii prime: clor, carbură de calciu şi apă? Argumentaţi răspunsurile prin ecuaţiile reacţiilor.
18)	Propuneţi un şir de transformări în care atomul de carbon îşi schimbă gradul de oxidare în compuşi, conform schemei: $C^{-4} \rightarrow C^{-1} \rightarrow C^{+1} \rightarrow C^{+3}$
19)	Compuneți și rezolvați o problemă de determinare a formulei moleculare a unei substanţe organice.
20)	Elaboraţi minimum 5 întrebări care încep cu *De ce...?* referitor la tema studiată. Daţi răspunsuri argumentate la întrebările propuse.
21)	Compuneți o poezie despre structura, proprietăţile, obţinerea şi utilizarea unei substanţe chimice.
22)	Elaboraţi o reclamă pentru comercializarea rentabilă a zahărului.
23)	Continuaţi mesajul: *Învaţă de la proteine...*
24)	Elaboraţi careuri de cuvinte despre savanţii chimişti şi evaluaţi lucrarea realizată conform criteriilor: a) originalitate; b) corectitudine ştiinţifică; c) noutate; d) utilitate; e) valoarea lucrării.

Aceste exerciții oferă posibilități largi de individualizare creativă a activității elevilor la lecțiile de chimie și de alegere a sarcinilor pentru lucru independent, pentru rezolvarea temelor de casă, precum și în cadrul proiectelor de grup.

Prezentăm experiența participării elevilor clasei a IX-a de la Liceul de Limbi Moderne și Management din Chișinău, împreună cu partenerii lor din Armenia, în proiectul internațional *eTwinning Chemical Heritage*, axat pe patrimoniul științific european [5]. Ideea proiectului a constat în promovarea valorilor științifice în educația tinerilor, deoarece nivelul de dezvoltare a societății moderne și realizările curente se datorează, în mare parte, oamenilor de știință. Pentru succesele înregistrate în acest proiect, școala a fost menționată cu Certificat European de Calitate, 2018 [7].

Elevii au ales și au propus 10 chimiști renumiți din diferite vremuri, care au contribuit cu descoperiri importante, influențând, astfel, progresul și calitatea vieții. Ei au elaborat independent crossword-uri despre savanții chimiști și descoperirile lor, explorând, la alegere, 10 biografii, utilizând instrumentul www.crosswordlabs.com:

1) Marie Curie (https://crosswordlabs.com/view/marie-curie-29);
2) Alfred Nobel (https://crosswordlabs.com/view/alfred-nobel-9);
3) Antoine Lavoisier (https://crosswordlabs.com/view/antoine-lavoisier#.Wu_tVe1mS90.gmail);

4) Dmitri Mendeleev (https://crosswordlabs.com/view/dmitri-mendeleev#.Wu_vCSmhKcM.gmail);
5) Humphry Davy (https://crosswordlabs.com/view/humphry-davy-2);
6) John Dalton (https://crosswordlabs.com/view/john-dalton-10);
7) Michael Faraday (https://crosswordlabs.com/view/michael-faraday-2),
8) Robert Boyle (https://crosswordlabs.com/view/robert-boyle-3);
9) Joseph Priestley (https://crosswordlabs.com/view/joseph-priestley-2);
10) Svante Arrhenius (https://crosswordlabs.com/view/svante-arrhenius).

Astfel, echipa din R. Moldova a propus crossword-urile elaborate pentru rezolvare partenerilor de proiect din Armenia și, viceversa, au rezolvat sarcinile propuse de semeni. Folosind instrumentul *Google.doc*, elevii au creat prin colaborare o carte electronică de crossword-uri: *Chimiști europeni renumiți – patrimoniul nostru* [5]. Conform chestionatului de evaluare, ideile originale din acest proiect, în opinia elevilor, au fost: crearea independentă a crossword-urilor; colaborarea cu elevii din alte țări; munca în echipă; dorința de a se ajuta unul pe altul; motivația de a rezolva crossword-uri; proces de învățare interesant; noi metode educaționale; utilizarea creativă a informațiilor din diferite resurse electronice; utilizarea limbii engleze ca instrument de comunicare și creație; atmosfera liberă. Participând în acest proiect, fiecare elev a avut ocazia de a-și manifesta potențialul creativ și de a aprecia valorile științifice, de a-și imagina viitorul într-o manieră inovatoare și de a contribui la promovarea patrimoniului chimic în Anul 2018 – Anul European al Patrimoniului Cultural.

Pentru individualizarea învățării la lecțiile de chimie, se utilizează diverse fișe cu sarcini și se creează condiții de laborator pentru cercetarea teoretică și experimentală a substanțelor. Se asigură accesul elevilor la diverse surse de informație: Compendiul la chimie [3], Tabelul periodic dinamic (www.ptable.com) etc. Fiecare elev valorifică același conținut general, în timp ce îndeplinește obiectivul de învățare în ritmul propriu de lucru. De exemplu, pentru studierea proprietăților fizice și obținerii metalelor, în clasa a IX-a, am elaborat și am implementat fișa de activitate independentă cu următoarele sarcini:

1) Alege și caracterizează un element din șirul propus, utilizând algoritmul descris în manual: a) Mg; b) Al; c) Zn; d) Fe; 5) Cu.
2) Alege mostra metalului caracterizat și cercetează proprietățile fizice ale acestuia.
3) Observă și descrie proprietățile fizice ale metalului: starea de agregare, culoarea, luciul metalic, acțiunea unui magnet.
4) Utilizând resursa www.ptable.com, identifică densitatea, temperatura de topire și duritatea metalelor cercetate.
5) Dedu concluzii despre proprietățile fizice ale metalelor.
6) Alcătuiește 2 întrebări cauzale despre metalul cercetat. Adresează-le colegilor și apreciază răspunsurile primite.
7) Cum pot fi obținute metalele din săruri?
8) Activitate experimentală. Cercetează interacțiunea metalelor Mg, Al, Zn, Fe, Cu cu o sare – $CuSO_4$ (sol.). Observă semnele reacțiilor chimice. Scrie ecuațiile reacțiilor și comentează-le. Trage concluzii.
9) Imaginează-ți că ești un metal. Alcătuiește, împreună cu colegii, o serie de activități ale metalelor. Care dintre metalele cercetate este mai activ/mai pasiv? De ce?
10) De ce monedele se confecționează din aliajele metalelor pasive?
11) Ce metal intră în compoziția cretei? De ce creta nu are luciu metalic?
12) Analizează fragmentul din poezia *Învață de la substanțe…* (Autoare – Rita Godoroja)
„Învaţă de la toate substanţele din lume,
oricare dintre ele ascunde o minune...
Învaţă de la aluminiu puterea de-a conduce,
de la argint învaţă microbii a distruge.
Învaţă de la aur să nu fii de doi bani,
să faci lucruri frumoase, stabile peste ani.
Învăţă de la cupru flexibil ca să fii,
să cauţi căi mai multe, o stea ca să devii”.
13) Compune o poezie *Învață de la metale…*

Pentru a îmbunătăți capacitățile intelectuale, sarcinile de învățare trebuie să se afle în zona dezvoltării proxime, adică să conțină dificultăți care să poată fi depășite prin efortul elevului. Fișele de activitate independentă reprezintă un instrument eficient de învățare și evaluare, deoarece oferă o viziune clară asupra performanțelor elevilor, demonstrat printr-o varietate de sarcini: 1) cu cerințe comune; 2) cu cerințe diferențiate (sarcini identice, timp de lucru diferit; sarcini diferite, același timp; sarcini diferite, timp diferit; sarcini diferite, după capacitățile fiecăruia; fișe identice cu sarcini progresive); 3) activități individuale cu teme diferite. Elevii se simt provocați de sarcinile experimentale și creative, care dezvoltă motivația învățării, iar tehnica întrebărilor cauzale și problematizarea stimulează gândirea creativă.

În concluzie: Prin individualizarea instruirii se stabilesc cauzele şi motivele rezultatelor bune şi ale nereuşitelor, sprijinul ce urmează a fi acordat imediat, se aleg acele metode de învățare care facilitează participarea fiecăruia și permit valorizarea elevilor, activitatea independentă și colaborarea. Iar evaluarea reciprocă a rezultatelor activității în grup/în echipă dezvoltă încrederea în forțele proprii.

Individualizarea instruirii la orele de chimie în baza exercițiilor creative, proiectelor eTwinning și fișelor de activitate independentă are un impact pozitiv, influențează semnificativ motivația de învățare a elevilor, implicându-l pe fiecare în rezolvarea sarcinilor, descătușându-i potențialul creativ și asigurând obținerea de performanțe.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Codul Educaţiei al Republicii Moldova. Monitorul Oficial nr. 319-324, art. 634. Pe: http://lex.justice.md/md/355156/
2. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. Bucureşti: EDP, 1998.
3. eTwinning project „Chemical Heritage". Pe: https://twinspace.etwinning.net/66106/home
4. Godoroja R. Formarea la liceeni a capacităţilor creative în procesul instruirii problematizate. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău: Univers Pedagogic, 2005. 30 p.
5. Godoroja R., Litvinova T. Compendiu la chimie. Chișinău: ARC, 2013. 132 p.
6. Panico V., Nour A. Aspecte teoretice si praxiologice ale diferenţierii si individualizării instruirii. În: *Studia Universitatis* (Seria *Ştiinţe ale Educaţiei*), nr. 9, 2016, p. 81.
7. Schools awarded the European Quality Label 2018. Pe: https://www.etwinning.net/en/pub/highlights/schools-awarded-european-q18.htm#c498 (Accesat la 23.10.2018).



Violeta **DRUȚĂ**

gr. did. sup., Liceul Teoretic *M. Eminescu* din Chișinău



Iurie **DRUȚĂ**

gr. did. sup., Liceul Teoretic *M. Eminescu* din Chișinău

Algoritmizarea scrierii ecuaţiilor reacţiilor în chimia organică

Rezumat: *Algoritmizarea este o strategie eficientă de lucru în vederea rezolvării problemelor/exerciţiilor la chimie. Metoda dată asigură un randament sporit la această materie şi este potrivită oricărei forme de lucru. Organizarea informaţiei într-un tabel înlesneşte însuşirea informaţiei necesare rezolvării exerciţiilor.*

Cuvinte-cheie: *algoritmizare, competență, problemă, tabel, exerciţiu, randament.*

Abstract: *Algorithmization is considered one of the most efficient working strategy to solve problems/exercises on chemistry. This method ensures the high performance on this subject and it is suitable for any kind of working methods. Organizing the information in tables helps to learn the necessary information in the exercises solving situations on chemistry.*

Keywords: *algorithm, competence, problem, table, exercise, performance.*

Proiectarea și organizarea lecției constituie un demers complex și responsabil, a cărui reușită depinde, în mare, de preferințele, măiestria, creativitatea profesorului. Este o opțiune asumată de cadrul didactic pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor, mijloacelor, resurselor, deci de selectare a strategiilor didactice, de o manieră logică și eficientă, în abordarea situațiilor concrete de predare-învățare, pentru a asigura performanță în învățare și a preveni erorile, riscurile și alte momente nedorite.

Una dintre strategiile didactice care și-a demonstrat valențele în creșterea randamentului învățării este *algoritmizarea*, definită ca metodă de predare-învățare care constă în utilizarea și valorificarea algoritmilor. Algoritmii reprezintă o succesiune de operaţii efectuate într-o ordine aproximativ constantă, prin a căror parcurgere se ajunge la rezolvarea unei serii întregi de probleme/exerciţii de acelaşi tip. Astfel, algoritmii sunt modele operaţionale, graţie cărora se micşorează efortul şi timpul de efectuare a acţiunilor, mărind productivitatea muncii intelectuale sau practice. Elevul însuşeşte, pe calea

algoritmizării, cunoştinţe şi tehnici de lucru, prin simpla parcurgere a unei căi deja stabilite, ca apoi, conştientizând, interiorizând algoritmul, să-l poată folosi adecvat, creativ şi optim în cazul unor schimbări intervenite în conţinutul şi desfăşurarea acţiunilor.

