

## Instruirea individualizată

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

pag. 2

Ne-am obișnuit să auzim – și să spunem – că sistemul de învățământ din țara noastră este inefficient și că trebuie să-l înlocuim cu altul. Însă ceea ce se impune cu necesitate ...

### Evaluarea sumativă individualizată: *jurnalul*

pag. 24

Probă de evaluare de ultima generație și scriitură a cărei popularitate crește enorm datorită rețelelor de socializare, *jurnalul și pagina de jurnal, blogul și vlogul, notele de ...*

### Educație contra corupției – o altă dimensiune a devenirii unui bun cetățean

pag. 32

Comunitatea profesorală s-a obișnuit deja cu frecvențele inițiative de a completa lista disciplinelor școlare cu una nouă, care are drept prioritate educarea copilului pe o anumită dimensiune: ecologică, pentru sănătate ...

### Individualizarea instruirii în procesul educațional la chimie

pag. 35

Satisfacerea cerințelor educaționale ale individului este o misiune prioritară a educației și o sarcină complexă pentru cadrele didactice din învățământul general ...



Acest proiect este finanțat de Uniunea Europeană

## Dezvoltarea Zonelor Rurale în Republica Moldova (DevRAM)



### Partea I.

## Creșterea competitivității sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanțurile valorice interne și globale, în special a sectorului culturii de soia

### DESPRE PROIECT

Proiectul ADA "Creșterea competitivității sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanțurile valorice interne și globale, în special a sectorului culturii de soia", implementat, în perioada aprilie 2018-2021, de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în parteneriat cu Asociația Internațională Donau Soja (Austria), cu suportul financiar al Uniunii Europene, își propune să contribuie la construirea de lanțuri valorice agroalimentare competitive, moderne și durabile în Republica Moldova, orientate spre următoarele patru obiective principale:

- Consolidarea capacităților de inovare și educație în sectorul agriculturii în Republica Moldova;
- Sporirea accesului la piețe și extinderea cererii de produse agroalimentare certificate și ecologice pe piața internă și externă;
- Utilizarea standardelor și a certificării în scopul sporirii performanței lanțurilor valorice;
- Promovarea unui mediu favorabil implementării standardelor de calitate în sectorul agroalimentar și alinierea cadrului legal și a documentelor de politici la standardele de calitate ale Uniunii Europene.

Grupul-țintă al proiectului: instituții ÎPT (școli, colegii, centre de excelență, elevi etc.), instituții de cercetare și dezvoltare, agricultori și consumatori.

### ARIA DE INTERVENȚIE A C.E. PRO DIDACTICA CEHTA & INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT PROFESIONAL TEHNIC (ÎPT)

- Consolidarea capacității organizaționale pentru promovarea inovării în sectorul agroalimentar și crearea unui centru funcțional de prestare a serviciilor de formare continuă în cadrul Centrului de Excelență în Horticultură și Tehnologii Agricole
- Dezvoltarea competențelor profesionale ale personalului CEHTA, a abilităților de utilizare a tehnologiilor moderne din sectorul agroalimentar;
- Acordarea de suport CEHTA și instituțiilor-pilot prin asigurarea cu echipament și tehnologii relevante



învățământ



vocație

AGRICULTURĂ  
ECOLOGICĂ



Contacte:

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

str. Armenească, 13, mun. Chișinău, MD 2012

e-mail: [prodidactica@prodidactica.md](mailto:prodidactica@prodidactica.md), tel.: 022 542556,

web: [prodidactica.md](http://prodidactica.md)



Reprezentanța în R. Moldova a Asociației  
VEREIN DONAU SOJA din Austria

str. Sfatul Țării, 27, of. 26, mun. Chișinău, MD 2008

e-mail: [moldova@donausoja.org](mailto:moldova@donausoja.org), GSM: 069137734,

web: [donausoja.org](http://donausoja.org)



creșterii capacității de elaborare, îmbunătățire și implementare a programelor de formare în domeniul agricol;

- Acordarea de sprijin pentru îmbunătățirea imaginii instituțiilor de ÎPT din domeniu prin instrumente de comunicare și marketing, în scopul sporirii interesului tinerilor pentru specialitățile agricole.

### STANDARDE OCUPAȚIONALE, CALIFICĂRI PROFESIONALE & NORME LEGALE

- Dezvoltarea standardelor ocupaționale și a calificărilor necesare asigurării standardelor de calitate în sectorul agroalimentar;
- Acordarea de suport metodologic în elaborarea planului anual de înmatriculare a elevilor la studii în instituții de ÎPT;
- Revizuirea cadrului legal și a documentelor de politici în vederea asigurării standardelor de calitate în sectorul agroalimentar și a identificării neconcordanțelor cu acquis-ul comunitar.

### PROGRAME DE FORMARE PROFESIONALĂ INIȚIALĂ ȘI CONTINUĂ

- Consolidarea capacităților instituțiilor ÎPT prin îmbunătățirea curricula și a programelor de formare continuă, dotarea laboratoarelor;
- Consolidarea sistemului de formare continuă din perspectiva introducerii standardelor de calitate în domeniul agroalimentar prin actualizarea/conceperea de noi curricula, etc.

### INSTRUIREA CADRELOR MANAGERIALE ȘI DIDACTICE

- Realizarea unor programe de formare continuă axate pe aspecte didactice, standarde de calitate, sisteme de certificare în domeniul agriculturii ecologice pentru cadrele didactice și manageriale ale Centrului de Excelență și ale instituțiilor-pilot din proiect;
- Asigurarea cu materiale didactice, transfer de tehnologii, îmbunătățirea competențelor și a abilităților de utilizare a tehnologiilor moderne din domeniu;

- Organizarea unor vizite de studiu la întreprinderi de profil din țară și de peste hotare pentru reprezentanții instituțiilor de învățământ și ai sectorului agroalimentar în vederea unui schimb de experiență privind standardele de calitate pentru agricultura ecologică.

### DEZVOLTAREA CARIEREI ÎN AGRICULTURA ECOLOGICĂ

- Realizarea unor traininguri de ghidare în carieră pentru elevi, promovarea specialităților agricole;
- Facilitarea efectuării de către elevii a stagiilor de practică la întreprinderi agricole;
- Elaborarea și desfășurarea unui program de instruire privind planificarea unei afaceri axate pe standarde de calitate în domeniul ecologic destinat elevilor din instituțiile-pilot, tinerilor agricultori;
- Organizarea concursului "Cel mai bun plan de afaceri în sectorul agroalimentar" pentru fermieri începători și elevi din instituțiile-pilot;
- Acordarea de suport pentru participare la expoziții naționale și internaționale.

### REZULTATELE AȘTEPTATE

- 6 standarde ocupaționale și 6 calificări elaborate și aprobate;
- 7 instituții de învățământ profesional tehnic care oferă programe de instruire atractive în domeniul agroalimentar;
- cel puțin 50 de agricultori, profesori și elevi din instituțiile-pilot participanți la evenimentele proiectului (vizite de studiu, programe de formare, expoziții etc.), jumătate dintre ei aplicând cunoștințele și experiența dobândită la locul de muncă sau în procesul instructiv-educativ;
- cel puțin 15 planuri de afaceri în domeniu dezvoltate de tineri antreprenori și elevi, o treime dintre ele fiind susținute financiar.



Revistă de teorie și practică educațională  
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA  
Nr. 6 (112), 2018

Categoria C

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTALEANU

Paul CLARKE (Marea Britanie)

Olga COSOVAN

Alexandru CRIȘAN (România)

Constantin CUCOȘ (România)

Otilia DANDARA

Ion DEDIU

Gheorghe DUCA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Vladimir GUȚU

Kurt MEREDITH (SUA)

Liliana NICOLAESCU-ONOFREI

Vlad PĂSLARU

Carolina PLATON

Igor POVAR

Nicolae PRODAN

Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:

Mariana VATAMANU-CIOCANU

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 700 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel  
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu  
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău

MD-2012, Republica Moldova

tel: (022)542976, fax: 544199

E-mail: didacticapro@prodidactica.md

www.prodidactica.md/revista

ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional  
PRO DIDACTICA

## QUO VADIS?

Sergiu OREHOVSCHI

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

**(Forming Students' Organizational Culture by Developing the Learning**

**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

**Tendențe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul reformei sistemului de învățământ și la nivelul procesului de învățământ**

**(Trends in the Reevaluation of the Emotional Intelligence Paradigm at Educational System Reform Level and at Educational Process Level)..... 12**

Lidia POPOV

**Prepararea 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***

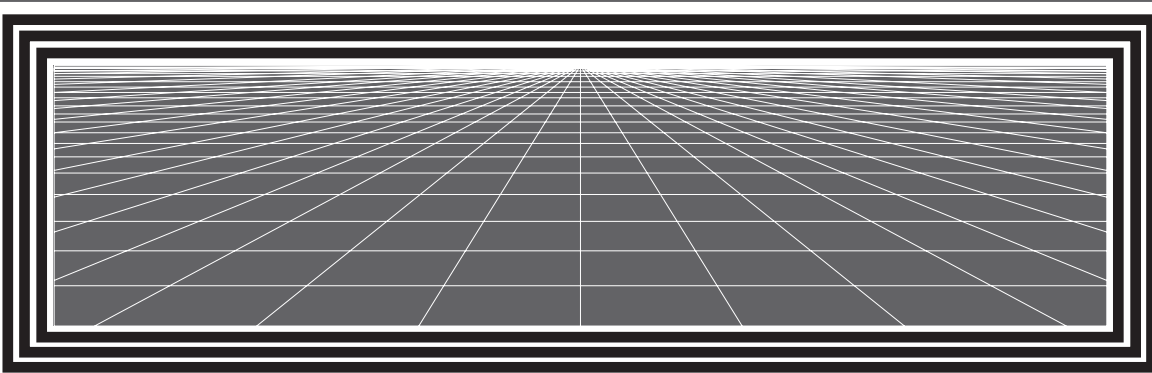
**(Educational Debate Club *PAIDEIA*)..... 53**

## DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

**Instruirea individualizată**

**(Individualized Teaching)..... 54**



## QUO VADIS?



### 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, ANACBC

**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 profesoria 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, perturbază 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 repartitia 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”<sup>1</sup>. Specificarea „zilnic” conferă temelor un statut permanent, aproape obligatoriu. Aceeași stipulare o conține 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 frustrază 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 nostalgiei 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
<ul style="list-style-type: none"> <li>• e mult material, care trebuie însușit;</li> <li>• nu ajunge timp pentru a le trece pe toate câte sunt stipulate în documentele oficiale;</li> <li>• în clasă sunt mulți elevi, trebuie să-i „prinzi” pe toți în asimilarea temei;</li> <li>• dacă elevul nu face teme, uită până a doua zi ce a făcut în clasă;</li> <li>• elevul învață predominant prin imitație, prin repetare, deci exersând;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• are de făcut câte 3-5 exerciții la fiecare din cele 4-5 materii pentru a doua zi;</li> <li>• în partea a doua a zilei, copiii au variate activități extrașcolare (ar fi o eroare crasă să le ignore!);</li> <li>• nu are timp de teme decât de la 8 la 11 seara, din cauza activităților extrașcolare;</li> </ul>

<sup>1</sup> Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studiu 2016-2017, pag. 7.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• pe învățarea sistematică prin sarcini la domiciliu se bazează modularea conduitei și a caracterului;</li> <li>• tema pentru acasă subtilizează procesele de înțelegere, gândire, acțiune ale elevului;</li> <li>• activitatea independentă este disciplinare a creierului;</li> <li>• completează și consolidează activitatea de la lecție;</li> <li>• avantajează însușirea procedurilor de informare și de studiu independent;</li> <li>• cu tema pentru acasă, este mult mai lesne să organizezi lecția viitoare;</li> <li>• realizarea temei pentru acasă presupune îmbogățirea și adâncirea informației;</li> <li>• oferind teme, îi motivezi să acumuleze note, în special note mari;</li> <li>• este mai simplu să comunici cu familia în privința performanțelor copilului;</li> <li>• temele accentuează și adâncesc realizările academice ale elevului;</li> <li>• gradul de realizare a temelor face distincție între elevii buni și cei slabi;</li> <li>• temele cultivă responsabilitatea copilului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prin realizarea exercițiilor, continuă atmosfera de la școală și nu se percepe adecvat ambianța calmantă a familiei;</li> <li>• cadrul familiei presupune mulți factori distractivi: jucăriile, vocile apropiaților, mirosul ademenitor de la bucătărie, jocul pe calculator etc.;</li> <li>• multitudinea exercițiilor îl exasperează pe elev;</li> <li>• se deplasează pe plan secund ceea ce îi place mai mult;</li> <li>• nu reușește să socializeze cu semenii săi;</li> <li>• din cauza temelor urâte activitățile de la școală;</li> <li>• realizarea temelor fură din timpul liber când poate descoperi/învăța ceva;</li> <li>• temele nu-i permit să-și manifeste atu-urile personalității;</li> <li>• nu scrie nicăieri că temele sunt obligatorii la finele fiecărei zile de muncă;</li> <li>• nu e nimic interesant în exercițiile care repetă un tipar și deja s-a făcut acest lucru azi la școală;</li> <li>• nu vede la ce-i trebuie în viață acest efort;</li> <li>• temele sunt neantrenante și plictisitoare;</li> <li>• au efecte negative asupra stării generale de spirit.</li> </ul>
---	---

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 frustrază 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<sup>2</sup>. 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 asimilate 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 intelectual-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

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

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*<sup>3</sup>. Ea trebuie să reglementeze tema pentru acasă ca pe o **parte componentă a demersului proiectat și dirijat de cadrul didactic**. Așadar, distribuția 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.