În procesul de formare a competenţelor specifice disciplinei *Chimia* elevii sunt implicaţi în rezolvarea exerciţiilor de diferite tipuri. Acestea sunt considerate acţiuni motrice sau intelectuale ce se repetă, relativ identic, în scopul automatizării şi interiorizării unor modalităţi sau tehnici de lucru de natură motrică sau mintală. Algoritmizarea, concepută şi utilizată în mod inteligent, poate asigura operaţionalitatea şi spori precizia, rigoarea şi randamentul învăţării, accelerând procesul de formare a competenţelor specifice disciplinei. Or, pentru formarea şi dezvoltarea competenţelor este necesară atât activitatea teoretică de informare, asimilare a cunoştinţelor, cât şi activitatea practică, desfăşurată într-un context profesional real, în condiţii adecvate pentru acumularea de experienţe noi.

Pentru a facilita lucrul elevilor, procesul de memorare şi de sistematizare a informaţiei, propunem mai multe tabele şi scheme algoritmice, atât la chimia anorganică, cât şi organică. Experienţa acumulată pe parcursul mai multor ani demonstrează că elevii întâmpină dificultăţii în memorizarea proprietăţilor chimice ale substanţelor organice. Volumul mare de informaţie duce la apariţia oboselii, care generează inactivitate şi dezinteres, determină atenuarea motivaţiei şi a curiozităţii elevilor. Pentru creşterea nivelului de motivaţie şi pentru crearea unui climat pozitiv învăţării, le venim în ajutor elevilor cu un suport teoretic, destinat să faciliteze aplicarea legilor chimiei în rezolvarea exerciţiilor de diferite tipuri. Utilizând aceste tabele, elevul asimilează, pe calea algoritmizării, cunoştinţe şi tehnici de lucru, îşi formează competenţe de rezolvare a exerciţiilor prin alegerea unui traseu metodic şi respectarea unor paşi prestabiliţi. Metoda respectivă implică elevii în obţinerea unei înţelegeri mai bune, adecvate a conţinutului informaţional; aceasta poate fi valorificată frontal, în grupuri, în perechi şi individual.

De exemplu, la studierea chimiei organice în clasele a XI-XII-a, de mai mulţi ani, folosim un tabel (vezi Tabelul 1), elaborat de noi în baza manualelor de chimie. Tabelul răspunde, de fapt, la întrebările: *Este posibilă sau nu reacţia chimică? În ce condiţii e posibilă? Care e tipul reacţiei chimice?* Tabelul se află în portofoliul de lucru al fiecărui elev şi este utilizat la momentul potrivit.

Prezentăm câteva exemple de exerciţii care pot fi rezolvate uşor utilizând tabelul respectiv.

Exerciţiul 1. Scrie ecuaţiile reacţiilor ce confirmă proprietăţile chimice ale propenei.

Elevul (de la profilul real), cunoscând denumirea sau formula substanţei propuse, determină din ce serie omoloagă face parte şi din tabel stabileşte ce reacţii chimice sunt posibile şi pot confirma proprietăţile substanţei. În cazul propenei, vor fi posibile reacţiile de: ardere, oxidare cu soluţie de $KMnO_4$, adiţie (cu H_2, X_2 – halogen, HX, HOH), dehidrogenare, polimerizare. Examinând schemele înscrise sub tabel, elevul determină tipul reacţiilor şi scrie ecuaţiile acestora.

Exerciţiul 2. Scrie ecuaţiile reacţiilor ce confirmă proprietăţile chimice ale fenolului.

Elevul găseşte în tabel fenolul şi stabileşte că substanţa poate participa la reacţii de: ardere; oxidare cu soluţie de $KMnO_4$; adiţia H_2; substituţia la inelul benzenic în poziţiile 2, 4, 6 cu halogen şi acid azotic; substituţie cu metal alcalin a hidrogenului din grupa OH; reacţii de schimb la nivelul grupei OH cu baze alcaline; polimerizare.

Exerciţiul 3. Se propune şirul de substanţe: NaOH; Br_2 sol.; $KMnO_4$ (în sol. H_2O); $CH_2=CH_2$; HCl; CH_3-CH_2-OH; CH_3–CH_3; Cl_2; Na. Utilizând substanţele din şirul dat, scrie câte o ecuaţie de reacţie de: adiţie, substituţie, polimerizare, de schimb, dehidrogenare, oxidare incompletă.

Exerciţiul 4. Scrie câte 3 reacţii chimice pentru substanţele: a) Br_2; b) HOH; c) NaOH; d) HNO_3 cu alte substanţe din diferite serii omoloage.

Pentru a scrie unele ecuaţii chimice, elevul poate apela la schemele de reacţii de sub tabel, unde sunt redate forma lor generală. Reacţiile posibile din tabel din căsuţele cu fundal cenuşiu sunt în afara curriculumului liceal şi elevul le poate scrie la dorinţă.

În concluzie: Algoritmizarea scrierii ecuaţiilor chimice se dovedeşte a fi o strategie eficientă de lucru în procesul de rezolvare a problemelor/exerciţiilor de chimie, cu potenţial de sporire a randamentului învăţării. Iar organizarea şi sistematizarea informaţiilor despre substanţele chimice în tabel înlesneşte asimilarea cunoştinţelor, punând la dispoziţia elevului un traseu logic de utilizare a algoritmilor în procesul de rezolvare a exerciţiilor/problemelor.

1. Succesele elevilor LT *M. Eminescu* din Chişinău în studierea chimiei organice au crescut comparativ cu anii precedenţi, când nu se foloseau de tabelul prezentat.
2. A crescut numărul elevilor care solicită la examenele de bacalaureat disciplina *Chimia*.
3. Nota medie a elevilor la examenul de chimie BAC-2018 la ambele profiluri este 9.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 2006.
2. Botnaru M., Roman M. Chimia organică, clasa a XI-a. Chişinău, 2013.
3. Dragalina G., Velişco N. Chimia: manual pentru clasa a XII-a. Chişinău: Arc, 2017.
4. Chimia – curriculum pentru clasele a X-a – XII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010.

Tabelul 1. *Unele proprietăţi chimice ale principalelor clase de substanţe organice (serii omoloage)*

Serii omoloage	Formula generală	Oxidare		+ H_2	+ X_2 (X-halogen)	+ HX	+ HOH	+acid +HCl / +HNO_3 sau HO-NO_2	+bază alcalină +MeOH	+metal alcalin +Me	Descompunere		Polimerizare
		+ O_2 (arderea)	+ [O] (parţială)								Totală	Dehidrogenarea	
Alc**an**	C_nH_{2n+2} $n>0$	▪	°		* suo			* +HNO_3 suo			° + cracare	°	
Cicloalc**an**	C_nH_{2n} $n>2$	▪	°	° decicli-zare	* suo	** ad p/u n = 3, 4	** ad p/u n=3, 4	* +HNO_3 suo			°	°	
Alch**enă**	C_nH_{2n} $n>1$	▪	° + $KMnO_4$	** ad	sol ** ad	** ad	** ad				°	°	° mase plastice
Alca**dienă**	C_nH_{2n-2}	▪	° + $KMnO_4$	** ad	sol ** ad	** ad	** ad				°	°	° cauciuc
Alch**ină**	C_nH_{2n-2} $n>1$	▪	° + $KMnO_4$	** ad	sol ** ad	** ad	** ad		● sc +CuOH/ AgOH	●● sun	°		°
Arene	C_nH_{2n-6} $n\geq6$	▪	° n>6 + $KMnO_4$	** ad	** * ad + suo			* +HNO_3 suo			°		
Monoalco**ol** Eteri	$C_nH_{2n+1}OH$ R-O-R_1	▪	° + CuO/ $KMnO_4$			● sc		● sc		●● sun		°	
Polialco**ol** Eteri	$C_nH_{2n+2-x}(OH)_x$	▪	° + CuO/ $KMnO_4$			● sc		● sc	● sc NaOH/ $Cu(OH)_2$	●● sun		°	° fibre sintetice
Amine: primare secundare, terţiare	$C_nH_{2n+1}NH_2$ R-NH-R_1 R-N-R_1R_2	°• →...+N_2				●●● com	●●● com	●●● + HCl com	° + $Cu(OH)_2$				
Anilina	C_6H_5-NH_2	°• →...+N_2	°	** ad	sol * 2,4,6 suo	●●● com	●●● com	●●● + HCl com					
Fenol	C_6H_5-OH	▪	° + $KMnO_4$	** ad	sol * 2,4,6 suo			* 2,4,6 +HNO_3 suo	● sc	●● sun			° mase plastice
Aldehide Cet**one**	$C_nH_{2n+1}CHO$ R-CO-R_1	▪	° p/u ald +Ag_2O/ $Cu(OH)_2$	** ad	* la R suo	** ad	** ad						° mase plastice
Acizii carboxilici **oic / oat** Esterii	$C_nH_{2n+1}COOH$ R-COO-R_1	▪		** ad	* la R suo		● p/u esteri sc		● sc	●● sun			
Aminoacizii **oic / oat** Esterii	$C_nH_{2n}(NH_2)COOH$ NH_2R-COO-R_1	°• →...+N_2		** ad	* la R suo	●●● com	● p/u esteri sc		● sc	●● sun			° proteine

* **SU**BST. **O**rgan: R-CH_3 + X_2 → R-CH_2X + HX ** **AD**IŢIA: R-CH=CH_2 + HX → R-CHX-CH_3 ▪ Arderea: $C_xH_yO_z + kO_2 \rightarrow xCO_2 + \frac{y}{2}H_2O$

●● **SU**BST. **N**eorg: R-OH + Me → R-OMe + $\frac{1}{2}H_2$ ● **SC**HIMB: AB + CD → AD + CB ●●● **COM**BINARE: A + B → AB

Digitalizarea disciplinelor tehnice speciale prin instrumentele Web 2.0



Vitalie **PĂDURARU**
gr. did. I, Centrul de Excelenţă în Transporturi din Chişinău

Rezumat: *Articolul are intenţia de a spori încrederea cadrelor didactice în utilizarea instrumentelor digitale la lecţie, de a îmbogăţi colecţia de tehnici de învăţare autentică şi responsabilă, de a îmbunătăţi activitatea cotidiană a profesorilor şi a-i orienta spre inovaţie. Instrumentele Web 2.0 fac parte dintr-un demers euristic de învăţare, determinând elevii să descopere continuu, ceea ce face ca procesul de predare-învăţare-evaluare să fie unul modern, interactiv, axat pe cel ce învaţă, pe cooperare şi colaborare – aspecte specifice educaţiei constructiviste. De asemenea, sunt prezentate exemple de sarcini didactice recomandate pentru elaborarea produselor cu ajutorul diverselor instrumente, reliefând avantajele aplicării lor la disciplinele tehnice speciale.*

Cuvinte-cheie: *instrumente Web 2.0, competenţă digitală, comunicare, colaborare, cadrul ERRE.*

Abstract: *The article has the intention of boosting teachers' competence and confidence to use ICT in the classroom, to enrich their collection of authentic and responsible learning techniques, to improve their day-to-day work and to drive them towards innovation. Web 2.0 tools are part of an effective heuristic learning approach, motivating students towards continuous discovery, due to which the learning process becomes active, modern, interactive, learner-centered, and based on cooperation and collaboration – all of these being aspects of constructivist education. There are also examples of recommended tasks for outcomes development using various tools and highlighting the benefits of their application in lessons*

Keywords: *Web 2.0 tools, tasks, digital competence, communication, collaboration, ERRE framework.*

Competenţa digitală este o competenţă-cheie a sec. XXI, una esenţială pentru educaţie, viaţă profesională şi participare activă în societate. Tinerii de azi cresc într-o lume dependentă de tehnologiile informaţionale. Acestea se dezvoltă vertiginos şi cuprind toate domeniile de activitate umană; de asemenea, influenţează şi se integrează eficient în procesul de învăţământ. Una dintre însuşirile profesorului de calitate este competenţa de utilizare a instrumentelor TIC, pentru a face faţă exigenţelor vremii şi aşteptărilor elevilor, creând contexte adecvate întru a le valorifica potenţialul.

Posibilităţile oferite de instrumentele şi platformele Web 2.0 determină un interes crescut pentru folosirea lor în cadrul disciplinelor tehnice speciale, inclusiv *Vehicule cu motor, nave şi aeronave*. Din punct de vedere metodic, ele se pot integra cu succes în toate etapele lecţiei, servind unor obiective specifice: la *Evocare*, pentru a-i pregăti pe elevi pentru activitate şi a-i implica activ; la *Realizare a sensului*, pentru a-i sprijini în descoperirea şi dobândirea de cunoştinţe, capacităţi, abilităţi; la *Reflecţie*, pentru fixarea, aplicarea şi operaţionalizarea competenţelor; la *Extindere*, pentru a facilita consolidarea achiziţiilor elevilor, evaluarea şi autoevaluarea acestora.

Obiectivele aplicării instrumentelor Web 2.0 la disciplinele tehnice speciale vizează:

- Dezvoltarea competenţelor digitale prin aplicarea creativă a instrumentelor Web 2.0 în activitatea personală şi profesională;
- Căutarea, gestionarea, crearea, evaluarea, partajarea informaţiilor şi a conţinuturilor digitale;
- Interacţionarea şi colaborarea în cadrul activităţilor de grup prin tehnologiile digitale;
- Dezvoltarea abilităţilor de evaluare şi autoevaluare a produselor elaborate.

În societatea modernă, instrumentele Web 2.0 şi reţeaua Internet favorizează desfăşurarea unor lecţii "altfel", comportând o serie de beneficii, cum ar fi: structurarea, prezentarea dinamică şi partajarea informaţiei, un management eficient al învăţării, feedback permanent, învăţare interactivă, dezvoltarea creativităţii, motivarea pentru învăţare, elaborarea unor produse autentice şi, foarte important, colaborarea între elevi.

Lucrul în echipă devine un element semnificativ în procesul învăţării cu aplicarea TIC şi prezintă numeroase avantaje: antrenează spiritul competiţional, schimbul productiv de cunoştinţe şi experienţe; înlesneşte dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi interrelaţionare, tendinţa de autodepăşire; contribuie la formarea unei reprezentări obiective privind competenţele căpătate şi stăpânite; familiarizează cu mediul de lucru pe care elevii îl vor avea în cariera lor profesională . Astfel, munca în echipă determină membrii să interacţioneze, să se susţină reciproc, iar nu să gândească şi să acţioneze în cheia individualismului. Această competenţă, fiind una esenţială în

toate sferele vieţii, se regăseşte în cerinţele pentru majoritatea posturilor, de aceea este un factor cu greutate la luarea deciziei de angajare ori în menţinerea unei persoane în organizaţie. Activităţile în grup oferă un mediu excelent pentru a cultiva munca în echipă, dezvoltă capacitatea elevilor de a lucra împreună la implementarea unei idei, la explorarea unui domeniu nou, la crearea unui produs inedit, conectând şi direcţionând eforturile individuale spre obiective comune. Accentul cade pe procesul de rezolvare împreună a sarcinilor, fiecare sugestie, recomandare fiind fructificată şi analizată în perspectiva soluţionării problemelor, situaţii care menţin responsabilitatea individuală şi stimulează implicarea elevilor în propriul proces de învăţare. Pentru ca activitatea să fie bine organizată, captivantă şi reconfortantă, iar rezultatele să fie optime, grupele de elevi sunt formate în funcţie de ”interese, preferinţe, afinităţi afective şi intelectuale”, de tipul de personalitate, stilul propriu de învăţare [4, p. 76].

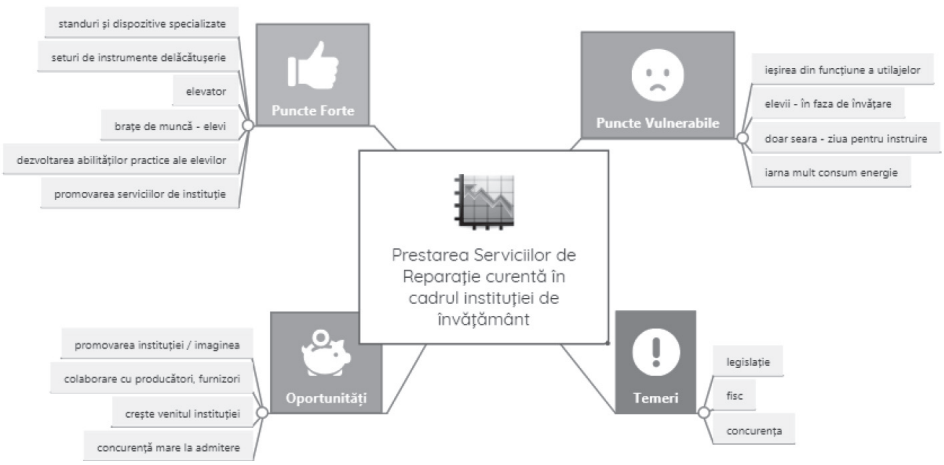
Aplicarea instrumentelor Web 2.0 la lecţiile de discipline tehnice speciale nu necesită în mod obligatoriu resurse materiale complexe şi sofisticate. Este nevoie de tehnică de bază (PC, dispozitive mobile fără fir: telefoane mobile, tablete sau laptop-uri) şi conexiune la reţeaua Internet cu ”rol în facilitarea şi modernizarea învăţării şi a activităţilor informative şi comunicative” [8, p. 112].

Organizatorii grafici reprezintă o modalitate eficientă de a-i face pe elevi să gândească, să-şi aranjeze cunoştinţele, apelând la capacităţile lor de analiză. În procesul de creare a diagramelor, aceştia caută, selectează, tratează critic informaţiile, propun ipoteze, reformulează, clasifică, compară, descoperă, evaluează, experimentează, deduc concluzii, aceste operaţii încurajându-i să-şi argumenteze punctul de vedere în legătură cu tema abordată.

*Harta conceptual*ă se defineşte ca o reprezentare vizuală a conceptelor şi a legăturilor dintre ele şi poate fi folosită la toate etapele lecţiei. În acest scop, aplicaţia ***mindmeister.com*** permite utilizatorilor să vizualizeze, să împărtăşească idei, creând hărţi conceptuale on-line (vezi sarcina 1, Tabelul 1). Este un instrument care facilitează colaborarea în timp real. Fiind şi prezentări interactive, hărţile pot fi partajate cu alţi elevi printr-o invitaţie de corespondenţă prin e-mail sau prin intermediul unui hyperlink. În aşa mod, elevii ”învaţă nu unii alături de alţii, ci unii în relaţie şi împreună cu alţii” [2, p. 320].

Analiza SWOT este o tehnică de discuţie întru identificarea unor soluţii reale pentru probleme autentice şi luarea unor decizii deliberate. Colecţia de şabloane ale aplicaţiei *mindmeister.com* permite elaborarea unei diagrame bazate pe o analiză SWOT a unei afirmaţii, care poate deveni o decizie privind următoarele aspecte: puncte forte, puncte vulnerabile, oportunităţi şi temeri. Elevii gândesc strategic şi analizează decizia pe care vor să o ia. Exemplu de o sarcină didactică la unitatea de curs *Reparaţia maşinilor şi instalaţiilor rutiere de construcţii II:* ”În cadrul zonei de întreţinere tehnică şi reparaţie curentă a autoturismelor instituţiei de învăţământ, destinată instruirii, este pusă în discuţie prestarea serviciilor de reparaţie curentă a sistemului de frânare şi a trenului de rulare. În grup, analizaţi ideea şi prezentaţi argumentele într-o diagramă, folosind website-ul https://www.mindmeister.com, şablonul analiza SWOT.”

Figura 1. *Exemplu de analiză SWOT a unei afirmaţii creat pe https://www.mindmeister.com/*



Learningapps.org este o aplicaţie Web 2.0 concepută pentru a sprijini procesul de predare-învăţare prin module interactive, denumite Apps, care pot fi integrate direct în conţinuturile de învăţare, dar pot fi şi concepute/ modificate on-line de utilizatorii înşişi. Activităţile (joc-perechi, puzzle, quiz, rebus, tabel, audio/ video înregistrări cu inserări etc.) pot fi uşor elaborate. Un cont gratuit oferă posibilitatea de a le salva în colecţia de exerciţii, putând fi reutilizate la diferite etape ale lecţiei şi puse la dispoziţia elevilor, având un caracter interactiv. Fiecare exerciţiu este prezentat cu o mică vizualizare, iar modelele existente facilitează crearea acestora. Jocul *Milionarii*, unul dintre cele mai populare, este un instrument interactiv recomandat pentru etapa *Reflecţie*, dar şi *Extindere*, fiind un mijloc excelent de antrenare a elevilor în procesul de învăţare, evaluare şi autoevaluare. Îm-

părţiţi în câteva grupuri, ei creează jocul în baza temei studiate, formulează întrebări cu diferit grad de dificultate, de ordin general şi specific, cu patru variante de răspuns, iar la următoarea lecţie propun jocul colegilor, la etapa *Evocare* (vezi sarcina 5).

La studierea unui subiect nou elevii se confruntă cu termeni cunoscuţi şi termeni noi. Bineînţeles, atenţia asupra descifrării sensurilor cuvintelor-cheie noi contribuie la înţelegerea corectă a conţinutului. Prin aplicaţiile ***wordart.com*** sau ***wordle.net*** , elevii pot crea ”nori de cuvinte” (vezi sarcina 2), care pot fi ajustaţi cu diferite fonturi, machete şi culori. Imaginile create pot fi salvate într-un cont, imprimate şi reutilizate.

Posterul este utilizat larg în cadrul lecţiilor, reprezentând atât un instrument de comunicare, cât şi unul de instruire şi evaluare. El serveşte la sintetizarea informaţiilor, la prezentarea şi diseminarea rezultatelor obţinute. Instrumentul ***canva.com*** oferă avantajul creării posterelor digitale, fără să fie necesare cunoştinţe aprofundate de design grafic. Selectând şi experimentând cu şabloanele propuse de aplicaţie, elevii îşi pot antrena creativitatea (vezi sarcina 3).

O carte digitală este un produs original, cu care elevii se pot mândri. Prin intermediul aplicaţiei ***storyjumper.com,*** ei pot elabora cu uşurinţă asemenea lucrări, folosind toate opţiunile din galeria acestei aplicaţii: insera desene, fotografii, adăuga voce şi text cu subiecte variate: *algoritmi de executare a operaţiilor de montare-demontare, cerinţe tehnice la recondiţionarea pieselor autovehiculelor, crearea fişelor de defectare a pieselor, descrierea defecţiunilor pieselor de bază ale autovehiculelor* ş.a., apoi să distribuie, să publice sau să tipărească varianta finală. Profesorul poate încuraja elevii să creeze o ”carte de grup”, în care fiecare să intervină cu conţinut propriu, în paginile alocate (vezi sarcina 6).