3 [http://particip.gov.md/public/documente/137/ro\\_5622\\_Instrucțiunea-privind-managementul-temelor-pentru-acasa-in-invaamantul-primar,-gimnazial-i-liceal.pdf](http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_5622_Instrucțiunea-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, cinematograful, 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 algoritmi 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 întărească 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 apropierei de individualitatea elevului îl vor face să îndrăgească investigația independentă. Plăcerea de a descoperi a copilului îi este intrinsecă, de aceea îndreptarea abilită 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. Cucuș 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](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/>





Elena DAVIDESCU

drdă, lector, Universitatea Pedagogică de Stat  
I. Creangă din Chișinău

## Tehnici de formare a deprinderilor de studiu individual prin învățare personalizată

**Rezumat:** *Învățarea personalizată are la bază o logică nuanțată a unității dintre „a ști de ce să înveți” și „a ști cum să înveți”. Deprinderile de studiu individual sunt necesare pentru a face față exploziei informației, pentru a profita de ofertele surselor de cunoaștere, pentru a face față exigențelor școlare și universitare, pentru o învățare performantă*

*continuă, permanentă, pentru a trăi stări de confort psihic prin cunoaștere. Principalele strategii de formare a deprinderilor de studiu individual sunt: tehnica lecturii; tehnica învățării; tehnica de informare, documentare, și prelucrare; organizarea învățării; respectarea normelor de psihoigienă a învățării etc.*

**Cuvinte-cheie:** *învățare, educație, învățare 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 fața unei decizii privind diferențierea și personalizarea proiectării intervenției sale formative, ceea ce îi reclamă dezvoltarea competențelor de cunoaștere și valorizarea elevului/studentului pentru reușita sa socială. Instituția de învățământ își asumă responsabilitatea de a pregăti individul pentru viață, societate, asimilare de valori autentice, pentru o lume aflată în permanentă schimbare. Din această perspectivă, accentul demersului formativ se deplasează de pe conținuturi pe strategii, tehnologii, capacități și atitudini raportate la valori. Echitatea educațională, un element obligatoriu în învățarea personalizată, consimte nu numai la accesul și implicarea egală a tuturor participanților în proces, dar și personalizarea traseului parcurs de fiecare educabil, care se întemeiază pe valorificarea curriculumului, a formei și metodologiei de instruire create pentru fiecare și implicarea activă în viața comunității [11, p. 49]. Or, organizarea personalizată a conținuturilor vizează „adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului” [2, p. 66].

Problema *învățării umane* a depășit demult cadrul unor discipline particulare, cum sunt *fiziologia, antropologia, genetica, psihologia și pedagogia*, devenind subiect de mare interes al cercetărilor din alte domenii – *neuroștiințele, epistemologia și managementul cunoașterii aplicate*, precum și *matematica, teoria modelării și bioingineria*. Considerată o categorie fundamentală în unele discipline socioumane, **învățarea** corelează structural și funcțional

cu așa concepte importante ca dezvoltarea, cunoașterea, creșterea, educația, adaptarea și maturizarea.

Analizând definiții ale învățării date de mai mulți autori (B. Skinner, R. Gagne, S. Briggs, W. Kidd, P. Ullich, A. Geulen, W. Veith, D. Ausubel, I. Cerghit, D. Potolea etc.), atestăm existența unei constante: schimbarea, modificarea comportamentului pe baza experienței trăite. Or, învățarea semnifică o transformare de comportament, în urma dobândirii de cunoștințe, deprinderi, valori, pe baza unei experiențe proiectate într-o instituție de învățământ, care poate fi supusă (re)structurării, observației și controlului, în condițiile activității și ambianței școlare [5, p. 41]. Învățarea înglobează nu numai elementele cognitive interne, ci și pe cele ale contextului. Este valabilă atât teza lui J. Piaget cu privire la învățare ca proces de asimilare și acomodare a cunoștințelor în baza propriei experiențe, cât și teza lui E. von Glasersfeld, care subliniază existența a numeroase exemple din lumea reală asupra cărora se face o construcție subiectivă, fără să aibă legătură cu experiența directă (de exemplu, operarea cu cunoștințe abstracte). Astfel, **învățarea** este o construcție dinamică, iar nu o amplă și pasivă receptare, însușire de informații transmise prin variate mijloace. În această ordine de idei, cunoașterea nu poate face abstracție de subiectul învățării, de individualitatea lui, nici de contextul în care se află, nici de istoricul construcției sale [6, p. 50].

Elevii/studentii învață să-și construiască propria cunoaștere prin abilitățile, capacitățile exersate activ, reflexiv și personalizat. Particularitățile individuale constituie repere în adaptarea scopurilor și a modurilor de susținere a învățării, prin instruire, până la personalizarea și tratarea diferențiată. Astfel, vorbim despre **învățarea personalizată** – o provocare pentru viitor, deoarece în prezent sarcina îndrumării elevilor/studentilor cade aproape în întregime pe umerii profesorului. A „personaliza învățarea” înseamnă a ajusta conținutul educațional propus pentru învățare și asimilare la ierarhia de nevoi și interese individuale, la propriul ritm de învățare al elevului/studentului. Învățarea personalizată are la temelie o logică nuanțată a unității dintre *a ști de ce să înveți* și *a ști cum să înveți*. Primul termen al relației vizează orientarea obiectivelor învățării spre îmbunătățirea activității elevului/studentului, din perspectiva unui comportament valoric dominat de ideea dezvoltării și autoactualizării eficiente. Cel de-al doilea se referă la direcționarea acțiunii formative spre metodologii active ale muncii intelectuale și sociale de autodezvoltare, prin autoinstruire, autoeducație. Aceste două concepte-cheie repun în discuție rolul și statutul cunoașterii în strategia pregătirii și perfecționării subiectului uman, ca factor decisiv în construcția noii societăți moderne și democratice [8, p. 10].

Învățarea personalizată presupune un mod de abordare a procesului instructiv-educativ ce are ca finalitate valorificarea optimă a elevului/studentului ca subiect al învățării. Ea devine o strategie activă, care necesită construirea unei experiențe de învățare pozitive și semnificative într-o relație democratică, socială, non-directivă. Prin urmare, această abordare va fi privită ca o paradigmă educațională cu impact preponderent asupra valorificării resursei umane și creșterii calității activităților educaționale.

Elevul/studentul este implicat și interesat în a cunoaște, a face, a întreprinde și a crea. El se află în fața provocării de a stăpâni cunoștințele căpătate, de a le actualiza, de a face legăturile cele mai potrivite, de a disloca acele achiziții care nu mai sunt operante sau nu mai concordă cu noile evoluții ale cunoașterii și experienței, de a crea noi explicații, ipoteze. În lucrarea *L'éducation fonctionnelle* (1920), E. Claparède afirmă că elevul/studentul trebuie să aibă ocazia să-și aleagă singur o serie de activități, să-și definească propriul traseu de formare, fiind impulsionat de profesor pentru a-și dezvolta și perfecționa capacitățile intelectuale, sociale și morale, precum și pentru a-și descoperi personalitatea [13, p. 128]. Profesorul devine un organizator al experiențelor de învățare: el va apela la tactici, metode, procedee active și participative, va crea situații de autonomie intelectuală și acțională, va stimula creativitatea, imaginația și spiritul critic al celor educați. Poziția sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la inițiativele elevilor, pasabilă de a-i face să înțeleagă lumea în modul propriu, chiar dacă e diferită de felul în care o înțelege el însuși [3, p. 357]. Or, cadrul didactic trebuie să genereze un climat de încredere, favorabil pentru gândirea independentă, creativă, încurajând și motivând permanent subiecții educaționali (vezi Tabelul 1).

În predarea-învățarea-evaluarea personalizată se iau în considerare toate aspectele: stilurile de învățare ale elevilor/studentilor, preferințele de percepție, tipurile de abilități și de inteligență (muzicală, kinestezică, lingvistică, logico-matematică, spațială, interpersonală și intrapersonală). A ține cont de individualitatea elevului/studentului înseamnă a-l respecta ca personalitate. În literatura de specialitate atestăm mai multe categorii de factori care influențează procesul de învățare personalizată: conștientizarea stării interne, interesele, motivele percepute, factorii motivatori, starea de sănătate, de alertă; reflectarea de sine; detașarea de solicitările și tulburările mediului proxim; autonomia în gândire; dezvoltarea și maturizarea cognitivă personală; relaționarea pozitivă cu ceilalți; prezența unor scopuri bine definite; capacitatea de exteriorizare a conținutului verbal simbolic, procedural sau acțional; deschiderea către noi experiențe de învățare [8, p. 21].

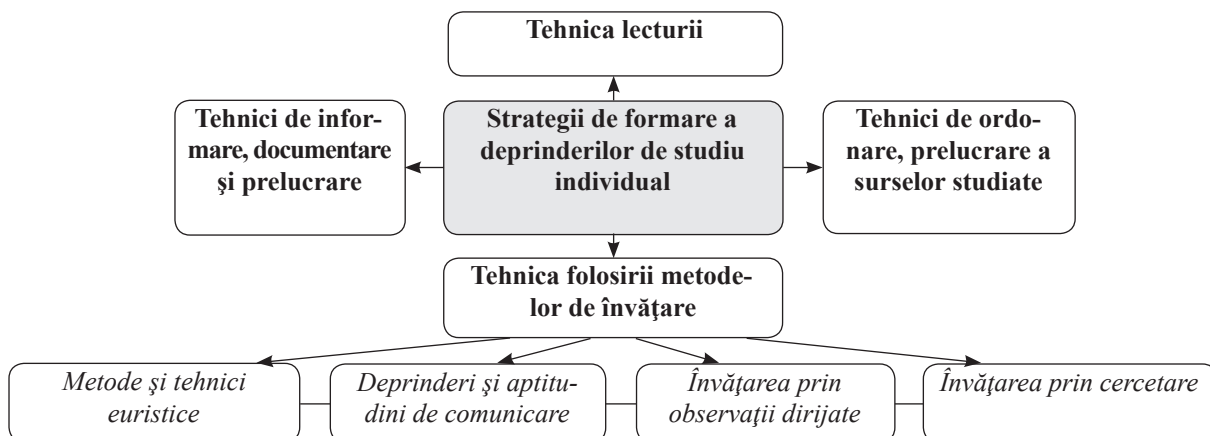
Tabelul 1. Trăsăturile esențiale ale învățării tradiționale și ale învățării personalizate [10, p. 29]

Învățarea tradițională	Învățarea personalizată
Instruire centrată pe profesor	Instruire centrată pe elev/student
Predare de cunoștințe	Schimb de informații, cunoștințe
Axată pe fapte și cunoștințe	Bazată pe gândire critică, negociere, consiliere, luare de decizii
Bazată pe discipline tradiționale	Abordare în funcție de trebuințe, nevoi, interese și abilități
Elevii/studentii sunt receptori pasivi	Elevii/studentii sunt subiecți 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 tradiționale	Diversitate de evaluări: elaborarea de proiecte, prezentări, discursuri
Învățare pasivă	Învățare activă
Lucru individual	Lucru în colaborare
Stimularea unui singur simț	Stimularea multisenzorială
Interacțiune cu profesorul	Interacțiune cu mediul social

**Deprinderile de studiu individual** stau la temelia constituirii unui stil personal de învățare, a cărui eficiență se manifestă prin: întreținerea motivației stenice a învățării; selecția și structurarea informațiilor; formarea și îmbogățirea culturii generale; formarea și perfecționarea profesională; însușirea conștientă și activă a limbajelor științifice, tehnice, artistice; autoînvățarea și învățarea permanentă; prevenirea formelor severe de oboseală și surmenaj; revenirea din stările de oboseală și surmenaj; creșterea 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



**Tehnică lecturii** constituie cel mai important instrument de muncă intelectuală. Cartea rămâne principala sursă de informație, deși este concuroasă de radio, TV, calculator. Tehnica respectivă se dobândește prin exercițiu, începând cu clasele primare, când se formează deprinderile de citire și scriere. Lectura simplă, de parcurgere a textului în ritm obișnuit, este eficientă pentru preluarea unor știri din cărți, reviste etc. Ea solicită concentrarea optimă a atenției, memoria, gândirea și alte procese cognitive. Lectura integrală a textului (scrisoare, raport, studiu, literatură artistică) este necesară în situații speciale (rezolvarea unor probleme personale, examene, lectura de agrement). Pentru a cuprinde o arie cât mai mare de informații, pentru economie de timp, pentru a obține o imagine globală, se utilizează lectura selectivă, care presupune reținerea ideilor relevante, esențiale, a cuvintelor-cheie [7, p. 219].

Metodele de învățare se însușesc sub îndrumarea educatorului și prin eforturi proprii. Acestea sunt instrumente operaționale folosite pentru achiziționarea și aplicarea în contexte specifice a cunoștințelor, dezvoltarea capacităților intelectuale.

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

alternativelor de rezolvare), *învățarea prin descoperire* (investigarea independentă, formularea ipotezelor), *brainstormingul*, *sinectica*, *Delphi*, *Philips 6-6*, *studiul de caz* (cunoașterea inductivă) stimulează fluxul de idei, atitudinile de cunoaștere (curiozitatea, receptivitatea la nou, satisfacția descoperirii adevărului), exersează capacitatea de efort, însușirile voinței (perseverență, independență, tenacitate) [7, p. 221].

*Deprinderile și aptitudinile de comunicare* – de expunere (clară, concisă, expresivă, logică), de întreținere a dialogului (de transmitere a ideilor și convingerilor proprii), de ascultare, de relateare a faptelor, a întâmplărilor cu argumente construite riguros – sunt componente comportamentale ce asigură șansele succesului școlar, profesional, social.

*Învățarea prin observații* dirijate și independente antrenează capacitățile de percepere, de sesizare a elementelor mascate, de urmărire activă și sistematică a obiectelor și fenomenelor din diferite domenii. Deprinderea de consemnare a faptelor în jurnale personale, în protocoale de observație condiționează eficiența folosirii datelor în următoarele etape ale cunoașterii.