Tabelul 1. *Exemple de sarcini didactice cu aplicarea instrumentelor Web 2.0*

Nr. crt.	Unitatea de învăţare	Unităţi de conţinut	Sarcini	Produse de evaluat
Unitatea de curs: ***Reparaţia maşinilor şi instalaţiilor rutiere de construcţii***				
1.	Noţiuni generale din reparaţia maşinilor şi instalaţiilor rutiere de construcţii	Metodele, tipurile de reparaţii şi caracteristica lor succintă	**Sarcina 1.** În perechi, prezentaţi într-o hartă conceptuală tipurile şi metodele de reparaţie a maşinilor şi instalaţiilor rutiere de construcţii (https://www.mindmeister.com).	Hartă conceptuală
2.	Reparaţia transmisiei maşinilor şi instalaţiilor rutiere de construcţii	Mijloacele de înzestrare tehnologică utilizate	**Sarcina 2.** Enumeraţi câteva scule, dispozitive şi verificatoare necesare pentru procesul de reparaţie a transmisiei maşinilor şi instalaţiilor rutiere de construcţii într-un nouraş de cuvinte (https://wordart.com/).	Word cloud
3.	Reparaţia motoarelor cu ardere internă	Tehnologia recondiţionării defectelor pieselor de bază ale motorului	**Sarcina 3**. Ilustraţi într-un poster digital asemănările şi deosebirile dintre defecţiunile blocului de cilindri şi ale chiulasei motorului (https://www.canva.com/).	Poster digital
4.	Reparaţia motoarelor cu ardere internă	Tehnologia recondiţionării defectelor pieselor de bază ale motorului	**Sarcina 4.** Motorul nu dezvoltă putere. Identificaţi cauzele potenţiale şi reprezentaţi-le într-o diagramă (https://realtimeboard.com/examples/fishbone-diagram/).	Diagramă cauză-efect
Unitatea de curs: ***Construcţia şi exploatarea utilajului de diagnosticare şi mentenanţă***				
5.	Utilaje de diagnosticare a motoarelor cu ardere internă.	Destinaţia, construcţia, principiul de funcţionare şi mentenanţa utilajelor de diagnosticare a instalaţiilor de răcire, preîncălzire, climatizare şi ungere.	**Sarcina 5.** Vizionaţi 2 filme video: 1. Набор для измерения давления масла Licota ATP-2074A (https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=PPv5UgxW0gY); 2. Lincos® KA-7230N Trusă verificare sistem de răcire (https://www.youtube.com/watch?v=vn4M1wYZBLk). În grupuri, formulaţi întrebări, afirmaţii pe baza filmelor cu patru variante de răspuns şi creaţi jocul *Milionarii*, folosind aplicaţia https://learningapps.org.	Jocul *Milionarii*

6.	Utilaje de diagnosticare a motoarelor cu ardere internă, a transmisiei, sistemelor de comandă, sistemului de susţinere şi propulsie	Destinaţia, construcţia, principiul de funcţionare şi mentenanţa utilajelor de diagnosticare a motoarelor cu ardere internă, transmisiei, sistemelor de comandă, sistemului de susţinere şi propulsie	**Sarcina 6.** Creaţi o carte digitală de grup în care să descrieţi procesul de montare-demontare a utilajelor de diagnosticare a instalaţiilor şi sistemelor autovehiculelor (https://www.storyjumper.com).	Carte digitală

Cum evaluăm aceste produse elaborate creativ de elevi? Instrumentul ***quickrubric.com*** permite elaborarea rapidă, eficientă a unor rubrici care urmează a fi completate cu criterii de evaluare a produselor şi a procesului ce a condus la obţinerea lor, precum şi a gradului de implicare a membrilor grupurilor de lucru. Participarea elevilor în definirea criteriilor de evaluare, a indicatorilor şi a nivelurilor care se iau în considerare este fundamentală. Atunci când dispun de aceste date, ei se pot orienta mai uşor în procesul de învăţare şi de elaborare a conţinuturilor, concentrându-se pe aspectele de bază.

Prin intermediul clasei virtuale ***trello.com***, elevii pot interacţiona în grup într-un spaţiu digital. Utilizatorii îşi pot organiza timpul, administra diverse proiecte împreună cu membrii echipei, îndeplini sarcini, propune surse bibliografice pentru studiu, crea şi evalua produse digitale cu ajutorul instrumentelor recomandate, încărca fişiere multimedia. Pe un panou virtual, elevii au acces la ”organizator” şi pot interveni cu modificări, comentarii, sugestii, beneficiind de materialele furnizate on-line de cadrul didactic şi colegi. În aşa mod, ei colaborează, interacţionează şi socializează.

La nivel global, industria transporturilor este în continuă dezvoltare, prin introducerea, în fabricare, a noilor concepte şi tehnologii. Interesul pentru activităţile de cercetare-dezvoltare-inovare a crescut şi acest instrument le oferă elevilor şi cadrelor didactice oportunitatea de a împărtăşi idei, materiale, evenimente, produse, pentru a fi la curent cu tehnologiile de ultimă oră din sector. Ca rezultat, acest panou virtual poate deveni o ”bibliotecă”, pe care elevii sunt motivaţi să o îmbogăţească cu resurse utile.

În concluzie: Folosirea cu încredere şi în mod critic a gamei de tehnologii ale informaţiei şi comunicaţiilor în învăţare, comunicare, colaborare şi soluţionare în comun a problemelor în toate domeniile vieţii este un ”must have” al timpului, devenind un trend de dezvoltare, afirmare personală şi profesională. Cu siguranță, în epoca digitală, resursele TIC merită a fi explorate pentru a crea lecţii de valoare.

INSTRUMENTE WEB 2.0 RECOMANDATE:

https://www.canva.com/
https://www.learningapps.org/
https://www.mindmeister.com/folders
https://www.quickrubric.com/
https://www.realtimeboard.com/templates/fishbone-diagram/
https://www.storyjumper.com
https://www.trello.com
https://www.wordart.com/
https://www.wordle.net/

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Albulescu I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină şi creativitate. Piteşti: Paralela 45, 2008.
2. Bocoş M. Instruirea interactivă. Iaşi: Polirom, 2013.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competenţelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chişinău: CE PRO DIDACTICA, 2017.
4. Cristea S. Formele de organizare a instruirii/procesului de învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017.
5. Ionescu M. (coord.) Tratat de didactică modernă. Piteşti: Paralela 45, 2017.
6. Păduraru V. Curriculum modular la unitatea de curs *Construcţia, exploatarea utilajului de diagnosticare şi mentenanţă*. 2016.
7. Păduraru V. Curriculum modular la unitatea de curs *Reparaţia maşinilor şi instalaţiilor rutiere I / II*. 2016.
8. Răduţ-Taciu R., Stan C., Bocoş M. Pedagogia adulţilor. Pitești: Cartea Românească Educaţional, 2017.

Valorificarea conexiunilor dintre sănătate, educaţie şi egalitatea de gen*



Valentina
BODRUG-LUNGU
dr.hab., conf.univ., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *Articolul se axează pe explorarea conexiunii dintre sănătate, educaţia pentru sănătate şi dimensiunea egalităţii de gen. În baza cercetărilor în domeniu sunt elucidaţi factorii determinanţi ai sănătăţii în conexiune cu aspectele de gen. Având în vedere experienţele de viaţă diferite, percepţiile asupra riscurilor diferite, nivelul diferit de vulnerabilitate şi rezilienţă a fetelor şi băieţilor, este important ca serviciile educaţionale şi de sănătate să abordeze cu mare grijă şi responsabilitate necesităţile tinerilor, ca precondiţie a dezvoltării personale şi durabilităţii sociale.*

Cuvinte-cheie: *sănătate, determinanţi ai sănătăţii, educaţie pentru sănătate, bunăstare, durabilitate.*

Abstract: *This article focuses on exploring the link between health, health education, and the gender equality dimension. The gendered health determinants are highlighted based on relevant research. Taking into account different life experiences, different perceptions of health risks, different levels of vulnerability and resilience in girls and boys, we note the importance of education and health services carefully and responsibly addressing and responding to the needs of young people. The health of girls and boys must be addressed as a precondition for personal development and social sustainability.*

Keywords: *health, gendered health determinants, health education, wellbeing, sustainability.*

INTRODUCERE

Egalitatea femeilor şi bărbaţilor este un principiu al drepturilor omului şi o condiţie importantă a democraţiei. De aceea, egalitatea genurilor trebuie abordată drept componentă integrantă a tuturor programelor şi direcţiilor strategice de dezvoltare.

Necesităţile diferite ale femeilor şi bărbaţilor, dictate de diferenţele lor biologice şi contextul social, trebuie respectate în prestarea serviciilor de sănătate, la toate vârstele, din copilărie până la bătrâneţe. Conform OMS, includerea dimensiunii de gen în domeniul sănătăţii este cea mai eficientă strategie de rezolvare a multor probleme din cadrul acestuia [1].

Printre factorii determinanţi ai sănătăţii şi bunăstării femeilor/fetelor şi bărbaţilor/băieţilor pot fi menţionaţi: factorii economici (impactul sărăciei asupra morbidităţii, accesului la servicii), factorii socioculturali (impactul stereotipurilor asupra deciziilor ce ţin de sănătate), factorii biologici şi fiziologici (boli specifice femeilor/bărbaţilor, cu impact diferit), factorii mediului (femeile şi bărbaţii îşi trăiesc viaţa personală, profesională în medii diferite) etc.

Un factor important este educaţia, cu toate dimensiunile ei – moral-spirituală, fizică, pentru democraţie, pentru drepturile omului/cetăţenie democratică, pentru sănătate, tehnologică, interculturală, pentru familie, pentru timpul liber, pentru mass-media, pentru pace ş.a., care, de-a lungul anilor, au suportat diverse transformări la nivel de conţinut şi forme de realizare.

Educaţia pentru sănătate reprezintă o combinaţie de

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Promovarea educaţiei pentru sănătatea tinerilor,* implementat de UNFPA, cu sprijinul Ambasadei Olandei şi în parteneriat cu Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, Reţeaua Tinerilor Educatori de la Egal la Egal *Y-PEER* Moldova şi AO *Parteneriate pentru Fiecare Copil*.

experienţe de învăţare menite să ajute indivizii şi comunităţile să îşi îmbunătăţească sănătatea, prin sporirea cunoştinţelor sau influenţarea atitudinii [2].

În acelaşi timp, reiterăm Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4 (*Agenda 2030*), care „are drept scop asigurarea ca toţi oamenii, indiferent de sex, vârstă, rasă şi origine etnică, precum şi (…) copiii şi tinerii, în special cei aflaţi în situaţii vulnerabile, să poată să înveţe pe tot parcursul vieţii, pentru a-i ajuta să dobândească cunoştinţele şi abilităţile necesare valorificării oportunităţilor şi participării depline în societate" [3].

În acest context, menţionăm identificarea în calitate de indicatori naţionali a următoarelor: 4.7.1 module privind: i) dezvoltarea durabilă; ii) drepturile omului; iii) egalitatea de gen; iv) educaţia sexuală etc., în politici educaţionale, curricula, perfecţionarea profesorilor, evaluarea studenţilor.

Astfel, educaţia pentru sănătate are o conexiune directă cu egalitatea de gen, drepturile omului, dezvoltarea durabilă.

ABORDĂRI CONCEPTUALE

Termenul *gender/gen* se referă la caracteristicile femeilor şi bărbaţilor construite social, exprimate prin rolurile şi responsabilităţile lor socioculturale. Majoritatea oamenilor se nasc cu sexul definit, dar ei învaţă normele şi comportamentele corespunzătoare societăţilor lor, inclusiv interacţiunile cu persoane de acelaşi sex sau de sex opus, în cadrul gospodăriilor casnice, în câmpul muncii, la nivel de comunităţi. Genul poate varia de la o societate la alta, în timp şi spaţiu.

Sexul se referă la diferenţele biologice şi fiziologice care definesc o persoană ca femeie sau bărbat, cum ar fi organele de reproducere interne şi externe, precum şi hormonii şi cromozomii. Diferenţele fiziologice dintre bărbaţi şi femei sunt universale şi, de obicei, determinate la naştere.

Genul este un factor esenţial al inegalităţilor în materie de sănătate – atât separat, cât şi intersectat cu statutul socioeconomic, vârsta, etnia, dizabilitatea etc. Reiterând faptul că printre Obiectivele de Dezvoltare Durabile (ODD) se regăseşte Obiectivul 3, care stipulează asigurarea unui mod de viaţă sănătos şi promovarea bunăstării pentru toate persoanele la toate vârstele, menţionăm impactul aspectelor de gen asupra tuturor ţintelor din cadrul ODD 3, prin interacţiunea sa cu alţi factori determinanţi; prin influenţa asupra riscurilor şi expunerilor, comportamentelor şi naturii răspunsurilor sistemului de sănătate prin prisma egalităţii de gen.

În acelaşi timp, dimensiunea egalităţii de gen în domeniul sănătăţii vizează luarea în considerare a specificului influenţei factorilor politici, socioeconomici, culturali etc. asupra sănătăţii şi bunăstării bărbaţilor şi femeilor.

Rolurile de gen sunt comportamente învăţate într-o societate concretă, comunitate sau grup social, în care oamenii sunt condiţionaţi să perceapă diverse activităţi, sarcini şi responsabilităţi ca fiind pentru bărbaţi sau femei. Aceste percepţii sunt influenţate de vârstă, clasă, castă, rasă, etnie, cultură, religie sau alte ideologii, precum şi de mediul geografic, economic şi politic. Rolurile de gen într-un context social dat pot fi flexibile sau rigide, similare sau diferite, complementare sau contradictorii.

Rolurile şi patternurile de gen sunt modelate cu mult înainte de naştere, reprezentând un punct important de intrare pentru abordarea precoce a inechităţilor în materie de sănătate în timpul copilăriei şi adolescenţei şi pentru înţelegerea impactului diferenţelor de sănătate dintre bărbaţi şi femei pe tot parcursul vieţii.

Egalitatea de gen se referă la exercitarea de drepturi, oportunităţi şi responsabilităţi egale de către bărbaţi şi femei, precum şi de către băieţi şi fete, în toate sferele vieţii. În domeniul sănătăţii, egalitatea de gen se concentrează pe egalitatea de oportunităţi pentru bărbaţi şi femei de a avea acces la informaţii şi educaţie pentru sănătate, de a beneficia de politicile şi serviciile/asistenţa medicală, de a contribui la menţinerea/dezvoltarea sănătăţii şi de a beneficia de rezultatele progresului în medicină.

Stereotipurile de gen reprezintă convingeri, idei, credinţe care, limitând femeile şi bărbaţii la rolurile tradiţionale, întăresc imaginea simplistă, distorsionată a femeilor şi bărbaţilor şi pot duce la discriminare în bază de gen. Sănătatea bărbaţilor şi a femeilor poate fi afectată de standardele stereotipice ale masculinităţii, care includ manifestarea puterii şi comportamente de risc. Astfel, stereotipurile condiţionează deciziile, valorile şi comportamentul persoanelor în raport cu sănătatea şi modul de viaţă.

CONEXIUNI DINTRE SĂNĂTATE, EDUCAŢIE ŞI EGALITATEA DE GEN

La nivel global, datele dezagregate pe sexe arată că bărbaţii au o speranţă de viaţă mai mică decât femeile (cu 4,4 ani mai puţin în 2016), diferenţă determinată, în mare parte, de factori sensibili la gen: de ex., normele sociale permisive faţă de consumul de tutun şi alcool în rândul bărbaţilor, fapt care conduce la rate de dizabilitate de 3 ori mai mari printre bărbaţi decât printre femei [4].

Tabelul 1. *Statistici cu referire la sănătate*

Moldova: statistici
• Femeile trăiesc mai mult decât bărbaţii în medie cu 7,8 ani, speranţa de viaţă la naştere fiind de 74,8 ani la femei şi 67,1 ani la bărbaţi. • Bărbaţii predomină în grupele de vârstă 0-15 ani şi de vârstă aptă de muncă (52% : 48%). • Femeile predomină în cazul populaţiei care a depăşit vârsta aptă de muncă (69,5% : 30,5%). • Bărbaţii suferă mai mult de tuberculoză şi tumori maligne. • Bărbaţii apelează mai rar la servicii de sănătate; rata dizabilităţii primare este mai mare în rândul bărbaţilor. • Femeile îşi apreciază într-o proporţie mai mică starea de sănătate ca fiind bună. • Femeile depăşesc cota bărbaţilor pensionari etc.
Sursa: www.statistica.md

În R. Moldova, unde 51,9% din populaţie constituie femeile, iar 48,1% – bărbaţii, datele demonstrează multiple diferenţe de gen cu referire la sănătate (Tabelul 1).

Sexul şi genul sunt determinanţi importanţi ai sănătăţii, afectând expunerea bărbaţilor şi a femeilor la riscurile pentru sănătate, accesul la informaţii cu referire la sănătate şi servicii, comportamentul acestora în raport cu sănătatea [5].

La general, factorii determinanţi ai sănătăţii în baza sexului persoanelor sunt legaţi de diferenţele biologice care expun riscurilor sănătatea femeilor sau a bărbaţilor (boli specifice femeilor/bărbaţilor, cu impact diferit, nivel de rezilienţă diferit etc.). Factorii socioculturali (legaţi de aspectele de gen) au şi ei un impact semnificativ asupra sănătăţii femeilor şi bărbaţilor. Determinanţii sociali ai sănătăţii sunt cei legaţi de factorii socioeconomici şi demografici, care includ educaţia, statutul profesional şi veniturile, cultura, vârsta şi factorii asociaţi cu mediul fizic şi social etc. (Figura 1). Ambii determinanţi (sexul şi genul) condiţionează accesul şi controlul asupra resurselor.

Figura 1. *Determinanţii sănătăţii*



Mulţi dintre factorii determinanţi ai sănătăţii pot fi aceiaşi pentru femei şi bărbaţi, dar impactul deseori variază esenţial pentru diferite grupuri de femei şi bărbaţi. Femeile şi bărbaţii nu sunt grupuri omogene, dat fiind că diferenţele de vârstă, clasă, statut şi context social la fel interacţionează cu genul, afectând sănătatea.

Oricine poate fi expus riscurilor, dar femeile şi bărbaţii au niveluri diferite de vulnerabilitate şi, respectiv, necesităţi diferite în ocrotirea sănătăţii şi accesarea resurselor/serviciilor aferente. De ex., în cazul calamităţilor naturale, femeile sunt supuse unui risc mai mare de rănire sau deces, din cauza condiţiilor fizice. În anumite situaţii extreme, bărbaţii sunt mai vulnerabili la leziuni şi afecţiuni care duc la invaliditate şi mortalitate sporită. În cazul calamităţilor biologice/sociale, apa din fântâni este utilizată de femei în proporţii mai mari: astfel, şi gradul de expunere la acest risc este mai mare.

Şi impactul condiţiilor exterioare influenţate de climă asupra sănătăţii, precum incidenţa malnutriţiei sau a bolilor infecţioase ş.a., variază în funcţie de gen. Astfel, femeile şi fetele sunt în măsură mai mare expuse riscului schimbărilor climatice, ele înregistrând rate mai mari de morbiditate, mortalitate şi capacitate redusă de rezistenţă faţă de riscuri. În acelaşi timp, bărbaţii tind deseori să subestimeze nivelul riscului, fapt ce trebuie luat în vedere în cadrul programelor de instruire şi al serviciilor de asistenţă [6].

În viziunea specialiştilor, genul influenţează sănătatea şi bunăstarea pe 3 dimensiuni: 1) factorii determinanţi ai sănătăţii – inclusiv interconexiunea cu alţi determinanţi sociali şi structurali; 2) comportamente de sănătate şi necesităţi specifice de gen; 3) răspunsul sistemului de sănătate (sensibilitatea la dimensiunea de gen) [7]. Propunem completarea acestei liste cu încă o dimensiune: 4) răspunsul sistemului educaţional la necesităţile fetelor şi băieţilor în materie de educaţie pentru sănătate (cunoştinţe, atitudini, comportamente).

Totodată, menţionăm importanţa interconexiunilor dintre mai multe sisteme: educaţie, sănătate, cultură şi sport, justiţie – în vederea asigurării unui răspuns conjugat al statului la necesităţile de viaţă (având la bază sănătatea) ale fetelor/femeilor şi băieţilor/bărbaţilor.

Până la adolescenţă, factorii care influenţează sănătatea persoanelor sunt marcaţi de specificul relaţiilor dintre genuri. De ex., diferenţele de gen în cunoştinţe, atitudini şi luarea deciziilor cu referire la sănătate şi, în special, sănătatea sexual-reproductivă, datorită rolurilor specifice de gen, pot avea repercusiuni asupra sănătăţii şi comportamentelor fetelor şi băieţilor la diferite vârste. Adolescenţa este un moment crucial pentru exprimarea rolurilor de gen, impactul pe care acestea îl au asupra sănătăţii fiind decisiv. Iniţierea relaţiilor sexuale, dieta şi activitatea fizică, abuzul de substanţe, *bullying*-ul ş.a. sunt puternic influenţate de rolurile de gen.

Ideile de mai sus se bazează pe datele mai multor cercetări [8]. Astfel, Studiul de evaluare a comportamentelor de sănătate ale copiilor de vârstă şcolară (CSCŞ) în R. Moldova confirmă existenţa diferenţelor de gen în atitudinile şi comportamentele acestora:

- 4 din fiecare 10 respondenţi (fiecare al doilea băiat şi fiecare a treia fată) au suferit traume sau accidente în ultimul an, solicitând asistenţa medicală.
- Fiecare al cincilea adolescent (fiecare a zecea fată şi o treime din băieţi) a încercat să fumeze în decursul vieţii, iar fiecare al zecelea (14,1% băieţi şi 3,3% fete) a făcut-o în ultima lună.
- Băieţii consumă alcool mai des decât fetele, la toate vârstele. Consumul creşte odată cu vârsta la ambele sexe.
- 18,3% din respondenţii de 15 ani şi 38,8% din cei de 17 ani au relatat că au întreţinut relaţii sexuale: printre băieţi proporţia celor care au raportat este vădit mai

mare decât printre fete. Acest fapt poate confirma persistența stereotipurilor de gen, conform cărora băieții ar trebui să fie mai experimentați decât fetele, ceea ce ar putea induce supraraportarea acestei experiențe printre băieți și subraportarea în rândul fetelor.

- 36,7% din respondenți au indicat că în ultimele 12 luni au fost implicați cel puțin o dată într-o bătaie. Băieții au relatat implicare în cel puțin o bătaie, de circa 3 ori mai frecvent decât fetele (56% și, respectiv, 18%) [9].

Abordarea ciclului de viață prin prisma de gen a sănătății copiilor și adolescenților evidențiază faptul că genul, împreună cu toți ceilalți factori determinanți sociali ai sănătății, are un impact puternic asupra sănătății finale a copiilor și adolescenților [10].

Situația prezentată se datorează, în mare parte, persistenței stereotipurilor de gen, care deseori au efecte semnificative asupra atitudinilor și comportamentelor fetelor/femeilor și băieților/bărbaților. Fetele și băieții au experiențe diferite, percep și identifică riscurile cu referire la sănătate în mod diferit, având nivel diferit de vulnerabilitate și reziliență. Deci serviciile de ocrotire a sănătății și de educație trebuie să abordeze necesitățile lor cu mare grijă și responsabilitate.

Dincolo de multitudinea de factori enumerați mai sus, educația rămâne unul dintre cei mai importanți, iar responsabilitatea sistemului educațional crește pe fundalul mobilității populației/migrației forței de muncă etc. În acest sens, educația pentru sănătate poate fi abordată în calitate de subiect și obiect al politicii în domeniul învățământului. Pe de o parte, educația pentru sănătate este un instrument important al pregătirii fetelor și băieților pentru viață (prin formarea atitudinilor și a comportamentelor sănătoase și responsabile), o precondiție a dezvoltării durabile. Pe de altă parte, aceasta este supusă presiunilor cauzate de contradicțiile existente (la nivel de politică, societate/biserică ș.a.). În acest context, strategiile de promovare a modului sănătos de viață și a educației pentru sănătate urmează a fi realizate în corespundere cu specificul de vârstă și de gen al tinerilor, având în vizor necesitățile acestora, abordând cu respect sentimentele și trăirile fetelor și băieților. Astfel, se vor explora subiecte ce vizează diverse aspecte ale sănătății (alimentația, drogurile, alcoolul, tabagismul, sexualitatea, dependența de TIC etc.): *Avantaje și dezavantaje de a fi fată/băiat*, jocul *Luarea deciziilor*/*Gândirea pozitivă*, *Cine sunt eu? Cum sunt fetele/Cum sunt băieții* etc. O atenție sporită necesită fortificarea stimei de sine la fete și băieți, echilibrarea autoaprecierii, managementul emoțiilor, formarea/explorarea scalei valorilor, informarea despre drepturi și responsabilități, în vederea luării unor decizii responsabile și sănătoase și a rezistenței la influențele sociale negative.