*Învățarea prin cercetare* este anticipată de însușirea cunoștințelor și a deprinderilor de organizare a cadrului experimental, de folosire a metodelor și tehnicilor de investigare, analiză și interpretare. Interesul pentru cercetarea științifică și atitudinile favorabile acesteia se cristalizează în perioadele școlare și universitară. Prin unele activități didactice (lucrări de laborator, proiecte) și extrașcolare (cercuri, grupe de cercetare) elevii și studenții se familiarizează cu munca de cercetare, ceea ce înseamnă: cunoașterea metodelor și tehnicilor de cercetare (universale, specifice); formarea deprinderilor de folosire a metodelor și tehnicilor; cunoașterea modalităților de organizare a activității de cercetare, de creare a cadrului experimental (stabilirea temei de cercetare; clarificarea scopurilor și a obiectivelor; formularea ipotezelor; crearea condițiilor optime (ambianță, instrumente, aparatură); stabilirea variabilelor independente și dependente; stabilirea eșantioanelor, pregătirea lor [7, p. 223]); însușirea tehnicii de documentare și informare, de prelucrare a informațiilor; cunoașterea și aplicarea tehnicii de recoltare a datelor, de analiză, interpretare și validare a rezultatelor.

**Tehnicile de informare și documentare** sunt necesare pentru a recepta idei prin lectură și prin folosirea probelor documentare: imagini, acte, manuscrise, obiecte arheologice etc. Prin informare și documentare se percepe nivelul cunoașterii și al realizării practice într-un domeniu de interes, nivelul performanței, lipsurile, limitele, însemnătatea problemei. Informarea și 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/studenții trebuie să cunoască modul de folosire a surselor de informare și tipurile de informații la care pot avea acces, să aprecieze just valoarea și relevanța acestora. Astfel, acțiunea de informare și documentare cuprinde câteva etape: identificarea surselor; analiza gradului de relevanță (autenticitatea, valoarea informațională); selecția surselor de informații; studierea și prelucrarea lor [7, p. 223].

**Tehnici de ordonare, prelucrare a surselor studiate** se bazează pe aranjarea cunoștințelor dobândite în procesul de informare și documentare, pentru ca acestea să poată fi valorificate. De corectitudinea și rigoarea înregistrării datelor depinde eficiența prelucrării și 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, conpecte, fișe de lucru.

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

*Conspectul* urmează logica înregistrării datelor/ideilor autorului, de rând cu aprecierile, constatările lectorului. Conspectul conține datele foii de titlu (autor, titlu, an și loc de apariție, număr de pagini, date privind prefața, postfața, cuprinsul, bibliografia). Se recomandă studierea lucrării în ansamblu, recitirea integrală sau parțială, întocmirea planului de idei, exprimarea opiniilor proprii, extragerea datelor esențiale, extragerea fragmentelor de interes (citate, definiții, 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 aceeași problemă). După raportul „conținut 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].

Învățarea cu ajutorul *fișelor de lucru* are avantajul de a operaționaliza unele sarcini de lucru și de a individualiza instruirea, ținând cont de ritmul de lucru propriu al fiecărui elev/student. Fișele de lucru sunt instrumente



didactice care conțin sarcini de natură practică, teoretică sau teoretico-practică și care, în contextul pedagogiei interactive, pot avea un caracter predominant problematizat și euristic. Ele pot fi utilizate în toate momentele activității didactice (predare, învățare, evaluare, feedback și feedforward) și în diferite scopuri didactice: *fișe de dezvoltare* (pentru elevii foarte buni, cu ritm de lucru rapid); *fișe de recuperare* (pentru elevii cu ritm de lucru mai lent, care au dificultăți de învățare); *fișe de exerciții* (adaptate nivelului și caracteristicilor clasei, particularităților mediului de instruire); *fișe de autoinstruire* (inclusiv conținuturi, explicații, sarcini de lucru și sunt destinate autoinstruirii); *fișe de cunoștințe* (inclusiv noțiuni, date, idei, conținuturi, scheme, explicații și pot deveni fișe de autoinstruire); *fișe de control* (utile la etapa de organizare și (re)structurare a cunoștințelor asimilate); *fișe de autoevaluare* (utilizate în secvențele și în demersurile autoevaluative) [1, p. 219].

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

- *acțiuni individualizate, pe fondul activităților frontale*, cu întreaga clasă de elevi; în acest caz, în anumite momente, abordarea individualizată este subordonată celei frontale, profesorul poate avea în atenție doar unul sau câțiva elevi, timp în care ceilalți continuă să realizeze aceleași sarcini;
- *acțiuni individualizate sugerate și impuse în cadrul procesului de învățământ*, dar care se realizează în afara lui (prin prescrierea diferențiată a temelor pentru acasă, prin recomandarea unei bibliografii suplimentare etc.);
- *activități pe grupe de nivel* (împărțirea clasei în grupe relativ apropiate sub aspectul potențialului intelectual și prin distribuirea unor sarcini diferite, pe măsura grupelor respective);
- *activități în clase speciale*, dimensionate fie pentru elevii cu abilități deosebite, fie pentru elevii cu necesități de instruire speciale; într-o astfel de situație, programele vor fi ajustate în funcție de specificul clasei, impunându-se programatic diferențierea unor segmente mai largi ale populației școlare [3, p. 353].

#### CONCLUZII

1. Lumea se reflectă diferențiat în mintea și sufletul fiecărui om. Prin actul învățării, realitatea se reconstruiește, iar noi ne modelăm în raport cu datele ei.
2. Participarea conștientă presupune trezirea voinței de a cunoaște și amplificarea, alimentarea continuă a acestei apetențe prin efort continuu susținut. Nu trebuie încurajată învățarea pe de rost, însușirea mecanică a cunoștințelor; accentul se va pune pe înțelegerea prealabilă a cunoștințelor înainte ca

acestea să fie stocate sau reproduse.

3. Învățarea personalizată, ca o modalitate de abordare a procesului instructiv-educativ bazată pe nevoile, interesele, aspirațiile, particularitățile individuale ale fiecărei persoane în parte, devine o componentă importantă, care are ca finalitate valorificarea optimă a personalității subiectului, prin oferirea spațiului de manevră în adaptarea obiectivelor, a conținuturilor, metodelor de predare-învățare-evaluare și prin construirea de experiențe de învățare pozitive, semnificative, relevante, într-o relație democratică între cadrul didactic și elev/student.
4. Deprinderile de studiu individual au devenit o condiție *sine qua non* pentru adaptarea la explozia informațională, pentru a profita de ofertele de formare, pentru a face față exigențelor școlare și universitare, pentru o învățare performantă continuă, permanentă și, desigur, pentru a trăi stări de confort psihic prin cunoaștere.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013. 470 p.
2. Crețu C. Curriculum diferențiat și personalizat. Iași: Polirom, 1998.
3. Cucuș C. Pedagogie. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2006. 463 p.
4. Flonta M. Cognito. O introducere critică în problema cunoașterii. București: ALL, 2013. 199 p.
5. Iucu R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008. 220 p.
6. Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2009. 318 p.
7. Macavei E. Pedagogie. Teoria educației. Vol. I. București: Aramis, 2001. 325 p.
8. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succese. Iași: Polirom, 2015. 314 p.
9. Nicola I. Pedagogie. București: EDP, 1994. 295 p.
10. Șchiopu L. Evoluția conceptului de învățare personalizată. În: Revista de Științe Socio-Umane, nr. 3 (31), 2015.
11. Șchiopu L. Învățarea personalizată a limbii engleze la nivel universitar: dimensiuni și roluri. În: Univers pedagogic, nr. 2 (54), 2017.
12. Șoitu L., Cherciu R. Strategii educaționale centrate pe elev. București: 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)



Simona Ionela ANDRONE

drdă, Universitatea Pedagogică de Stat  
I. Creangă din Chișinău

## Tendințe ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale la nivelul reformei sistemului de învățământ și la nivelul procesului de învățământ

**Rezumat:** Articolul prezintă concluzii științifice privind valorificarea paradigmei inteligenței emoționale, având ca reper tendințele înregistrate la nivel de politică a educației, de reformă a sistemului de învățământ și a procesului de învățământ, în baza idealului educației umaniste și a scopurilor generale ale educației democratice.

**Cuvinte-cheie:** paradigma inteligenței emoționale, tendințe, reforma sistemului de învățământ, proces de învățământ, 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, reevaluation.

La nivel de politică a educației, atât în Republica Moldova, cât și în România, se înregistrează interesul constant pentru problematica emoțională și educația emoțională a copiilor din perspectiva sporirii inteligenței emoționale. În cea de-a doua jumătate a sec. XX, la granița dintre sec. XX-XXI se atestă o preocupare a conceptorilor de curriculum universitar pedagogic pentru formarea educatorilor în spiritul valorilor culturii emoționale, în scopul consolidării culturii pedagogice. În documentele oficiale la nivel de Consiliul Europei, UNESCO etc. și în reviste specializate în educație, precum *European Journal of Teacher Education* (Oxford), *Journal of Teacher Education* (revistă a Asociației Americane a Profesorilor de Științe ale Educației 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 științifice se explică prin abordarea activă a inteligenței emoționale ca predictor al succesului în educație și carieră. Temele fundamentale de politică a educației, dezvoltate pe fundalul istoric al *postmodernității* educației, evidențiază: necesitatea reconsiderării la nivel de conținut a procesului de formare inițială și continuă a personalului didactic, privind necesitatea extinderii pregătirii din perspectivă psihologică, sociologică, biologică, antropologică și estetică în termeni de competențe socioafective cu deschideri spre cultura emoțională, cultura profesională și cultura socială; importanța valorificării modelului educației bazat pe inteligență emoțională și a educației pentru dezvoltare emoțională întru optimizarea proceselor de adaptare și integrare școlară la

scara întregului sistem de învățământ în contextul promovării paradigmei inteligenței emoționale [1].

**Educația pentru dezvoltare emoțională** este o nouă dimensiune a educației, ce vizează formarea/dezvoltarea inteligenței emoționale (măsurată în coeficient de emoționalitate (EQ)), aceasta fiind exprimată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante, ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mintală și integrarea [15]. Din rațiunile menționate, *inteligenta emoțională* se constituie dintr-o totalitate de competențe, printre care se numără: *autocontrolul, gândirea liberă, empatia, conștiinciozitatea, optimismul, asertivitatea, toleranța, colaborarea, inițiativa*. Acestea susțin conștientizarea, gestionarea și manifestarea adecvată a emoțiilor și, în consecință, reușita individului în toate activitățile de învățare socială. În aceeași ordine de idei, dezvoltarea inteligenței emoționale contribuie la formarea capacităților și atitudinilor pentru un stil de viață sănătos, posibil prin îmbunătățirea stării sănătății fizice, afectiv-emoționale și mintal-spirituale.

Asigurarea sensibilității educatorilor față de nevoile emoționale ale elevilor este un principiu al educației umaniste, având în vedere faptul că cel mai mare impact asupra calității educației îl are relația educator-educați. Psihologii umaniști accentuează importanța educației emoționale ca o dimensiune indispensabilă eficientizării permanente a interacțiunii profesorului cu elevii, fapt ce influențează, în mare măsură, performanțele academice.

Încă din perioada Renașterii, umaniștii au pus în valoare omul și demnitatea acestuia la nivel individual și social, propunându-și să creeze un nou ideal uman, înzestrat cu o cultură enciclopedică [1]. Din aceste considerente, școala de azi ar trebui să devină un spațiu prielnic și nonrestrictiv, care să încurajeze și să sprijine fiecare elev în formarea competențelor sociale la nivelul care să-i permită să pășească în viața adultă sigur și încrezător în capacitățile și posibilitățile sale [14].

Idealul educației umaniste promovează umanismul ca metaparadigmă transdisciplinară complexă, cu puternice rădăcini în istoria gândirii filozofice, începând cu antichitatea și cu o revenire remarcabilă în ultimele decenii ale secolului trecut, prin abordarea teoretică și practică a educației adaptate la particularitățile individuale ale educaților. Interpretările fundamentale ale umanismului se bazează pe valorificarea naturii umane în dezvoltarea sa calitativă, unde personalitatea este produsul evoluției sub influența unei metodologii orientate spre descoperirea potențialului fiecăruia de a rezolva probleme reale ale vieții cotidiene [13]. Din această perspectivă, scopurile generale ale educației contemporane vizează educarea copiilor în spiritul umanității, al valorilor democratice și al libertății individuale. Emoționalitatea este structura fundamentală a existenței umane, după cum menționa argumentat Heidegger, iar la baza învățării sociale a valorilor general-umane se află atitudinile construite din emoții. Prin urmare, scopurile educației umaniste vizează stimularea dezvoltării sensibilității emoționale a elevilor, pentru a-i ajuta să se adapteze social, să reacționeze adecvat în situații tensionante ale vieții. În această ordine de idei, educatorul are libertatea de a alege strategiile ce corespund exigențelor educației emoționale și umaniste, respectând particularitățile individuale și ritmul propriu de învățare al fiecărui copil [10]. Reieșind din actualele provocări ale educației privind necesitatea asigurării sănătății mintale a generațiilor în creștere, în condițiile problematicii emoționale a copiilor studierea paradigmei inteligenței emoționale devine imperativă.

În România, una dintre tendințele principale de valorificare a paradigmei inteligenței emoționale în procesul de învățământ se produce prin implementarea modelului educației bazate pe inteligență emoțională la nivel de finalități, conținuturi, strategii specifice, în perspectiva promovării valorilor inteligenței emoționale și a valorilor general-umane [11]. Cercetarea atentă a conținutului revistelor de pedagogie și psihologie implică recunoașterea importanței sporite a paradigmei inteligenței emoționale, avansată de cerințele în schimbare ale mediului educațional și determinată, în măsură considerabilă, de exigențele în raport cu nevoile emoționale ale copiilor și oportunitatea afirmării personalității prin cultură socială [12].