CONCLUZII

- Fetele și băieții au experiențe diferite, percep și identifică riscurile cu referire la sănătate în mod diferit, având un nivel diferit de vulnerabilitate și, respectiv, necesități diferite în raport cu serviciile de ocrotire a sănătății și educație în domeniu.
- Menționăm necesitatea asigurării conexiunii dintre sănătate și starea de bine (ODD 3), educația sexuală și prevenirea violenței, educația de gen și prevenirea discriminării în bază de gen, promovând sănătatea fetelor și a băieților ca precondiție a dezvoltării personale și durabilității sociale.
- Specificând importanța educației pentru sănătate, reiterăm faptul că ODD 4 subliniază că educația reprezintă fundamentul pentru soluționarea provocărilor sociale, ecologice și economice cu care se confruntă astăzi lumea. Mai mult, se recunoaște că echitatea în ceea ce privește accesul la o educație de calitate pentru fete și băieți, femei și bărbați este esențială pentru atingerea egalității de gen, reducerea mortalității infantile, căsătoriei întârziate și dezvoltarea liderilor de sex feminin [3].
- Femeile și bărbații sănătoși și care au primit o educație bună au posibilități mai mari de a se angaja în activități productive, a găsi ocupație în sectorul formal, a câștiga venituri mai mari, a se bucura de instruiri repetate, comparativ cu cei fără educație. Deci sistemul educațional trebuie să contribuie la formarea comportamentelor responsabile și sănătoase ale fetelor și băieților.
- Pe fundalul numeroaselor provocări (schimbările climatice, migrația, transformarea statutului familiei ș.a.), se impune formarea rezilienței personale și sociale a fetelor și băieților, educația pentru sănătate fiind și un instrument strategic în acest sens.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bodrug-Lungu V. Ghid privind includerea dimensiunii de gen în domeniul sănătății în contextul schimbărilor climatice. ADA/PNUD, 2015.
2. Gender and Health. EUROHEALTH. Vol. 18 (2), 2012. Pe: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/169531/Eurohealth-Vol-18-No-2.pdf
3. Gender and Health. Pe: http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/gender
4. Leșco G. Sănătatea adolescenților. Determinanți comportamentali și sociali. Raport sumar al Studiului de evaluare a comportamentelor de sănătate ale copiilor de vârstă școlară în R. Moldova. Chișinău, 2015.
5. Mainstreaming Gender in Health Adaptation to Climate Change Programmes, WHO, 2012.
6. Obiectivele de Dezvoltare Durabilă. Anexă la scrisoarea nr. 07/13-682 din 02.08.2017.
7. The Global Strategy for Women's and Children's Health (2016-2030).
8. https://www.who.int/topics/health_education/en/
9. https://www.who.int/images/default-source/default-album/gender-health-3dimensions.jpg?sfvrsn=3f37a3f8_2

Centrul Educațional PRO DIDACTICA a sărbătorit 20 de ani de activitate

La 27 septembrie curent s-a desfăşurat evenimentul jubiliar **PRO DIDACTICA – 20,** într-un local select, cu atmosferă caldă, la care au participat peste 100 de formatori şi parteneri. La activitate au venit cu un cuvânt de salut invitaţi de onoare, prieteni fideli şi susţinători activi ai Centrului: Liliana NICOLAESCU-ONOFREI, primul director executiv al PRO DIDACTICII; Ana COREŢCHI, reprezentant al Fundaţiei Soros-Moldova; Angela CUTASEVICI, Secretar de stat, MECC; Pius FRICK, reprezentant LED Moldova; Natalia BALTĂ, reprezentant PCF Moldova; Rita COLUMBIA, reprezentant UNFPA ş.a. Un capitol aparte din programul festiv a vizat realizările Centrului, prezentate de echipa acestuia, condusă de distinsa Rima BEZEDE, urmat de mai multe experienţe memorabile şi perspective sustenabile de dezvoltare a educaţiei în Republica Moldova prin intermediul proiectelor, în viziunea formatorilor seniori şi juniori: Tatiana CARTALEANU, Serghei LÎSENCO, Valentina CHICU, Victor SÎNCHETRU, Anatol GREMALSCHI etc., dar şi de actualii manageri de proiecte: Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Lilia NAHABA şi Mariana VATAMANU-CIOCANU, redactorul-şef al revistei *DIDACTICA PRO*….

Pe parcursul evenimentului, s-a reiterat că C.E. PRO DIDACTICA a înscris o filă aparte în dezvoltarea învăţământului din această zonă europeană, rămânând fidel misiunii sale de promovare a principiilor unei societăţi deschise, prin sprijinirea persoanelor şi organizaţiilor interesate de învăţare şi creştere continuă, pentru a le facilita afirmarea personală şi profesională şi o mai bună integrare într-o societate democratică, aflată în permanentă schimbare. În opinia formatorului Valeriu GORINCIOI, directorului Liceului Teoretic *M. Sadoveanu* din Călăraşi, PRO DIDACTICA înseamnă: *Performanţă, Relevanţă, Oportunităţi, Dezvoltare, Implicare, Durabilitate, Antrenare, Cooperare, Tehnologii, Inovaţii, Creativitate, Aplicare*.

Conform viziunii, PRO DIDACTICA tinde şi în continuare pentru afirmare ca un centru multifuncţional de excelenţă, cunoscut şi apreciat în Republica Moldova şi peste hotare pentru aportul la realizarea unei educaţii de calitate, oferind programe de instruire derulate de formatori cu experienţă şi axate pe nevoile beneficiarilor, în baza unor demersuri şi suporturi didactice relevante. Aşa cum a făcut-o pe parcursul celor două decenii, PRO DIDACTICA oferă şi la moment pachete complexe de servicii de informare, formare şi consultanţă, în funcţie de solicitările beneficiarilor, care vizează toate treptele de şcolaritate, dar şi sectorul asociativ.

PRO DIDACTICA este recunoscută în ţară şi peste hotare pentru promovarea calităţii şi relevanţei în educaţie, prin iniţierea şi implementarea unor proiecte educaţionale identificate în funcţie de oportunităţi, de necesităţile beneficiarilor şi de context. Experienţa avansată probată, inclusiv la nivel internaţional, a sprijinit schimbarea multidimensională în educaţie prin intermediul a peste 120 de proiecte şi iniţiative durabile, atât în învăţământul preuniversitar, cât şi universitar, cu peste 15000 de beneficiari direcţi de la toate nivelurile de învăţământ. Prin proiectele implementate, s-au creat sute de comunităţi de învăţare, dinamice şi flexibile, orientate spre abordarea holistică a şcolii; s-au identificat operativ soluţii eficiente *aici şi acum* pentru probleme majore, la nivel personal, profesional, organizaţional şi comunitar; s-a facilitat schimbul de practici educaţionale avansate, cu repere importante validate *la firul ierbii* şi valorificate în politicile educaţionale. Or, ”în anii de reformare a învăţământului preuniversitar şi, implicit, universitar, C.E. PRO DIDACTICA a fost, pentru mine, egal cu studiile la facultate. Fără examene şi sesiuni complete, dar cu numeroase activităţi de formare şi experimentare, cu evaluări şi autoevaluări. Fără liste de grupe academice, dar cu o comunitate de formatori gata să colaboreze, să lanseze idei şi să le valorifice. Este o zonă de confort profesional, de compatibilitate şi creativitate”, a ţinut să sublinieze Olga COSOVAN, formator şi conferenţiar la UPSC *I. Creangă*.

Reputatul Sorin CRISTEA, profesor la Universitatea din Bucureşti şi autorul dedicat revistei Centrului, în cuvântul său de felicitare, a susţinut: ”În toţi aceşti ani, care au trecut atât de repede, colaborarea noastră a fost mereu consecventă, nicio clipă condiţionată sub semnul întrebării sau al amânării. Îmi doresc să rămână la fel de trainică şi de productivă pedagogic şi în viitor...”.

Tuturor invitaţilor, inclusiv membrilor de ieri şi de azi ai echipei Centrului, le-a fost înmânată câte o diplomă de gratitudine, în semn de înaltă apreciere pentru contribuţia substanţială în dezvoltarea învăţământului din Republica Moldova, prin colaborarea cu succes în proiectele şi serviciile prestate de noi, cu competenţă, efort şi promptitudine.

Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării i-a decernat colectivului Centrului Educaţional PRO DIDACTICA două diplome de onoare: pentru contribuţie valoroasă în promovarea principiilor unei societăţi deschise şi oferirea de programe şi servicii calitative, axate pe formarea abilităţilor de învăţare şi dezvoltare continuă şi în semn de înaltă apreciere a meritelor deosebite în dezvoltarea învăţământului profesional tehnic.

Activităţile jubiliare vor continua până la finele anului 2018, extinzându-se în mod constant numărul beneficiarilor de diferite vârste şi preocupări profesionale, dar şi aria de diseminare a schimbărilor calitative în educaţie, prin proiecte cu impact profund şi durabil.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ

This project is funded by the European Union

UNDP Empowered lives. Resilient nations.

ProDidactica CENTRU EDUCAȚIONAL

Center of Innovative Educational and Social Programs of Transnistria

CONTACT Performanța contează!

Bilanțuri și perspective în activitatea platformei *Educație* și *Sport*

În data de 16 noiembrie curent, peste 20 de beneficiari ai platformei *Educație* și *Sport* au participat la Conferința finală a proiectului *Platforma Educaţie şi Sport pentru consolidarea încrederii şi intensificarea colaborării între comunităţile de pe ambele maluri ale Nistrului*, realizat prin intermediul programului finanţat de Uniunea Europeană *Susţinerea măsurilor de promovare a încrederii* (SCBM) și implementat de PNUD Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Centrul *Contact,* pe malul drept, și Centrul Educațional *Razvitie*, pe malul stâng.

Activitatea a avut loc la Liceul Teoretic Republican *Aristotel* din Chișinău, unde am fost întâmpinați călduros de 2 membri ai Senatului elevilor, care ne-au prezentat cartea de vizită a instituției. De asemenea, am avut oportunitatea să discutăm cu mai multe cadre manageriale și didactice despre bunele practici din liceu și să înțelegem că moto-ul strategic *”Ești orientat spre rezultat, fă primul pas! Schimbarea începe de la tine!”,* operaționalizat prin excelență în predare și educație, le inspiră să se dedice cu trup și suflet muncii.

Astfel, participanții au cunoscut din prima sursă o instituție de învățământ preuniversitar de tip internat, inovativă, care îmbină în mod original instruirea teoretică și pregătirea practico-științifică în laboratoarele unor institute de cercetare și universități. Procesul didactic este flexibil și creativ, presupunând organizarea instruirii în module, diversificarea ofertei curriculare din contul orelor opționale și al cercurilor pe interese. Aici se pune accentul pe educația personalizată, care ține cont de particularitățile și solicitările fiecărui elev, iar pentru tinerii cu dexterități deosebite activitatea se organizează în baza unor programe individuale. De la înființarea liceului, elevii au înregistrat rezultate strălucite la concursuri, conferințe, seminare și alte manifestări didactico-științifice. Reprezentanții instituției au reiterat faptul că elevii care demonstrează capacități deosebite la învățătură, care sunt pasionați de cercetare științifică, sunt implicați în diverse acțiuni la nivel național și internațional, precum și în activități de voluntariat.

Pe această cale, aducem sincere mulțumiri dr. Pavel CERBUȘCĂ și Galinei FILIP, managerii instituției care a găzduit activitatea de bilanț a proiectului.

Pe parcursul evenimentului, Alexandr BOMEȘKO, coordonator al proiectului pe malul stâng, și Lilia NAHABA, coordonator al proiectului pe malul drept, dar și Andrei NICOLAEV au prezentat rezultatele, lecțiile învățate și provocările proiectului pe parcursul celor aproape 2 ani de implementare. Experții Viorica GORAȘ-POSTICĂ și Svetlana TURCEAC au inițiat o discuție despre impactul acestuia asupra comunităților locale de învățare. Antonina LAPICUS (Grădinița *Viorica*, Pârâta, Dubăsari) a prezentat realizările proiectului *Asigurarea unui proces de educație incluzivă pentru toți copiii la nivel de instituție de învățământ,* pe care îl coordonează. De asemenea, Tatiana BOGOMOLOVA (Grădinița *Skazka,* Ternovka) a trecut în revistă activitățile proiectului de minigranturi cu genericul *Educație și recuperarea prin artă unește cele două maluri.*

Astfel, a fost prezentat procesul de materializare a viziunii echipei de proiect și a beneficiarilor, care a

avut un impact pozitiv asupra lor, dar și asupra instituției. Per ansamblu, participanții la conferință, în calitate de beneficiari direcți ai proiectului, au apreciat colaborarea, vizitele de studiu și schimbul de experiență; cooperarea eficientă dintre școlile de pe ambele maluri ale Nistrului; extinderea parteneriatului; oportunitățile oferite pentru dezvoltarea competențelor digitale, a educației nonformale, a ghidării în carieră; noile experiențe; lucrul în echipă; oamenii de valoare, cu suflet mare pe care i-au cunoscut; comunicarea eficientă, relațiile noi, partenerii deschiși; activitățile interesante, bine gândite; instruirile interactive în diferite domenii; accesul la resurse educaționale de calitate, inclusiv la cele deschise etc.