În baza cercetărilor actuale, deducem că abordarea umanistă a inteligenței emoționale implică analiza și

formularea soluțiilor pentru problemele vieții cotidiene. Valoarea educației emoționale rezultă și din afirmația: ”Orice sursă ar avea, emoția este un răspuns personal la problemele existențiale, devenind rezonatorul lumii contemporane în universul afectiv al individului, viața emoțională fiind un proces de reflectare, de valorizare și de semnificare a experiențelor emoționale” [8].

O preocupare serioasă a cercetătorilor din România a devenit pregătirea profesională a cadrelor didactice în planul culturii emoționale, conceptului dat atribuindu-i-se semnificația de competențe emoționale necesare pedagogilor pentru exercitarea eficace a rolurilor lor profesionale. Aceștia apreciază argumentat competențele emoționale la nivelul competențelor profesionale, explicând succesul profesional și eficiența creșterii în carieră prin dezvoltarea optimă a competențelor emoționale [2].

Cunoașterea metodologiei dezvoltării inteligenței emoționale a elevilor este o altă tendință înregistrată în ultima perioadă în literatura pedagogică. Specialiștii în domeniu formulează obiectivele educației emoționalității, identifică cele mai eficiente metode orientate spre dezvoltarea inteligenței emoționale, analizează conținuturile specifice și descriu valorile aferente inteligenței emoționale a copiilor, începând cu vârsta preșcolară și școlară [8].

O altă tendință în abordarea paradigmei inteligenței emoționale vizează **competențele emoționale**: *managementul emoțional, intuiția, înțelepciunea, autoreglarea emoțională, empatia, toleranța, creativitatea, stabilitatea emoțională și maturizarea emoțională*. Ultimul concept este egalat în literatura psihologică cu maturitatea psihologică și maturitatea școlară, atunci când se discută despre pregătirea copiilor de școală. Conținutul științific al cărților promovează valorile culturii emoționale și ale culturii sociale, valori care pot fi atinse și extinse prin eforturi de dezvoltare a competențelor emoționale. Se abordează tot mai frecvent termenul englez *self-management*, prin care se înțelege *autoeducația permanentă pentru disciplinarea emoțională*, care determină, în mare măsură, și sporirea coeficientului de inteligență academică. Dezvoltarea personală implică cultivarea la copii a asertivității, a capacității de a planifica și a implementa proiectele de dezvoltare personală și socială.

O sursă sigură de aprofundare a cunoașterii științifice privind paradigma inteligenței emoționale au devenit tezele de doctorat, în care pot fi găsite informații despre modelele inteligenței emoționale, la nivel de structură și conținut, precum și indicații metodologice utile cadrelor didactice pentru înțelegerea mecanismelor dezvoltării inteligenței emoționale a copiilor. Aici surprindem două dimensiuni principale: (a) corelația dintre gradul de cultură emoțională a cadrelor didactice și performanța profesională, inclusiv avansarea în cariera pedagogică; (b) impactul inteligenței emoționale în predicția succesului școlar și anticiparea problemelor sociale ale elevilor.

În lumina cercetării noastre privind paradigma inteligenței emoționale, identificăm conexiuni între preocupările autorilor din spațiile vizate.

Tabelul 1. *Tematica abordată în planul inteligenței emoționale*

	Italia	România	Republica Moldova
<b>Tematicile abordate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influența inteligenței emoționale asupra dezvoltării cognitive a personalității</li> <li>• Corelația dintre gradul de cultură emoțională a cadrelor didactice și performanța profesională, inclusiv avansarea în cariera pedagogică</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impactul inteligenței emoționale în predicția succesului școlar și anticiparea problemelor sociale ale elevilor</li> <li>• Competențele emoționale ale elevilor</li> <li>• Strategii educative de dezvoltare a inteligenței emoționale</li> <li>• Inteligența emoțională drept competență profesională a cadrelor didactice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptul de cultură emoțională (CE), mai larg ca semnificație decât termenul de inteligență emoțională. CE include competențele specifice unei profesii. Metodologia cercetării inteligenței emoționale</li> <li>• Tehnologia dezvoltării culturii emoționale</li> <li>• Metodologia educației pentru dezvoltare emoțională</li> <li>• Valori ale inteligenței emoționale</li> <li>• Conceptul de educație pentru dezvoltare emoțională</li> <li>• Conceptul de educație pentru toleranță</li> <li>• Toleranța pedagogică</li> <li>• Asertivitatea pedagogică</li> <li>• Echilibrul emoțional. Stabilitatea emoțională</li> <li>• Conceptul de competență de management al stresului</li> </ul>

Tendențele valorificării paradigmei inteligenței emoționale în România la nivelul procesului de învățământ se desprind din analiza strategiilor de valorificare a acesteia în cele trei spații, ceea ce permite a prezenta aspectele de esență care contribuie la formarea unor reprezentări de ansamblu asupra constantelor pedagogice, indicând existența unor similitudini între experiența statelor vizate. Astăzi, o deplină claritate asupra importanței paradigmei inteligenței emoționale o creează noile cercetări psihopedagogice publicate în Italia și România, care arată tendința de a evalua, afară de IQ-ul intelectual, și EQ-ul emoțional, sau „inteligența emoțională”, demonstrând că cele două forme de inteligență sunt, în egală măsură, necesare pentru supraviețuire [2].

Tabelul 2. *Constante pedagogice ale aplicării modelului educației bazate pe inteligență emoțională*

Constante pedagogice ale aplicării paradigmei inteligenței emoționale	Acțiuni manageriale ale educatorilor
a. Proiectarea competențelor socioafective necesare în paradigma educației bazate pe inteligența emoțională; b. Afirmarea noilor metodologii de educație care stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale în contexte pedagogice deschise și multiple; c. Reconstrucția mesajului pedagogic prin transpunerea empatiei afectiv-motivaționale la nivelul repertoriului comun; d. Reevaluarea climatului socioafectiv al clasei/școlii/comunității etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Încurajarea unui stil managerial bazat pe promovarea valorilor inteligenței emoționale;</li> <li>• Cultivarea spiritului umanist;</li> <li>• Asigurarea egalizării șanselor de reușită școlară prin valorificarea resurselor afectiv-motivaționale;</li> <li>• Promovarea parteneriatelor: comunitate-școală-familie; profesor-elev-părinte; părinte-elev etc.</li> </ul>

#### CONCLUZII

1. Dimensiunile tematice ale valorificării paradigmei inteligenței emoționale desprinse din conținutul publicațiilor științifice din ultimele două decenii vizează: problematica emoționalității umane; educația pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală; influența inteligenței emoționale asupra succesului școlar; valorile inteligenței emoționale; competențele emoționale; performanța școlară determinată de competențele socioafective necesare pentru dezvoltarea personală; valorile culturii emoționale și sociale; sănătatea mintală și publică etc.
2. În spațiile examinate, se atestă o accentuată tendință de promovare a modelului educației bazat pe inteligența emoțională. Din analiza constantelor

pedagogice ale valorificării modelului abordat, deducem că educația pentru dezvoltare emoțională este proiectată atât la nivelul formării profesionale a educatorilor în perspectiva acestei educații (prin autoeducația competențelor socioafective), cât și la nivel de curricula școlare (prin proiectarea/realizarea unor obiective specifice educației pentru dezvoltare emoțională, afirmarea metodelor specifice de educație), care stimulează dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor la toate treptele sistemului de învățământ.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Androne S. I. Afirmarea paradigmei inteligenței emoționale italiene în România și Republica Moldova. În: Managementul educațional: realizări și perspective de



- dezvoltare. Materialele Conferinței științifico-practice internaționale. Ediția I. Bălți: s.n., 2017, pp. 211-215.
2. Androne S. I. Armonizarea IQ și EQ pentru o carieră rezonantă a cadrelor didactice și pentru eficiența școlară. În: Probleme actuale ale științelor umaniste. Analele științifice ale doctoranzilor. Volumul al XIII-lea, partea a I-a. Chișinău: s.n., 2015, pp. 117-124.
  3. Brăguță S. Impactul inteligenței emoționale asupra comunicării în familie. În: Conferința internațională științifico-practică a psihologilor *Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană*. Chișinău: Sirius, 2012, pp. 164-167.
  4. Cerasela T. Inteligență emoțională și inteligență academică: eficiență comportamentală. București: Ed. Academiei Naționale de Informații *Mihai Viteazul*, 2010. 264 p.
  5. Cojocaru-Borozan M. et al. Glosar român-englez-rus-francez-italian: Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2016. 465 p.
  6. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2014. 200 p.
  7. Cojocaru-Borozan M. Formarea continuă a culturii emoționale la profesorii școlari. Chișinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2010. 80 p.
  8. Cojocaru-Borozan M. Metodologia cercetării culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPSC *Ion Creangă*, 2012. 208 p.
  9. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 398 p.
  10. Cristea S. et al. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: EDP, 2016. 306 p.
  11. Dumitrescu M., Dumitrescu S. Educația pentru sănătate mentală și emoțională. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice. Craiova: Arves, 2008. 148 p.
  12. Elias M. J. et al. Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților. București: Curtea Veche, 2003. 296 p.
  13. Joița E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași: Institutul European, 2010. 280 p.
  14. Ribot Th. Logica sentimentelor. București: Univers Enciclopedic Gold, 2010. 176 p.
  15. Zagaievschi C., Cojocaru-Borozan M. Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mentală. Chișinău: Tipografia UPSC *I. Creangă*, 2014. 192 p.



Lidia POPOV

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

## Pregătirea unui experiment pedagogic privind dezvoltarea competențelor digitale la studenții domeniului sociojuridic prin tehnologii interactive, la unitatea de curs TIC

**Rezumat:** *Articolul descrie etapa de pregătire a unui experiment pedagogic privind dezvoltarea competențelor digitale la studenții domeniului sociojuridic prin tehnologii interactive, la unitatea de curs TIC. Sunt prezentate instrumentele și metodele de lucru utilizate. În cadrul experimentului au fost implicați 519 studenți ai Facultății de Drept și Științe Sociale a Universității de Stat Alecu Russo din Bălți.*

**Cuvinte-cheie:** *TIC, competențe 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 informaționale și comunicaționale ocupă un loc tot mai important în viața noastră, devenind o parte integrantă a culturii moderne, inclusiv a învățământului. Calitatea predării este o prerogativă a timpului. Grație tehnologiilor informaționale și comunicaționale, procesul de predare-învățare-evaluare devine din ce în ce mai

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

*Competențele digitale* sunt ansambluri de cunoștințe, abilități, atitudini și valori formate și dezvoltate prin învățare, care pot fi mobilizate pentru a identifica și rezolva problemele caracteristice ce apar în procesul acumulării, păstrării, prelucrării și diseminării informației, cu ajutorul mijloacelor oferite de tehnologia informației și a comunicației. Unitatea de curs *Tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC)* are ca finalitate pregătirea unui specialist capabil să utilizeze tehnologiile informaționale în contexte specifice, să se adapteze la condițiile schimbătoare ale societății moderne informaționale.

Formarea competențelor digitale este un proces de durată, repetitiv și dinamic: *învățarea de bază* – orientată spre achiziționarea cunoștințelor și dezvoltarea capacităților care vor servi drept resurse pentru demonstrarea competenței (structurarea cunoștințelor); *integrarea* – orientată spre învățarea deprinderii de a acționa într-un anumit context (dobândirea competenței); *adaptarea* – orientată spre exersarea competenței în situații diferite de cea de învățare, care fac însă parte din familia de situații atașată competenței.

Dezvoltarea competențelor digitale prin utilizarea tehnologiilor informaționale interactive în procesul de predare-învățare-evaluare la studenții din domeniul sociojuridic capătă o importanță tot mai mare, deoarece cerințele pieței muncii față de specialiștii care vor fi încadrați în diverse ramuri ale economiei naționale sunt în creștere. În aceste condiții, utilizarea TIC este esențială, întrucât contribuie din ce în ce mai mult la realizarea procesului de învățământ, oferind accesibilitate, flexibilitate, interactivitate, inovație. Într-adevăr, dezvoltarea rapidă a tehnologiilor informaționale pune presiuni asupra tuturor domeniilor de activitate umană, inclusiv educațional, din perspectiva a cel puțin două cerințe esențiale: a) sistemul de învățământ trebuie să-i înzestreze pe studenți cu abilitățile și cunoștințele necesare pentru a face față schimbărilor rapide care au loc astăzi în orice domeniu; b) sursele de informare trebuie să fie disponibile în orice loc, în orice moment și să fie ușor de accesat.

*Scopul lucrării* constă în descrierea etapei de pregătire a unui experiment pedagogic privind dezvoltarea competențelor digitale la studenții 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 desfășoare un demers instructiv-educativ calitativ. Exemplele proiectate pe tablele interactive sunt mai convingătoare decât cele expuse pe tablele clasice; acestea au priză la studenți, trezindu-le spiritul creator [7].

În lucrare sunt descrise instrumentele și metodele de

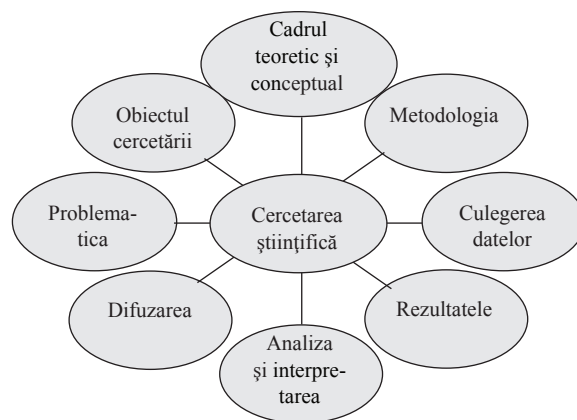
lucru utilizate la realizarea etapei respective. În calitate de model servește un experiment în care au fost implicați 519 studenți din cadrul Universității de Stat *Alecu Russo* din Bălți, Facultatea de Drept și Științe Sociale, specialitățile: *Drept, Administrație publică și Asistență socială*, atât de la învățământul cu frecvență (F), cât și de la învățământul cu frecvență redusă (FR).

## 1. CONCEPTELE DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ ȘI DE EXPERIMENT PEDAGOGIC

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

*Cercetarea pedagogică* este o acțiune de observare și de investigare în baza căreia cunoaștem, ameliorăm sau inovăm fenomenul educațional. Este un demers care urmărește interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea procesului de învățământ și a problemelor legate de acesta, prin schimbări de structură sau prin introducerea de metodologii mai eficiente [1; 3; 11]. Cercetarea pedagogică poate fi fundamentală și aplicativă, observațională sau experimentală, spontană sau științifică.

Figura 1. *Cercetarea științifică*



Inovarea în învățământ se realizează atât prin generalizarea experienței avansate, cât și prin experimentare. Practica educațională constituie, pentru cercetător, o sursă de cunoaștere, un mijloc de experimentare, de verificare a ipotezelor și de generalizare a experienței pozitive.

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

cunoaștere, cu ajutorul căreia se studiază fenomenele, procesele, faptele, experiența pedagogică; este o activitate atât a profesorului, cât și a studenților, special organizată, în scopul verificării și fundamentării unor presupuneri teoretice sau ipoteze; este o experiență de modificare a procesului de învățământ, bazată pe o anumită teorie, în condiții controlabile; de asemenea, este o intervenție activă a cercetătorului în fenomenul pedagogic abordat, în ideea de a descoperi anumite legități și a schimba practica educațională [5]. Cercetătorii Mihai Aniței [1] și Constanța Dumitriu [3] definesc experimentul ca metoda principală de investigație pedagogică directă, o „observație” provocată în vederea optimizării procesului pedagogic, urmărind fie ameliorarea unor soluții instructiv-educative, fie descoperirea altor soluții, calitativ superioare, mai moderne și mai eficiente.

Specificul experimentului pedagogic efectuat constă în utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale, precum și a tehnologiilor interactive, cu implicarea unui număr mare de studenți. Experimentele de constatare, de explorare, de formare și de control au fost orientate spre diagnosticarea, evaluarea, formarea și dezvoltarea competențelor digitale la studenții domeniului sociojuridic, la unitatea de curs *TIC*, prin prisma tehnologiilor informaționale interactive.

*Experimentul pedagogic de constatare:* cercetătorul analizează starea practicii în domeniul abordat și studiază literatura, evidențiază contradicțiile dintre cerințele practicii și posibilitățile teoriei, enunță problema, precizează obiectul și scopul cercetării, formulează prima variantă a ipotezei și elaborează instrumentele de cercetare.

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

*Experimentul pedagogic de formare:* cercetătorul precizează metodica folosită și modul de organizare a experimentului (grupele-țintă, termenele de realizare) și desfășoară experimentul.

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

## 2. EXPERIMENTUL DE CONSTATARE

Experimentul pedagogic desfășurat în cercetarea de față este constituit din două părți: experimentul de constatare și experimentul de formare.

*Experimentul de constatare* s-a realizat în două faze: I. determinarea reperelor metodologice de aplicare a teh-

nologiilor informaționale în procesul didactic la unitatea de curs *TIC*; II. selectarea subgrupelor experimentale (SGE) și a subgrupelor de control (SGC) prin verificarea omogenității acestora, în trei ani de studii.

*Experimentul de formare* s-a desfășurat 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 eșantion constituit din studenți de la Facultatea de DȘS (USARB). Lotul experimental implicat în activitate în perioada 1 septembrie 2014 -20 iunie 2017 a cuprins 268 de studenți în SGE și 251 de studenți în SGC.

În Tabelul 1 sunt indicați anii de studii în care a avut loc experimentul pedagogic, numărul total de studenți (F, FR) pe eșantioane (SGE – subgrupa experimentală, SGC – subgrupa de control) și numărul total de participanți la din ambele eșantioane.

Tabelul 1. Numărul total de studenți implicați 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
<b>Total</b>		<b>268</b>	<b>251</b>

Unitatea de curs *TIC* se predă la toate specialitățile non-IT din USARB, include șase unități de învățare – 60 de ore, dintre care 14 ore prelegeri (curs teoretic) și 46 de ore laborator (partea practică) [8, 9]: 1. *Conceptele de bază ale tehnologiei informației și sistemului de calcul* (14 ore); 2. *Utilizarea sistemului de operare* (8 ore); 3. *Utilizarea rețelelor de calculatoare și servicii electronice on-line în domeniul sociojuridic* (4 ore); 4. *Procesarea documentelor* (14 ore); 5. *Procesarea tabelor* (12 ore); 6. *Procesarea prezentărilor* (8 ore).

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

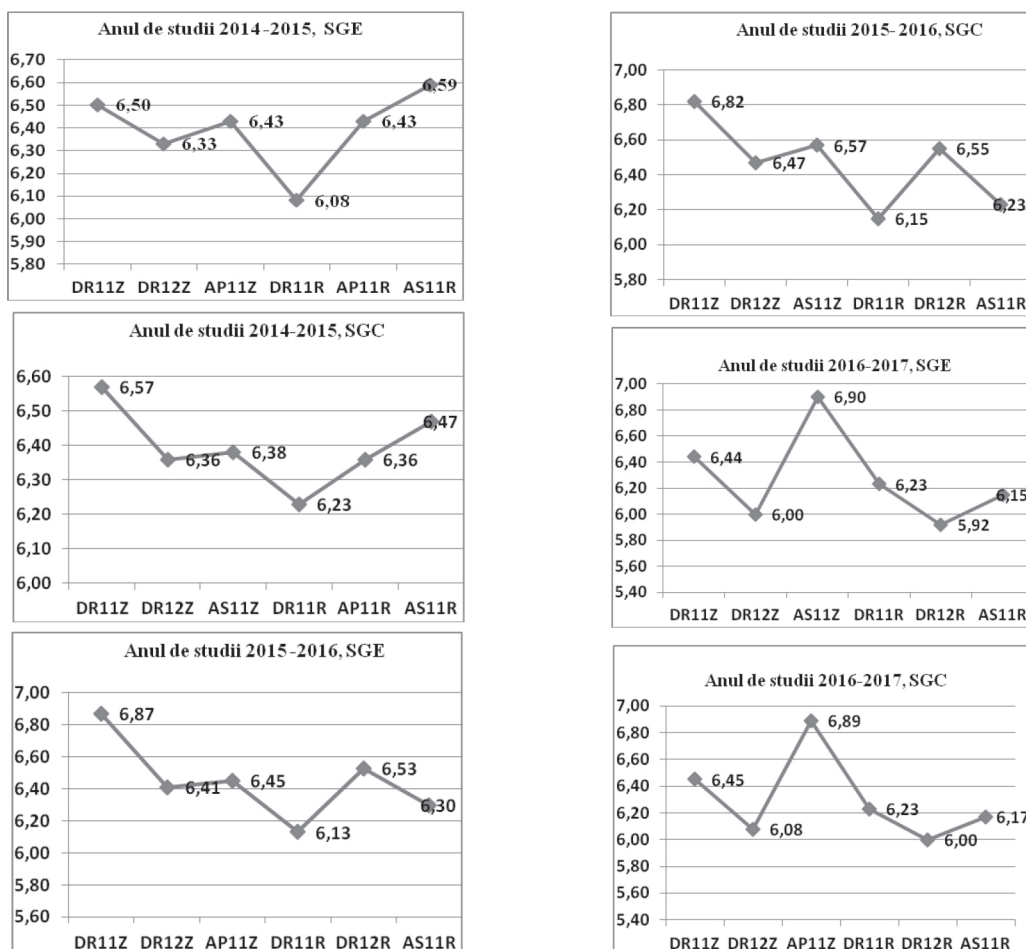
La finele unității de învățare *Conceptele de bază ale tehnologiei informației și sistemului de calcul* (prelegeri), studenții susțin un test-grilă de evaluare curentă automatizat, iar la finele a cinci unități de învățare practice – teste de evaluare curentă cu sarcini practice [9].

La finele studierii unității de curs *TIC*, studenții susțin un test-grilă automatizat de evaluare finală (examen), care include itemi din conținuturile învățate.

Unitatea de curs *TIC* este plasată pe platforma de învățare *Moodle*. La dispoziția studenților sunt puse numeroase materiale – suport teoretic, suport practic, diverse teste.

În debutul cursului, studenții au susținut un test inițial, după care au fost formate subgrupele experimentale și subgrupele de control, numite *eșantioane experimentale* și *eșantioane de control*. Analizând rezultatele testului inițial, am concluzionat că studenții, în general, înțeleg noțiunile esențiale, dar întâmpină mari dificultăți în legătură cu terminologia din domeniul informaticii, nu își pot argumenta opinia. În Figura 2 sunt reprezentate grafic rezultatele testării inițiale ale ambelor eșantioane, atât studenții de la învățământul cu frecvență, cât și studenții de la învățământul cu frecvență redusă, în trei ani de studii.

Figura 2. Rezultatele evaluării inițiale a eșantioanelor de control și experimental în 3 ani de studii



### 3. PRELUCRAREA DATELOR EXPERIMENTULUI DE CONSTATARE UTILIZÂND APLICAȚIA SPSS

Pentru analiza statistică a datelor colectate a fost utilizată aplicația SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), una dintre cele mai răspândite programe statistice pentru domeniul științelor sociale și educaționale [5]. Această aplicație pune la dispoziția cercetătorului o metodă simplă de organizare a bazei de date, de prezentare a elementelor de cel mai înalt nivel și a rezultatelor obținute în acord cu standardele APA (*Asociația Psihologilor Americani*) [10], forul cu cea mai mare autoritate în domeniul științelor sociale.

Acest soft oferă posibilitatea de a aplica diverse teste, atât parametrice, cât și neparametrice, pentru a verifica dacă între cele două eșantioane independente există sau nu există diferențe 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 eșantioane independente [5]; 2. Testul *z* etc.

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



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

Amintim că, până la desfășurarea experimentului pedagogic, pentru formarea subgrupurilor experimentale și de control s-a ținut cont de nota de la testarea inițială, din debutul studierii unității de curs *TIC*.

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

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

1.  $H_0$ :  $m_1 = m_2$  – nu există diferențe semnificative între media SGE și media SGC;
2.  $H_1$ :  $m_1 \neq m_2$  – există diferențe semnificative între media SGE și media SGC.

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

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

Prin testul *t-Student* se poate verifica dacă există diferențe semnificative între două grupe în ceea ce privește mediile eșantioanelor. Se ține cont de următoarele patru condiții de aplicare: independența eșantioanelor; variabila dependentă este cantitativă; variabila dependentă este normal distribuită; omogenitatea varianțelor.

Referitor la a patra condiție, este necesar ca varianțele eșantioanelor să fie egale. În acest scop se aplică testul *Levene*: dacă rezultatul testului este semnificativ ( $p \leq 0,05$ ), atunci varianțele sunt inegale, în caz contrar varianțele sunt egale. Condiția egalității varianței este testată cu teste specifice, de exemplu *Levene* [5], iar în funcție de rezultat se calculează *t* reieșind din două formule de bază. În cazul în care cele două eșantioane au aceleași varianțe, compararea mediilor se calculează conform formulei (1):

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

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

unde  $n_1$  și  $n_2$  – numărul de subiecți din fiecare eșantion;  $m_1$  și  $m_2$  – mediile celor două eșantioane experimental și de control;  $s_1$  și  $s_2$  – abaterile (deviația) standard pentru fiecare eșantion. 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 și 0) reprezintă probabilitatea de a comite o eroare, dacă respingem ipoteza  $H_0$  (ipoteză de nul). Dacă *p* este mai mic decât pragul de semnificație  $\alpha = 0,05$ , atunci respingem ipoteza  $H_0$  și admitem că este adevărată ipoteza  $H_1$ ; în caz contrar, admitem că este adevărată ipoteza  $H_0$ . În continuare lansăm comenzile în SPSS: *Analyze, Compare Means, Independent-Samples T Test*. Variabila asupra căreia se aplică testul este rezultatul testului inițial. Statistica eșantioanelor independente și criteriile respective sunt prezentate în Tabelele 2-8. În urma calculelor efectuate cu ajutorul aplicației SPSS, am obținut indicatorii statistici de bază pentru fiecare subgrupă implicată în experimentul pedagogic (Tabelul 2), unde F – învățământ cu frecvență, FR – învățământ cu frecvență redusă, SGE – subgrupa experimentală, SGC – subgrupa de control.

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

Anul	Sub-grupa	Nr. de subiecți (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 varianțelor este nesemnificativ, varianțele sunt aproximativ egale, iar condiția omogenității varianțelor 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.