Toate activitățile și ideile, împărtășite cu sinceritate, au contribuit încă o dată la consolidarea încrederii și la înțelegerea necesității colaborării dintre comunitățile educaționale și sportive de pe ambele maluri ale Nistrului.

Lilia NAHABA, coordonator proiect
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, expert proiect

Pestalozzi Children's Foundation
Education and intercultural competence - worldwide

ProDidactica
CENTRU EDUCAȚIONAL

Evaluarea inițială a competenței interculturale în mediul universitar

În perioada 1-7 decembrie curent, echipa de proiect *Promovarea şi dezvoltarea educaţiei interculturale (EIC) în formarea iniţială a cadrelor didactice*, cu implicarea unui grup de sociologi, a realizat un studiu de constatare a situaţiei la zi privind dezvoltarea competenței interculturale în 3 universități, la facultățile cu profil pedagogic: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți și Universitatea de Stat din Comrat. Astfel, în jur de 150 de studenți, 45 de cadre didactice și 40 de manageri de la diferite niveluri au participat la completarea unor chestionare și la o serie de interviuri focus-grup. Evaluarea va servi și ca punct de plecare, oferind un tablou general, cu aspecte specifice, cuprinse în Logframe-ul proiectului, abordând probleme cu care se confruntă studenții, viitori profesori – de management al claselor multiculturale, cu elevi care provin din diferite regiuni culturale, geografice și lingvistice, dar și de didactică particulară a subiectelor cu tematică multi- sau interculturală. Datele obținute vor fi folosite ca repere cantitative și calitative la constatarea situației, începând cu nivelul de deschidere a acestora pentru promovarea și implementarea EIC și terminând cu înțelegerea importanței elaborării curriculumului și a materialelor didactice actualizate, privind educaţia interculturală în formarea inițială a cadrelor didactice și a programului de formare pentru dezvoltarea competențelor profesionale de educaţie interculturală a acestora.

Prin chestionarea studenților, am estimat nivelul inițial de competență interculturală (cunoștințe, atitudini și abilități) la viitorii profesori și profilul individual al acestora. Participând la completarea lui, studenții vor contribui la conceptualizarea curriculumului de educație interculturală și a programului de instruire în instituțiile de învățământ superior, centrate pe nevoile beneficiarilor.

Chestionarea profesorilor urmărește, de asemenea, evaluarea nivelului de competență interculturală și conceptualizarea unui curriculum relevant de educație interculturală, structurarea funcțională, desfășurarea programului de instruire în instituțiile de învățământ superior, dar și extinderea acestora în școlile în care studenții vor efectua, ulterior, stagiile de practică.

Întrebările din interviu au fost focusate pe evaluarea calitativă a condițiilor curriculare, dar și a celor privind resursele umane și materiale existente, implicate în educația interculturală a viitorilor pedagogi. De asemenea, au fost identificate nevoile specifice de instruire ale cadrelor didactice și ale metodiștilor în fiecare universitate. Toate acestea vor fi reflectate într-un raport amplu, iar apoi mediatizate și exploatate pe larg, căci răspunsurile profesioniste ne permit din plin s-o facem, provocând abordări inedite.

În concluzie, apreciem foarte mult deschiderea partenerilor din toate universitățile pentru participarea în sondajul extins de opinie, sperând la rezultate calitative și cantitative utile desfășurării cu succes a inițiativei noastre. Or, competența interculturală în instituțiile de învățământ de la toate treptele trebuie promovată și dezvoltată pe tot parcursul vieții, de la grădiniță, până la educația adulților, iar Codul Educației (2014) o include în art. 6, ca pe o componentă inerentă a idealului educațional, ce constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, expert proiect

ANUNȚ

Programe coordonate şi aprobate de Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova

Programul *Servicii la solicitarea beneficiarului*

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA oferă programe de formare la solicitarea beneficiarilor – cadrele didactice şi manageriale din învăţământul preuniversitar şi universitar. Certificatele sunt valabile în procesul de atestare periodică.

În anul de studii curent, Vă oferim următoarele servicii de formare:

- Formare de competenţe prin strategii didactice interactive;
- Educaţie pentru echitate de gen şi şanse egale;
- Depăşirea dificultăţilor la lectură şi scriere;
- O oră pentru lectură;
- Psihopedagogie generală;
- Didactici particulare (la fiecare disciplină): tehnologii interactive de predare-învăţare-evaluare;
- Dezvoltarea creativităţii pedagogice;
- Manualul şcolar;
- Evaluarea continuă la clasă;
- Evaluarea sumativă a rezultatelor şcolare;
- Evaluarea în baza standardelor educaţionale;
- LSDGC: Proiectarea lecţiilor; Strategii de promovare a gândirii critice în şcoală; Evaluarea lecţiilor în cheia LSDGC;
- Proiectarea şi elaborarea disciplinelor opţionale;
- Management educaţional: Managementul lucrului în echipă; Managementul resurselor umane; Elaborarea PDS-ului; Rezolvarea problemelor şi luarea deciziilor; Evaluarea unităţii şcolare; Managementul timpului; Motivarea angajaţilor; Abilităţi de lider; Abilităţi de delegare; Leadership situaţional; Managementul schimbării; Abilităţile managerului eficient; Abilităţi de comunicare eficientă; Planificarea dezvoltării personale etc.;
- Educaţie pentru toleranţă;
- Educaţie pentru dezvoltarea caracterului;
- Educaţie incluzivă;
- Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii;
- Educaţie interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova; Să ne cunoaştem mai bine/ Узнаем друг друга лучше;
- Educaţie pentru integrare europeană;
- Formare de formatori (ToT). Abilităţi de lucru cu adulţii;
- Elaborarea proiectelor de finanţare;
- Leadership educaţional;
- Cultura bunei vecinătăţi;
- Citind, învăţ să fiu.

Costul fiecărui program de formare va fi stabilit în funcţie de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanţi, locul desfăşurării, distanţa până la localitate, pauză de cafea, prânz etc.). Numărul de credite pentru fiecare program de formare se va calcula conform *Regulamentului de atestare a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional şi mediu de specialitate.*

Lilia NAHABA, coordonator de program
tel.: 022 54 25 56, 022 54 19 94, fax 022 54 41 99
e-mail: prodidactica@prodidactica.md, lnahaba@prodidactica.md

Clubul de dezbateri educaţionale *PAIDEIA*

Centrul Educațional PRO DIDACTICA anunță continuarea ședințelor Clubului de dezbateri *PAIDEIA*. Ședințele se vor desfășura de 2 ori pe lună, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA (Chișinău, str. Armenească, nr. 13). Pentru perioada ianuarie-mai 2019, vă propunem spre dezbatere următoarele tematici:

Tema activităţii	Data	Ora	Moderator
Starea de bine în mediul şcolar	18 ianuarie	15.00-18.00	Nina MÎNDRU
Abordarea didactică a basmului	1 februarie	15.00-18.00	Tatiana CARTALEANU
Când, cum și de ce desenăm la *română*?	15 februarie	15.00-18.00	Viorica OLEINIC
Abordarea didactică a textului de proză scurtă	1 martie	15.00-18.00	Tatiana CARTALEANU
Captarea atenției și menținerea pe parcursul orei	15 martie	15.00-18.00	Raisa GAVRILIȚĂ
Educația interculturală: perspective didactice actualizate	29 martie	15.00-18.00	Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Pași de acțiune în eficientizarea managementului timpului! sau Cum să reușesc fără să mă stresez?!	5 aprilie	15.00-18.00	Ecaterina MOGA
Abordarea didactică a romanului	12 aprilie	15.00-18.00	Tatiana CARTALEANU
Educație pentru integritate: experiențe europene	3 mai	15.00-18.00	Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Stilistica descrierii	17 mai	15.00-18.00	Olga COSOVAN

Cadrele didactice, care vor frecventa ședințele, vor beneficia de certificate de participare. Taxa de participare: 70 lei.

Pentru înscriere, vă rugăm să completați formularul de pe site-ul http://prodidactica.md/clubul-paideia/ sau să ne contactați la numerele de telefon: 022 54 19 94, 022 54 25 56, 022 54 29 77.

Instruirea individualizată



Sorin **CRISTEA**
dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Rezumat: *Instruirea individualizată reprezintă un principiu general care ordonează desfăşurarea activităţii de instruire în contextul oricărei forme de organizare: formală, nonformală; frontală, micrograpală, individuală; lecţie etc. Sfera sa de referinţă include toate acţiunile subordonate activităţii de instruire: predarea, învăţarea, evaluarea. La nivel de proiect curricular, esenţială devine acţiunea de învăţare individualizată, dependentă pedagogic de predarea individualizată – realizată în raport de repertoriul comun construit între profesor şi elevi – şi de evaluarea individualizată, angajată strategic, în sens formativ/autoformativ, pe tot parcursul activităţii de instruire (lecţie etc.). Valorificarea acestui principiu solicită decizii manageriale angajate în: cunoaşterea globală a elevului (pedagogică/didactică, socială, psihologică); gradualizarea obiectivelor concrete; diversificarea metodelor şi tehnicilor didactice utilizate/utilizabile; îmbinarea formelor de organizare frontală – micrograpală – individuală. Principiul instruirii individualizate nu trebuie confundat cu forma individuală de organizare a instruirii. Este un principiu fundamentat psihologic la nivelul teoriilor constructiviste ale învăţării care propun modele pedagogice de instruire de tip structuralist-genetic (Piaget) şi sociocultural (Vîgotski, Galperin, Bruner). „Teoriile contemporane" evidenţiază importanţa acestui principiu în ordonarea unor „abordări multiple ale cunoaşterii" (Gardner) sau în optimizarea raporturilor dintre „cultură, minte şi educaţie" (Bruner).*

Cuvinte-cheie: *instruire individualizată, forme de organizare a instruirii, teorii contemporane.*

Abstract: *Individualized teaching represents a general principle that regulates teaching activity in the context of any form of organization: formal and nonformal; frontal, microgroup, and individual; lessons etc. Its sphere of reference includes all actions subordinate to instructional activity: teaching, learning, and assessment. At curriculum project level, what becomes crucial is the action of individualized learning, which is didactically tied to that of individualized teaching (fulfilled by the common rapport and repertoire between teacher and students) and individualized assessment, being strategically engaged, in a formative/self-formative sense, throughout the whole length of the teaching activity (the lessons etc.). The exploration of this principle demands managerial decisions concerning a global acquaintance with the student (pedagogical/didactical, social, and psychological), a gradualization of specific objectives, a diversification of the employed didactic methods and techniques, and a combination of various forms of class organization (frontal, in microgoups, and individual). The principle of individualized teaching ought not to be confused with individual instruction. It is a principle based on the psychological constructivist theories of learning, which propose pedagogical teaching models of a structuralist-genetic type (Piaget) and of a socio-cultural type (Vygotski, Galperin, and Bruner). "Modern theories" highlight the importance of this principle in the regulation of certain "multiple approaches to knowledge"(Gardner) or the optimization of rapports between "culture, mind, and education"(Bruner).*

Keywords: *individualized teaching, forms of class organization, modern theories.*

Instruirea individualizată constituie *o cerinţă didactică generală* promovată de-a lungul istoriei pedagogiei, susţinută la nivel superior, *axiomatic*, de paradigma *curriculumului*.

În plan *teoretic*, reprezintă *un principiu general* care ordonează desfăşurarea calitativă a activităţii de instruire în cadrul oricărei forme de organizare: a) generală – instruire formală; instruire nonformală; b) particulară – instruire frontală, instruire pe microgrupe, instruire individuală; c) concretă – instruire la nivel de lecţie, de curs universitar etc.