Varianțele fiind aproximativ egale, citim rezultatele testului *t* afișate 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 frecvență)

		Testul Levene		Testul t-Student de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificație (p)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	95% intervalul de încredere pentru diferență	
									Jos	Sus
Testul inițial	Se asumă variante egale	0,106	0,746	0,31	87	0,757	0,05859	0,18903	-0,31713	0,4343
	Nu se asumă variante 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 frecvență redusă)

		Testul Levene		Testul t-Student de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificație (p)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	95% Intervalul de încredere pentru diferență	
									Jos	Sus
Testul inițial	Se asumă variante egale	1,836	0,179	0,187	83	0,852	0,03821	0,20474	-0,36901	0,44542
	Nu se asumă variante 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 frecvență)

		Testul Levene		Testul t-Student de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificație (p)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	95% intervalul de încredere pentru diferență	
									Jos	Sus
Testul inițial	Se asumă variante egale	0,224	0,637	-0,242	89	0,810	-0,04360	0,18043	-0,40211	0,31490
	Nu se asumă variante 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 frecvență redusă)

		Testul Levene		Testul t-Student de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificație (p)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	95% intervalul de încredere pentru diferență	
									Jos	Sus
Testul inițial	Se asumă variante egale	0,200	0,656	0,095	76	0,925	0,01978	0,20907	-0,39662	0,43617
	Nu se asumă variante 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 frecvență)

		Testul Levene		Testul t-Student de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificație (p)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	95% intervalul de încredere pentru diferență	
									Jos	Sus
Testul inițial	Se asumă variante egale	1,283	0,261	-0,125	69	0,901	-0,02724	0,21738	-0,46090	0,40641
	Nu se asumă variante 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 frecvență redusă)

		Testul Levene		Testul t-Student de omogenitate a mediilor						
		F	Sig	t	Grade de libertate (df)	Pragul de semnificație (p)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	95% intervalul de încredere pentru diferență	
									Jos	Sus
Testul inițial	Se asumă variante egale	0,819	0,367	0,030	103	0,976	0,00548	0,18127	-0,35402	0,36499
	Nu se asumă variante egale			0,030	101,850	0,976	0,00548	0,18022	-0,35198	0,36295

Din datele obținute, conchidem că nu există diferențe semnificative între medii. Din acest motiv, se respinge ipoteza  $H_1$  și se adevărește ipoteza  $H_0$ , adică nu există diferențe semnificative între media subgrupurilor experimentale și media subgrupurilor de control. Or, repartizarea pe subgrupe experimentale și de control, în 3 ani de studii s-a efectuat corect.

#### 5. APLICAREA TESTULUI NEPARAMETRIC MANN-WHITNEY U PENTRU COMPARAREA MEDIILOR A DOUĂ EȘANTIOANE INDEPENDENTE

În continuare, s-a verificat dacă între aceste două eșantioane independente există sau nu există diferențe 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 distribuția datelor, ci doar la numărul de cazuri.

Scopul aplicării acestui test rezidă și în compararea mediilor a două eșantioane independente, proces care, la rândul său, are la bază compararea medianelor celor două eșantioane și include două condiții: a) grupele sunt independente; b) variabila dependentă este cel puțin ordinală. Dacă SGE ar avea o mediană mai mare decât SGC, atunci scorurile SGE ar trebui să fie mai mari în comparație 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 eșantioane într-unul singur. Pentru anul de studii 2014-2015 F eșantionul experimental a fost compus din 45 de studenți ( $n_1 = 45$ ), iar eșantionul de control – din 44 de studenți ( $n_2 = 44$ ),  $n = n_1 + n_2 = 89$ . Atribuim ranguri valorilor ordonate cu prelucrarea cazurilor de egalitate (Tabelul 9).

De exemplu, studenților  $x_1, x_2, x_3, x_4$  cu numerele de ordine  $q_1, q_2, q_3, q_4$ , care au înregistrat la testul inițial nota  $m$ , li se va atribui rangul  $(q_1 + q_4)/2$  [5].

Tabelul 9. Eșantionul experimental și eșantionul de control după atribuirea rangurilor, anul de studii 2014-2015 F (1 – SGE, 2 – SGC)

Cod	T_init	SGE/ SGC	Rang	Nr. d/o	Cod	T_init	SGE/ SGC	Rang	Nr. d/o	Cod	T_init	SGE/ SGC	Rang	Nr. d/o
D1Z-7	5,00	1	7,5	1	D1Z-29	6,00	2	32	31	D2Z-8	7,00	1	65,5	61
D1Z-15	5,00	1	7,5	2	D1Z-30	6,00	2	32	32	D2Z-11	7,00	1	65,5	62
D1Z-16	5,00	1	7,5	3	D2Z-16	6,00	2	32	33	D2Z-13	7,00	1	65,5	63
D2Z-5	5,00	1	7,5	4	D2Z-17	6,00	2	32	34	D2Z-15	7,00	1	65,5	64
D2Z-10	5,00	1	7,5	5	D2Z-23	6,00	2	32	35	A1Z-1	7,00	1	65,5	65
D2Z-12	5,00	1	7,5	6	D2Z-24	6,00	2	32	36	A1Z-2	7,00	1	65,5	66
A1Z-3	5,00	1	7,5	7	D2Z-25	6,00	2	32	37	A1Z-5	7,00	1	65,5	67
A1Z-4	5,00	1	7,5	8	D2Z-26	6,00	2	32	38	A1Z-6	7,00	1	65,5	68
A1Z-13	5,00	1	7,5	9	D2Z-27	6,00	2	32	39	A1Z-7	7,00	1	65,5	69
D1Z-19	5,00	2	7,5	10	D2Z-28	6,00	2	32	40	A1Z-8	7,00	1	65,5	70
D1Z-23	5,00	2	7,5	11	D2Z-29	6,00	2	32	41	A1Z-10	7,00	1	65,5	71
D2Z-20	5,00	2	7,5	12	A1Z-17	6,00	2	32	42	A1Z-11	7,00	1	65,5	72
D2Z-21	5,00	2	7,5	13	A1Z-18	6,00	2	32	43	A1Z-12	7,00	1	65,5	73
A1Z-21	5,00	2	7,5	14	A1Z-19	6,00	2	32	44	D1Z-25	7,00	2	65,5	74
D1Z-1	6,00	1	32	15	A1Z-20	6,00	2	32	45	A1Z-15	7,00	2	65,5	75
D1Z-2	6,00	1	32	16	A1Z-25	6,00	2	32	46	A1Z-16	7,00	2	65,5	76
D1Z-8	6,00	1	32	17	A1Z-26	6,00	2	32	47	A1Z-22	7,00	2	65,5	77
D1Z-14	6,00	1	32	18	A1Z-28	6,00	2	32	48	A1Z-23	7,00	2	65,5	78
D2Z-1	6,00	1	32	19	A1Z-29	6,00	2	32	49	A1Z-24	7,00	2	65,5	79
D2Z-4	6,00	1	32	20	D1Z-3	7,00	1	65,5	50	A1Z-27	7,00	2	65,5	80
D2Z-9	6,00	1	32	21	D1Z-4	7,00	1	65,5	51	A1Z-30	7,00	2	65,5	81
D2Z-14	6,00	1	32	22	D1Z-5	7,00	1	65,5	52	D1Z-10	8,00	1	85	82
A1Z-9	6,00	1	32	23	D1Z-6	7,00	1	65,5	53	D1Z-13	8,00	1	85	83
A1Z-14	6,00	1	32	24	D1Z-9	7,00	1	65,5	54	D1Z-26	8,00	2	85	84
D1Z-17	6,00	2	32	25	D1Z-11	7,00	1	65,5	55	D1Z-27	8,00	2	85	85
D1Z-18	6,00	2	32	26	D1Z-12	7,00	1	65,5	56	D1Z-28	8,00	2	85	86
D1Z-20	6,00	2	32	27	D2Z-2	7,00	1	65,5	57	D2Z-18	8,00	2	85	87
D1Z-21	6,00	2	32	28	D2Z-3	7,00	1	65,5	58	D2Z-22	8,00	2	85	88
D1Z-22	6,00	2	32	29	D2Z-6	7,00	1	65,5	59	D2Z-19	9,00	2	89	89
D1Z-24	6,00	2	32	30	D2Z-7	7,00	1	65,5	60					

La următoarea etapă, calculăm suma rangurilor pentru fiecare eșantion. Se obține:

$$\sum R_1 = 2129,5 \text{ și } \sum R_2 = 1875,5$$

Suma totală a rangurilor este:

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

Acest rezultat poate fi verificat prin comparație cu rezultatul obținut din formula  $n(n+1)/2$ , unde  $n$  este numărul total de studenți. 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:

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

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

$$U = \min\left(\sum R_1 - \frac{n_1(n_1+1)}{2}, \sum R_2 - \frac{n_2(n_2+1)}{2}\right) = \\ = \min\left(2129 - \frac{45(45+1)}{2}, 1875,5 - \frac{44(44+1)}{2}\right) =$$

$$\min(2129 - 1035, 1875,5 - 990) = \min(1094, 885,5) = 885,5$$

În cazul nostru, numărul de subiecți în ambele eșantioane este mai mare decât 20 ( $n_1=45$ ;  $n_2=44$ ); atunci distribuția testului *U* se apropie de distribuția 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 semnificație statistică.

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

$$z = \frac{U - \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} = \frac{885,5 - \frac{45 \cdot 44}{2}}{\sqrt{\frac{45 \cdot 44 (45 + 44 + 1)}{12}}} = \\ = \frac{-104,5}{\sqrt{148050}} = \frac{-104,5}{121,860576} = -0,8575$$

Valorile-prag pentru distribuția *z* sunt  $z_{cr} = 1,96$  la un prag de semnificație *p* mai mic de 0,05 și  $z_{cr} = 2,58$  pentru un prag de semnificație mai mic de 0,01 [5, 12].

Valoarea obținută la moment este  $z = -0,8575$ , valoare pe care o vom considera după modul (fără semn). Comparând *z* cu  $z_{cr}$ ,  $0,8575 < 1,96$  (nivelul de semnificație este 0,05) și  $0,8575 < 2,58$  (pragul de semnificație fiind 0,01), rezultă că testul *Mann-Whitney U* este ne semnificativ, ceea ce înseamnă că ipoteza nulă, formulată mai sus, se adevărește pentru eșantioanele din anul de studii 2014-2015 F.

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

Aplicația SPSS pune la dispoziția cercetătorilor instrumentele de calcul ale testului *Mann-Whitney U*. Fișierele de *input* și *output* sunt identice cu cele utilizate pentru aplicarea testului *t-Student*. Lansarea comenzilor pentru calculul efectiv în aplicația SPSS este: *Analyze, Nonparametric Test, Legacy Dialogs, 2 Independents samples*.

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

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

Anul de studii	Eșantion	n	Media rangurilor	Suma rangurilor	Mann-Whitney U	Z	Pragul de semnificație
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 eșantioanele din anul de studii 2014-2015 F, s-a obținut un prag de semnificație  $p = 0,363 > 0,05$ , fapt care demonstrează că testul este ne semnificativ.

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

$$\sum R_1 = 1891 \text{ și } \sum R_2 = 1764; U = 861; z = -0,390 < 1,96; p = 0,697.$$

Observăm că între SGE și SGC nu există diferențe semnificative, adică se adevărește ipoteza  $H_0$ .

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



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

Observăm că între SGE și SGC nu există diferențe semnificative, adică se respinge ipoteza  $H_1$  și se adevărește ipoteza  $H_0$ .

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

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

Observăm că între SGE și SGC nu există diferențe semnificative, adică se respinge ipoteza  $H_1$  și se adevărește ipoteza  $H_0$ .

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

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

Observăm că între SGE și SGC nu există diferențe semnificative, adică se respinge ipoteza  $H_1$  și se adevărește ipoteza  $H_0$ .

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

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

Observăm că între SGE și SGC de asemenea nu există diferențe semnificative, adică se respinge ipoteza  $H_1$  și se adevărește ipoteza  $H_0$  [5, 12].

#### CONCLUZII

Pregătirea unui experiment pedagogic constă din trei etape de bază: a) testarea inițială a întregului eșantion în scopul determinării componenței orientative a subgrupelor experimentale și de control; b) verificarea coincidenței aproximative a mediilor celor două subgrupe în scopul realizării unui experiment valid și al definitivării subgrupelor experimentale și de control; c) asigurarea condițiilor de învățare adecvate experimentului în ambele subgrupe.

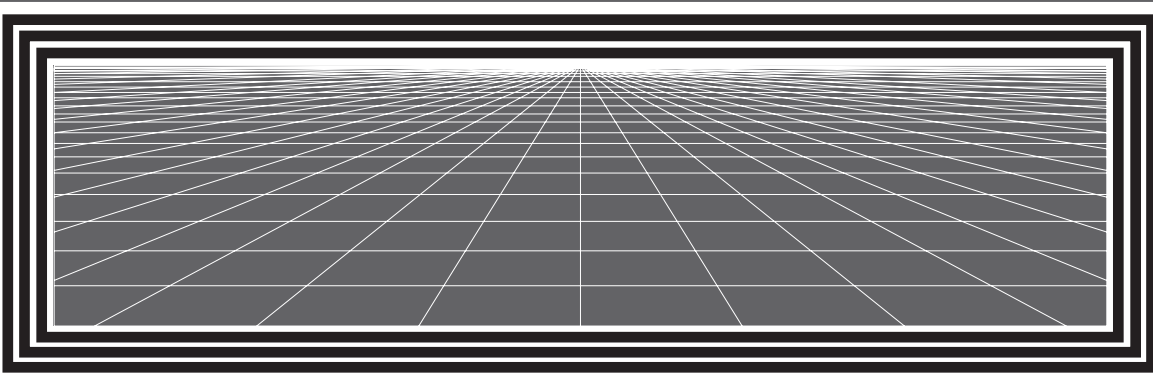
Prima etapă este una esențială, cea mai dificilă și prezintă baza experimentului pedagogic prezentat. În rezultatul aplicării testelor parametrice și neparametrice, vom puncta următoarele: divizarea lotului de studenți în două eșantioane – experimental (SGE) și de control (SGC) – a fost realizată corect; aceasta va implica rezultate veridice la finalizarea experimentului. În urma formării corecte a eșantioanelor SGE și SGC, s-a dat start experimentului pedagogic la unitatea de curs TIC, în care au fost implicați studenții Facultății de Drept și Științe Sociale, atât de la învățământul cu frecvență, cât și de la învățământul cu frecvență redusă.

Predarea unității de curs TIC în eșantioanele experimentale s-a realizat utilizând instrumentul didactic și interactiv pentru predare-învățare-evaluare – *tabla interactivă*, pe când în eșantioanele de control s-a utilizat *tabla clasică*. Se va demonstra eficiența utilizării tablei

interactivă în predarea unității de curs TIC, datorită avantajelor și performanțelor acestui instrument didactic. Astfel, în rezultatul desfășurării experimentului pedagogic, se vor evalua competențele digitale dobândite de studenții domeniului sociojuridic, conform modelului pedagogic de formare și dezvoltare a acestora, utilizând tehnologiile interactive în predarea unității de curs TIC (în baza comparării performanțelor la evaluările de la fiecare unitate de învățare și la evaluarea finală cu cele de la evaluarea inițială).

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Aniței M. Psihologie experimentală. Iași: Polirom, 2007. 400 p.
2. Corlat S., Karlsson G., Braicov A. et al. Metodologia utilizării Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în învățământul superior. Chișinău: UST, 2011. 204 p.
3. Dumitriu C. Introducere în cercetarea psihopedagogică. București: EDP, 2004. 230 p.
4. Hassenforder L. Inovația în învățământ. București: EDP, 1976. 114 p.
5. Labăr A.V. SPSS pentru științele educației. Iași: Polirom, 2008. 347 p.
6. Opariuc-Dan C. Statistica aplicată în științele socioumane. Analiza asocierilor și a diferențelor statistice. Cluj-Napoca: ASCR, 2011. 373 p.
7. Popov L. Aplicarea tehnologiilor informaționale în predare-învățare-evaluare. Softul educațional SMART Notebook (pentru tabla interactivă). Ghid metodologic. Bălți: Presa Universitară Bălțeană, 2016. 320 p.
8. Popov L., Evdochimov R. Curriculum la unitatea de curs *Tehnologii informaționale și comunicaționale*, pentru studenții de la Facultatea de Drept și Științe Sociale, ciclul I, studii superioare de licență, învățământ cu frecvență (F)/frecvență redusă (FR). Bălți: s.l., 2016. 11 p.
9. Popov L., Evdochimov R. Tehnologii informaționale și comunicaționale. Note de curs. Modulul *Conceptele de bază ale tehnologiei informației și sistemului de calcul* pentru specialitățile *Drept, Administrație publică și Asistență socială* din cadrul Facultății de Drept și Științe Sociale. Bălți: Tipografia USARB, 2017. 148 p.
10. Publication Manual of the American Psychological Association. 6<sup>th</sup> ed. Washington DC: American Psychological Association, 2003. 272 p.
11. Stan L. Cercetarea pedagogică și inovarea în învățământ. În: Neculau A., Cozma T. (coord.) Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994. 318 p.
12. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.



Tatiana **CARTELEANU**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat  
I. Creangă din Chișinău

## Evaluarea sumativă individualizată: *jurnalul*

**Rezumat:** *Articolul se referă la o probă de evaluare de ultimă generație, puternic individualizată, dar deocamdată puțin aplicată în sistemul de învățământ din republică: jurnalul. Majoritatea disciplinelor școlare oferă oportunități de utilizare a jurnalului, dar curricula nu menționează explicit acest produs perfect evaluabil. Sunt examinate modalitățile de a utiliza jurnalul pentru evaluarea la finele unități didactice și criteriile, indicatorii, descriptorii în baza cărora ar putea fi apreciat acest produs. Completarea agendei de lectură sau a*

*jurnalului ca elemente constitutive ale portofoliului poate deveni o sarcină formatoare de durată, fără ca profesorul să citească și să evalueze textele scrise. În cazul jurnalului de cercetare, elevii își vor dezvolta spiritul de observație și vor prezenta notițe zilnice, dar și observații de sinteză; solicitând un jurnal comun de echipă, profesorul va miza pe capacitatea elevilor de a-și organiza munca și de a distribui sarcinile, dar și 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 obține anumite date, ci de a perfecționa procesul educativ."*  
(Bernard Rey)

Probă de evaluare de ultima generație și scriitură a cărei popularitate crește enorm datorită rețelelor de socializare, *jurnalul și pagina de jurnal, blogul și vlogul, notele de jurnal, agenda de lectură, notele reflexive, reflecțiile, eseul reflexiv* implică elevul în cea mai mare măsură în proceduri de metacogniție, ceea ce îl antrenează în vederea monitorizării propriului proces de învățare. După Stolovitch, competențele metacognitive de monitorizare se manifestă atunci când „pe parcursul procesului de învățare, [elevul] înlocuiește strategiile neproductive sau necorespunzătoare cu strategii având șanse mai mari de reușită. Atunci când aplică noile cunoștințe, identifică limitele și măsura în care pot fi aplicate și operează adaptări la nivelul modelelor conceptuale. Își verifică în mod constant nivelul de

înțelegere și de aplicare a cunoștințelor și 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 și mediatori, în fața caietului sau a tastaturii și, cu toate că jurnalul este un produs atribuit preponderent ariei curriculare *Limbă și comunicare*, există suficiente oportunități pentru ca profesorii să-l propună, iar elevii să-l țină și în cadrul studierii altor materii școlare.

Majoritatea disciplinelor școlare oferă oportunități de utilizare a jurnalului (de observație, de reflecție, de cercetare/de investigație) sau a agendei de lectură; este adevărat însă că nu menționează explicit acest produs perfect evaluabil. Mai mult, anume pe băncile școlii s-ar putea pune în valoare jurnalul de investigație, care, pentru unii elevi, ar deveni primul pas spre lumea științei; la fel, în anii de studii e posibil să se formeze deprinderea de a completa un jurnal colectiv al echipei care îndeplinește o sarcină comună.

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

Trebuie să recunoaștem că jurnalul elaborat în scopuri de învățare-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 și îi poate ajuta pe mulți copii să se cunoască pe sine, să mănuiască mai bine cuvântul și să stăpânească mai sigur limba. De asemenea, tuturor le va fi util să examineze, împreună cu profesorii, acele

enorm strat al literaturii de frontieră pe care îl constituie memoriile, diaristica, notele de călătorie, reportajele și corespondența. Astfel, scrisul său va oscila între literar, nonliterar și metaliterar și îi va permite elevului să exerseze manu propria elaborarea unor texte mai puțin uzuale.

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

- ✓ îmbunătățirea stării de spirit și a afectivității;
- ✓ reducerea simptomelor depresive;
- ✓ îmbunătățirea memoriei de lucru;
- ✓ îmbunătățirea performanțelor sportive;
- ✓ medie mai ridicată a notelor [2, pp. 11-12].

**Contextul aplicării jurnalului** este determinat doar de către profesor. Cercetătorii din domeniul docimologiei și doxologiei discută de câteva decenii despre specificul evaluării procesului și a produsului, despre asemănările și diferențele dintre evaluarea formativă și cea formatoare, dintre evaluarea diagnostică și cea predictivă, dintre evaluarea sumativă și 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 învățare, precum și un constituent firesc și util al portofoliului, iar în consecință – un produs evaluabil cu enormă pondere metacognitivă. Deocamdată, nu este vizibil cum s-ar putea utiliza jurnalul pentru o probă de certificare în contextul învățământului general, însă o asemenea formă de monitorizare ar fi posibilă în cadrul instruirii profesionale (de exemplu, jurnalul completat cu regularitate în perioada practicii de producție).

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

**Momentul** în care se realizează evaluarea sumativă este întotdeauna sfârșitul unei secvențe de învățare (al unității 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 evidență progresele realizate de elevi pe perioada când au făcut obiectul activității de instruire” [Ibidem]. Bineînțeles că „momentele” sunt stipulate din start în proiectarea de lungă durată și că țin de competența profesională a cadrului didactic să varieze probele de evaluare sumativă în așa fel încât acestea să nu se repete ca factură, să nu solicite același produs, să-i pună pe toți elevii în condiții egale și să le testeze diverse competențe, în limita exigențelor curriculare ale disciplinei respective. Și 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 conținut adecvat și exersarea unor proceduri ce vor facilita scrierea jurnalului.

Iar de domeniul eticii profesionale ține grija de a nu propune pentru o evaluare sumativă (cu notă) o probă care nu a fost, mai întâi, exersată ca evaluare formativă și analizată cu lux de amănunte. Frustrarea, stresul, surpriza neplăcută nu se află niciodată printre obiectivele învățării experiențiale și, implicit, printre cele atitudinale ale evaluării; pe parcursul și la încheierea procedurii de scriere și analiză a jurnalului, ne-am dori niște copii atenți, concentrați, interesați, cel mult îngândurați, nu speriați de rezultate și de iminența altor probe viitoare. Prin urmare, orice evaluare sumativă printr-o probă de factură nouă, necunoscută elevilor, este precedată de aplicarea ei ca evaluare formativă și 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 creativității”, se recomandă „să existe perioade de neevaluare, încurajând orice element (comportament, performanță, atitudine)” [5, p. 178]. Circumstanțe deosebit de favorabile „neevaluării” se proiectează în cadrul probelor al căror caracter *inovativ* facilitează solicitarea de către profesor și acceptarea de către elevi a unor produse la fel de *innovative*.

**Obiectivele** vizate de evaluarea sumativă sunt derivate firesc din conținuturile disciplinei și competențele pe care s-a intenționat a le forma și 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 competențelor testate poate crește sau ele se pot extinde ori aprofunda, astfel că re-evaluarea unor competențe specifice este nu doar posibilă, ci și inevitabilă, chiar obligatorie. Orice produs nou se edifică pe: (1) competențele-cheie (transdisciplinare); (2) competențele specifice ale disciplinei date; (3) subcompetențele (în alți termeni: „competențele derivate”) stipulate de curriculum pentru clasa respectivă. Eșalonarea conținuturilor este, de regulă, propusă de curriculumul disciplinar, iar racordarea competențelor la unitățile didactice și obiectivele de evaluare sumativă de la finele fiecărei unități sunt flexibile și rămân la latitudinea profesorului.

În linii mari, formularea obiectivelor de evaluare se face în funcție de conținuturile studiate și de competențele specifice evaluate, iar probarea competenței ține de operaționalizarea cunoștințelor și a abilităților. Implicit, obiectivele unei evaluări sumative îi transmit profesorului date despre cunoștințele elevului (ce anume a asimilat din informația studiată), abilitățile pe care și le-a format până la acest moment (cum înțelege sarcina; cum organizează elementele de cunoaștere; cum distribuie timpul și cum își desfășoară lucrul), atitudinea față 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 obținut aceste date, oricare ar fi ele, profesorul revine la propriul demers educațional pentru a-l face mai eficient.

**Consecințele** și impactul evaluării sumative țin de modificarea unor strategii didactice (la necesitate) sau de oferirea unui feedback. Cum orice evaluare prezintă informații mai mult sau mai puțin certe cu privire la situația 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 și profesorul le formulează în consecință. Ca urmare, profesorul va putea trage concluzii despre validitatea probei de evaluare propuse, gradul de competență a elevilor, lacunele care încă mai persistă și noile obiective pe care le va urmări în continuare; fiecare elev va avea de conchis versus propriile-i succese, progrese și eșecuri, de asemenea trasându-și niște obiective de formare. Dezvoltarea competențelor metacognitive și monitorizarea progresului școlar al fiecărui elev, printr-o evaluare ipsativă organizată corect și administrată cu fidelitate (în raport cu anumite standarde) ar putea să devină cel mai puternic argument în favoarea unui jurnal de învățare – bunăoară, ca element constituent al portofoliului.

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

- I. Tipul de jurnal pe care îl scrie și îl prezintă spre evaluare elevul: de observare, de reflecție, de cercetare, de călătorie, de vacanță, de lectură<sup>2</sup> etc.
- II. Circumstanțele elaborării acestui produs: ce urmează să facă și să documenteze elevul; cât timp va dura monitorizarea; cum va avea loc prezentarea jurnalului.
- III. Exigențele față de textul evaluabil: ce formă și ce volum va avea.

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

#### Situația I. Jurnalul de lectură

În structura portofoliului la limba și literatura română este inclus un jurnal de lectură: obligatoriu de completat în raport cu textele studiate, opțional în raport cu textele citite din proprie inițiativă. Forma pe care o completează elevul ar putea avea diversă structură; câteva rubrici vor fi indispensabile: ritmicitatea cu care a citit; structura textului; ideile/secvențele pe care le selectează și 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 cărți de proporții, elevul ține un jurnal/o agendă de lectură, în care notează cât a reușit să parcurgă în fiecare zi, ce impresii și idei a avut, spre care alte texte citite anterior l-a dus gândul etc. Începând studierea textului, profesorul creează oportunități pentru ca fiecare elev să-și valorifice notițele: realizează o probă scrisă (*Agenda în trei părți; Phillips 6x3x5*) sau recurge la tehnici de discuție (*Citate; Discuția la manej; Cercul; Pixuri în pahar*). Când situația 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	
Competența vizată	Competența de comunicare în limba română, respectând caracteristicile funcționale ale textului solicitat.	
Obiectivul de evaluare	Elevul va fi capabil să-și reflecte în jurnalul de lectură experiența 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 experiența de cititor al acestui text.	
Criteriile de evaluare	Indicatorii și descriptorii	
Conținut	Se va raporta la trei aspecte ale experienței sale de cititor al textului dat.	3 puncte (1+1+1) pentru formularea a trei idei distincte, susținute de referințe 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, conținând vocabularul adecvat.	1 punct pentru respectarea caracteristicilor de stil.
Originalitate	Se va manifesta prin noutatea ideilor și proprietatea abordării problemei.	2 puncte: 1 punct pentru noutatea ideilor și 1 punct pentru originalitatea interpretării.
Respectarea limitei de întindere; aspectul grafic îngrijit și lizibil	O pagină A4 imitând o pagină de jurnal; structurarea grafică în alineate.	1 punct pentru respectarea cerințelor.
Respectarea normei limbii române literare	Lucrarea corespunde normei ortografice, lexicale, gramaticale, punctuaționale, 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.