În plan *practic*, *instruirea individualizată* angajează toate cele trei *acţiuni* integrate în structura de realizare-dezvoltare, în context deschis, a oricărei activităţi de instruire organizată în cadrul *formal* (dar şi *nonformal*) al *procesului de învăţământ*: a) predarea – comunicarea mesajului pedagogic construit de profesor în raport de elevi, la nivelul corelaţiei optime *informare-formare-dezvoltare pozitivă*, respectând şi anticipând receptarea *cognitivă*, dar şi *noncognitivă* (afectivă, motivaţională, volitivă, caracterială); b) *învăţarea* – receptarea, asimilarea, acomodarea, adaptarea, interiorizarea *mesajului pedagogic* construit şi transmis de profesor, în raport de elevi, de repertoriul comun construit şi perfecţionat continuu; c) *evaluarea* – verificarea rezultatelor *predării-învăţării*, imediate şi din perspectiva viitoarelor evoluţii mai apropiate şi mai îndepărtate, realizată pe tot parcursul activităţii.

În această perspectivă, proprie oricărei activităţi de instruire proiectată *curricular*, esenţială devine *acţiunea de învăţare individualizată* care presupune valorificarea optimă a potenţialului *cognitiv* (empiric, dar mai ales raţional) şi *noncognitiv* (afectiv, motivaţional, volitiv, dar mai ales caracterial) al tuturor elevilor, indiferent de forma de organizare determinată social (formală, frontală, lecţie de un anumit tip – mixtă etc.) sau iniţiată de profesor (nonformală, pe microgrupe, individuală, o anumită variantă de lecţie, promovată în cadrul unui tip de lecţie).

În contextul *proiectării curriculare*, care concepe activitatea de instruire la nivel global – ca activitate de predare-învăţare-evaluare, *învăţarea individualizată* este dependentă pedagogic de: a) *predarea individualizată* care adaptează mesajul pedagogic la cerinţele de receptare (cognitive, dar şi noncognitive) ale clasei de elevi, dar şi ale fiecărui elev; b) *evaluarea individualizată* realizată strategic, pe tot parcursul activităţii, îndeosebi prin metoda alternativă a observării, susţinută prin decizii parţiale şi finale, nonformale şi formale, cu funcţie de reglare-autoreglare.

Instruirea individualizată sau *individualizarea instruirii* constituie *un principiu general de organizare curriculară* a activităţii de instruire, necesar în orice context, formal şi nonformal, frontal, micrugrupal şi individual, didactic (lecţie etc.) şi extradidactic (cerc de specialitate, cerc de dezbateri, consultaţie pe microgrupe, consultaţii individuale etc.). În această calitate, *instruirea individualizată/individualizarea instruirii* nu trebuie confundată cu *instruirea individuală* care este *o formă particulară de organizare a instruirii*, realizabilă în context *formal* (la lecţie, cu elevii foarte buni sau foarte slabi) sau *nonformal* (la consultaţiile individuale) etc.

La nivel *managerial* (de *management al instruirii*, *management al clasei*, *management al lecţiei*), *instruirea individualizată* implică asumarea unor *decizii pedagogice optime* care vizează (vezi Sorin Cristea [1, p. 97]:

1) *Cunoaşterea globală a elevului*, din perspectivă: a) *pedagogică*/*didactică* – nivelul de asimilare, interiorizare şi valorificare al cunoştinţelor de bază: declarative/teoretice – procedurale/deprinderi şi priceperi – condiţionale/exprimate prin atitudini); b) *socială* – condiţii sociopedagogice asigurate în familie, existente în comunitatea locală, grupul de prieteni etc.; capacitatea de învăţare socială în clasă, în microgrupe organizate formal sau nonformal; c) *psihologică* – posibilităţi/disponibilităţi/resurse *cognitive* (empirice, raţionale, probate aptitudinal) şi *noncognitive* (afective, motivaţionale, volitive, caracteriale, probate atitudinal).
2) *Operaţionalizarea obiectivelor specifice* (ale capitolului, unităţii de instruire/învăţare etc.) la nivelul unor obiective concrete definite în termeni de performanţe observabile, evaluabile pe parcursul activităţii, *gradualizate* între standarde minime – medii – maxime care permit/favorizează/stimulează reuşita şcolară a tuturor elevilor.
3) *Utilizarea unui număr adecvat de metode şi tehnici didactice*, *diversificate* şi *complementare*, adaptabile la situaţii multiple, în context deschis.
4) *Îmbinarea optimă a formelor de organizare particulară* a instruirii, frontală – pe microgrupe – individuală, adaptabilă la solicitări diverse şi la condiţii de schimbare inerente în *context* intern, dar şi extern, pedagogic şi social, *deschis*.

Toate *formele de organizare a instruirii* sunt eficiente în măsură valorificării *instruirii individualizate/individualizării instruirii* la nivel *normativ* superior, ca *principiu general de organizare curriculară* a instruirii (care presupune *cunoaşterea globală a elevului, gradualizarea obiectivelor concrete, diversificarea metodelor şi tehnicilor didactice, îmbinarea instruirii organizată frontal – micrugrupal – individual*). În această perspectivă ne putem confrunta cu situaţii aparent paradoxale: a) realizarea instruirii individuale fără a respecta *principiul individualizării instruirii/instruirii individuale* în condiţiile în care profesorul nu cunoaşte global elevul cu care lucrează individual, nu gradualizează obiectivele concrete în raport de situaţia reală a elevului cu care lucrează individual, nu propune metode didactice apte să asigure autoînvăţarea; b) realizarea eficientă a instruirii frontale, respectând şi valorificând *principiul individualizării instruirii/instruirii individuale* în condiţiile în care profesorul cunoaşte global elevii, gradualizează obiectivele concrete, utilizează metode şi tehnici adaptate la specificul clasei, îmbină adecvat instruirea frontală cu instruirea pe microgrupe şi individuală, în context formal (în timpul lecţiei etc.) şi nonformal (în afara timpului lecţiei).

Principiul general al individualizării instruirii/instruirii individualizate trebuie respectat la nivelul tuturor formelor particulare de organizare a instruirii (frontală, micrugrupală, individuală). Nu trebuie confundat cu principiul valorificării individuale a instruirii (principiu specific formei de organizare individuală a instruirii). La nivel normativ superior susţine şi celelalte două *principii specifice* angajate în ordonarea instruirii în context frontal şi micrugrupal, *principiul valorificării frontale/colective a instruirii* şi *principul valorificării*

microgrupale a instruirii. În această perspectivă, „principiul individualizării impune la nivel normativ superior, valorificarea optimă a tuturor capacităţilor elevilor, pedagogice, sociale, psihologice, în context *frontal* şi *microgrupal*, nu doar *individual* vezi Sorin Cristea [4, p. 90]).

Principiul instruirii individualizate este fundamentat psihologic la nivelul *teoriilor învăţării* care propun sau sugerează construcţia unor *modele pedagogice/didactice* eficiente. Avem în vedere, în special, teoriile constructiviste ale învăţării care promovează un model *psihologic*, *structuralist-genetic* (Piaget) sau *sociocultural* (Vîgotski, Galperin, Bruner) (vezi Ioan Neacşu [9]; Sorin Cristea [5]). Piaget are în vedere valorificarea pedagogică optimă a stadiilor de dezvoltare cognitivă a copilului/elevului, perfectibilă în condiţii de învăţare individualizată, utilizând metode didactice generale adecvate, probate în context didactic pe circuitul psihologic, construit structuralist-genetic, la nivel de receptare – asimilare – acomodare – adaptare [11].

Lev S. Vîgotski are în vedere crearea mediului sociocultural favorabil *învăţării eficiente*. Aceasta este posibilă prin construirea „*eşafodajului*”, a relaţiei optime dintre adult (ca educator) şi copil, elev (ca educat) „împinge înainte dezvoltarea” o anticipează în „zona proximei dezvoltări” care trebuie identificată şi valorificată pedagogic de *educator* în cazul specific fiecărui *educat* [12].

Piotr I. Galperin are în vedere construirea unei activităţi de instruire eficientă prin valorificarea optimă a structurilor cognitive ale învăţării care pot fi valorificate colectiv şi individual, pe parcursul evoluţiei lor, în trei mari etape de formare-dezvoltare a *acţiunii mintale* necesară în orice activitate de instruire: a) etapa acţiunii materiale (instruirea/învăţarea pe baza unui material didactic bogat, diversificat; b) etapa acţiunii verbale externe (instruirea/învăţarea bazată pe resursele limbajului extern, „cu voce tare, fără obiecte”; c) etapa acţiunii verbale interne, care asigură interiorizarea structurilor cognitive necesare învăţării în contexte deschise şi perfecţionarea acestora ca resurse de formare-dezvoltare permanentă a educatului [6].

Jerome S. Bruner are în vedere construirea unei structuri a cunoştinţelor care să determine reuşita şcolară generalizată în condiţii de învăţare individualizată, bazată pe optimizarea raporturilor dintre gândirea intuitivă – analitică şi utilizarea celor mai eficiente metode şi mijloace didactice. Căile de instruire sunt proiectate în raport de experienţa socioculturală a elevilor, care impune structurarea cunoştinţelor în condiţii de învăţare: *enactivă*, prin acţiuni concrete, cu obiectele; *iconică*, prin imagini; *simbolică*/*verbală*/*conceptuală*, prin valorificarea funcţiilor specifice limbajului [1, 2].

„Teoriile contemporane ale învăţării”, promovate de „autori de referinţă”, confirmă importanţa principiului instruirii individualizate ca reper normativ, implicat în ordonarea unor „abordări multiple ale cunoaşterii” (H. Gardner), în optimizarea raporturilor dintre „cultură, minte şi educaţie” (J. S. Bruner), în valorificarea învăţării continue ca o tehnică a sinelui (M. Tennant) etc. [7]. În această perspectivă „un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă” stimulează „arta şi ştiinţa predării”, care implică: a) transmiterea obiectivelor educaţionale „pentru a monitoriza progresele elevilor şi a aprecia succesele; b) ajutarea elevilor „să asimileze noţiuni noi” prin exersare şi aprofundare; c) identificarea, recunoaşterea şi interiorizarea regulilor şi procedurilor la nivel de metodologie didactică eficientă; d) „organizarea lecţiei eficace într-o unitate coerentă”, între predare, învăţare, evaluare (vezi R. J. Marzano [8]).

Învăţarea individualizată eficientă este perfectibilă continuu în cadrul proiectării curriculare care respectă şi valorifică la nivel normativ superior *principiul instruirii individualizate* sau al *individualizării instruirii*. Este o temă dezvoltată special de *psihologia educaţiei*, angajată interdisciplinar (pedagogie – psihologie) în promovarea unor principii şi metode de optimizare a condiţiilor învăţării, a unor strategii, metode şi tehnici de învăţare, a unui management al activităţii intelectuale independente, într-o „propedeutică a argumentării şi convingerii” implicată în „procesualitatea zonelor atitudinale în structura personalităţii” *educatului* (vezi Ioan Neacşu [10]).

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bruner J. S. Pentru o teorie a instruirii. Bucureşti: EDP, 1970.
2. Bruner J. S. Procesul educaţiei intelectuale. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1970.
3. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 6. Instruirea/Procesul de învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017.
4. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 7. Formele de organizare a instruirii/procesului de învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017.
5. Cristea S. Teorii ale învăţării. Modele de instruire. Bucureşti: EDP, 2005.
6. Galperin P. I. Studii de psihologia învăţării. Bucureşti: EDP, 1975.
7. Illeris K. (coord.) Teorii contemporane ale învăţării. Autori de referinţă. Bucureşti: Trei, 2014.
8. Marzano R. J. Arta şi ştiinţa predării. Un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă. Bucureşti: Trei, 2015.
9. Neacşu I. Instruire şi învăţare. Bucureşti: EDP, 1999.
10. Neacşu I. Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Fundamente şi practici de succes. Iaşi: Polirom, 2015.
11. Piaget J. Psihologie şi pedagogie. Bucureşti: EDP, 1972.
12. Vîgotski L. S. Opere psihologice. Vol. 1, 2. Bucureşti: EDP, 1971, 1972.

Aşteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.