## Situația II. Jurnalul de cercetare

Dacă elevii au avut o sarcină etapizată și eșalonată pe parcursul unității didactice, pentru care se cerea să aplice metoda observației și să facă notițe cu o anumită regularitate/frecvență, jurnalul poate fi utilizat pentru evaluarea competențelor formate-dezvoltate pe parcursul unității. Evaluatorul nu va aprecia notițele ca atare, ci doar se va convinge că acestea există și 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 investigație*) nu mai este ludic în esența lui, el depășește cunoașterea, înțelegerea și aplicarea, căci necesită spirit analitic, capacitate de sinteză – dar, în primul rând, reclamă un management al procesului de învățare pentru care este preconizat. Cum remarcă John Heron, „Dacă învățarea presupune dobândirea cunoștințelor deja stabilite într-o cultură, este doar o simplă învățare. Dar dacă implică dobândirea unor cunoștințe pe care nu le are nimeni altcineva, atunci devine cercetare. Învățarea ca mod de cercetare se suprapune cu învățarea a ceea ce este știut 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 construiește pe inventica și creativitatea lui, pe priceperea de a identifica subiecte fezabile și de a le apropia de nivelul, interesele, competențele copilului [A se vedea câteva exemple de proiecte de cercetare în cartea *Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil*].

Subiectul de cercetare pe care îl 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 și indirectă, intrapersonală) și au exersat în clasă modalitățile de completare a jurnalului. Ca și în orice alt caz, grila de evaluare le va fi cunoscută elevilor din momentul anunțării temei și se va aplica transparent.

Tabelul 2. Grilă de evaluare a jurnalului de cercetare

Produsul evaluat	Jurnal de cercetare	
Competența vizată	Competența de comunicare în limba română, respectând caracteristicile funcționale ale textului solicitat.	
Obiectivul de evaluare	Elevul va fi capabil să țină un jurnal de cercetare, în raport cu problema formulată, în parametrii indicați.	
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 și descriptorii	
Conținut	Se va raporta la problema dată.	3 puncte (1+1+1) pentru observarea a trei forme de comunicare (interpersonală directă, interpersonală indirectă, intrapersonală) și exemplele adecvate fiecărui tip.
Structură	Va respecta structura unui jurnal, completat consecvent timp de șapte zile.	1 punct pentru respectarea structurii solicitate.
Respectarea caracteristicilor de stil ale textului	Va fi scris la persoana I și va avea caracter rezumativ (narativ, descriptiv sau reflexiv), conținând vocabularul adecvat.	1 punct pentru respectarea caracteristicilor de stil.
Relevanță	Se va manifesta prin adecvarea notițelor la subiectul propus, clasificarea și interpretarea corectă a situațiilor ținute sub observație.	1 punct pentru corectitudinea observațiilor și a exemplelor. 1 punct pentru interpretarea situațiilor.
Respectarea limitei de întindere; aspectul grafic îngrijit și lizibil	Șapte pagini separate, imitând o pagină de jurnal; structurarea grafică în alineate.	1 punct pentru respectarea cerințelor.
Respectarea normei limbii române literare	Lucrarea corespunde normei ortografice, lexicale, gramaticale, punctuaționale, 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.

### Situația III. Jurnalul de bord

Elevii au avut sarcina de a completa un jurnal al echipei și fiecare i-a revenit o anumită secvență. De exemplu, sarcinile de investigație care revin echipelor (și, aici, utilizăm cu bună știință termenul *echipă* în loc de *grup*, pentru că o asemenea sarcină va fi de durată și 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, toți 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 fișier electronic comun citește ceea ce au scris colegii și vine cu sugestii, comentarii, răspunsuri și întrebări proprii. Dacă este un produs electronic, acesta se va apropia, în esența lui, de modelul *forumului*.

**Exemplu:** la studiul monografic al operei lui Mihail Sadoveanu, fiecare dintre elevi citește un alt roman istoric (*Nicoară Potcoavă*, *Zodia Cancerului*, *Ucenicia lui Ionuț*, *Creanga de aur ș.a.*) și ține 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 grație 20...* Astfel că evaluarea se va axa atât pe produsul propriu-zis, cât și 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 notițelor 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 demonstrație a lui: elevii vor avea un discurs introductiv și vor răspunde la întrebările profesorului și ale colegilor, participând în corpore la procedura de evaluare.

În cazul exemplului nostru, criteriile de evaluare pot fi:

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

Formarea deprinderii de a-și construi un plan strategic de cercetare, de a ține evidența strictă, la zi, a celor observate și de a rezuma ulterior esența lor în forma cerută le poate prinde bine copiilor deveniți maturi în cele mai neașteptate situații: de la a ține un jurnal de sănătate, de alimentație, de părinte la a ține un jurnal de savant care desfășoară un experiment. Și, dacă a făcut o școală bună, nimic din ceea ce a învățat ani la rând nu-i va părea inutil absolventului.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1) Heron J. Ciclurile vieții și ciclurile învățării. În: Knud Illeris (coord.) Teorii contemporane ale învățării Bu-

curești: Trei, 2014.

2) Munteanu N. Scriitorul de jurnal: Descoperirea vocii interioare. Pitești: Paralela 45, 2012.  
 3) Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2018.  
 4) Rey B. et al. Competențele în școală: formare și evaluare. București: Aramis Print, 2012.  
 5) Stoica-Constantin A. Creativitatea pentru studenți și profesori. Iași: Institutul European, 2004.  
 6) Stolovitch H. et al. Formarea prin transformare: dincolo de prelegeri. București: Trei, 2017.  
 7) Vogler J. (coord.) Evaluarea în învățământul preuniversitar. Iași: Polirom, 2000.



Marcelina  
FRĂȘINESCU-DORUC

gr. did. I, Liceul Teoretic M. Viteazul din Chișinău

## Lectura suplimentară - între obligație și necesitate

**Rezumat:** Lectura suplimentară este succesul întregii munci școlare. Dincolo de activitățile de lectură din orele de limbă română, învățătorul poate media întâlnirea cu lumea cărților prin "sărbători" ale cărții, cum ar fi „prezentarea de carte”. Activitatea consacrată prezentării unui text sau a unei cărți la clasa a III-a și a IV-a se desfășoară în mai multe etape. Inițial, se aleg textele, apoi elevii sunt familiarizați cu structura jurnalului de lectură și, în final, se prezintă cartea. Cititul constituie unul dintre cele mai de preț instrumente ale activității intelectuale. Gustul pentru acesta nu vine de la sine,

ci se formează printr-o muncă de durată, care înglobează răbdare, perseverență, voință și, mai ales, presupune continuitate.

**Cuvinte-cheie:** lectură suplimentară, jurnal de lectură, prezentare de carte, îmbogățire 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 îmbogățesc spiritual"(Ancuța); "simt emoții deosebite"(Nicolae); "simt tristețe, confuzie"(Beatris); "simt milă, îngrijorare față de personajele neajutorate"(Aurora); "simt dragoste"(Bianca) – clasa a III-a

"Dacă în viața de toate zilele nu avem decât rareori ocazia să conversăm cu oameni excepționali, pierzând un timp prețios în căutarea lor, în cărți, societatea acestor oameni ne este permanent la îndemână."

(John Ruskin)

Una dintre finalitățile majore ale primarelor a fost, dintotdeauna, formarea capacităților de a înțelege tex-

tele scrise, de a le asimila, de a le face *ale noastre*; o experiență care, atunci când este autentică și repetată, se poate transforma în ceea ce numim bucuria, "gustul" cititului.

Dincolo de activitățile de lectură din orele de limbă română, învățătorul poate media întâlnirea cu lumea cărților prin "sărbători" ale cărții, realizate după modelul celor descrise în volumul al doilea al *Lecturiadei*. Din seria lungă a formelor de "sărbătorire", menționăm prezentarea celor mai îndrăgite cărți, parada de personaje, expozițiile de carte sau dramatizarea.

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

lectura aceluiași text sau aceleiași cărți, prin urmare, în nouă luni de școală – nouă cărți (e adevărat, că unii elevi au solicitat noi și noi titluri sau au venit ei cu propuneri, iar numărul relativ mic nu le-a provocat o reacție de respingere). E foarte important să accentuez că textele propuse au fost selectate cu multă atenție, în conformitate cu particularitățile de vârstă ale elevilor, cu preocupările lor spirituale. Lista textelor propuse (amintesc, la începutul fiecărei luni anunțăm titlul cărții) a cuprins următoarele titluri: *Alice în Țara Minunilor* de Lewis Carroll; *Planeta Otiliei* de Liana Maria Petruțiu; *Heidi, fetița munților* de Johanna Spyri; *File din cartea naturii* de Ion Agârbiceanu; *Aventurile lui Habarnam și ale prietenilor săi* de Nicolai Nosov; *Spiridușul cel bun al cărții* de Ada Teodorescu; *Vrăjitorul din Oz* de Lyman Frank Baum; *Poveste fără sfârșit* de Michael Ende; *Poveste cu un copil și un peștișor argintiu* de Ada Teodorescu etc.

În a doua etapă, prezentăm structura jurnalului de lectură:

Impresii despre carte (titlu, autor, coperte, ilustrații)	Povestirea <i>Spiridușul cel bun al cărții</i> scrisă de Ada Teodorescu se regăsește în cartea cu titlul <i>Întâmplări de neuitat</i> .
Impresii despre personaje (care apar mai des, care îi plac sau nu)	Îmi place foarte mult Spiridușul cel Bun.
Gânduri, întâmplări, fapte: trăite de personaj; care îl emoționează pe cititor	El dorește ca somnul copiilor să nu fie tulburat de Spiridușul din vis. Apreciez dragostea lui față de copii.
Ce își imaginează cititorul	Dacă eu aș fi spiriduș, aș intra în somnul colegilor mei care sperie copiii.
Ce ar vrea să mai afle	Aș vrea să mai citesc despre faptele Spiridușului din vis, despre cei care sperie copiii.
Cui ar recomanda cartea	Recomand cartea unor copii cărora le este frică de anumite personaje din povești și nu mai citesc din acest motiv.

În situația în care învățătorul dorește să orienteze mai precis notele elevilor, el poate oferi, pe o coală aparte, direcții de lectură. Pentru clasele a II-a și a III-a, acestea se vor conține doar în debutul câtorva propoziții; pentru clasa a IV-a orientarea poate conține un număr mai mare de propoziții, ca în modelul de mai jos:

1. Reacții subiective ("Scena îmi amintește de..."; "Personajul îmi inspiră teamă...");
2. Constatări sau anticipații ("Cred că..."; "E posibil ca eroul să..."; "S-ar putea ca..."; "Se pare că..." etc.);
3. Interacțiunea cu personajele ("Știu 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 greșit când..."; "Acest fapt înseamnă pentru el..." etc.);
5. Judecăți critice ("Această carte mi-a plăcut/nu mi-a plăcut, pentru că..."; "Cea mai reușită parte a cărții a fost..."; "Această secvență 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 și poate fi integrată chiar în jurnal.

În a treia etapă, s-a desfășurat prezentarea de carte, care, în momentul relevării motivelor pentru care a plăcut textul, s-a transformat în adevărate mese rotunde, declanșându-se o avalanșă de gânduri și emoții autentice.

În cele ce urmează, voi ilustra notițe din jurnalul de lectură al copiilor.

#### Jurnal de lectură

**Titlul poveștii:** *Heidi, fetița munților*

**Autorul:** *Johanna Spyri*

**Note de lectură**

**Bunica de la Frankfurt îmi inspiră** grijă, deoarece a avut răbdare s-o învețe pe Heidi să citească, să coase rochițe pentru păpuși, a îndemnat-o să se roage la Dumnezeu pentru a o ocroti de cel rău și îi alină tristețea.

**Cred că** domnișoara Rottenmeier nu a procedat corect când o numea pe Heidi Adelheid o mică sălbatică, certând-o la cea mai neînsemnată greșală comisă și poruncind să fie închisă în pivniță, lângă șopârle și șobolani.

**Îmi pare rău pentru** bunica lui Peter, deoarece nu avea un pat pe care să doarmă și nu putea vedea chipul însoțit al fetei care îi citise imnuri din carte și îi aduse pâinițe albe de la Frankfurt.

Bunicul lui Heidi **se aseamănă** cu un bătrân înțelept, care a îngrijit-o, i-a făcut un pățuc din paie pe care a așternut un cearșaf alb ca laptele și i-a permis să meargă, împreună cu Peter, pe câmpie, pentru a paște câprițele și a vedea munții scăldați într-o lumină trandafirie.

**Cea mai reușită parte a cărții a fost** atunci când Clora nu mai stătea în scaunul ei cu rotile, astfel putând gusta din bunătățile vieții, și atunci când Heidi s-a întors la bunicul ei din munți.



**Știu ce simte Heidi când** se trezește și își dă seama că se află la Frankfurt, într-un pat mare cu așternut alb, într-o cameră întunecată și spațioasă, în care lumina pătrunde prin ferestre mari, cu perdele albe, simțindu-se ca o pasăre închisă într-o colivie frumoasă de aur, dornică să-și ia zborul spre înălțimile albastre, iar toată strădania ei de a vedea împrejurimile era zădarnică.

**Concluzii despre lectură**

**Din cele citite, am reușit** să înțeleg că bunătatea lui Heidi a învins toate greutățile, l-a făcut pe Peter să înțeleagă că trebuie să învețe să citească, i-a citit bunicii din munți imnurile pe care credea că nu le va mai auzi niciodată și a avut grijă de Clora.

**Lectura mi-a provocat emoții** de bucurie, atunci când Heidi s-a întors la bunicul ei și când Clora nu mai stătea în scaunul ei cu roțile, astfel putând să meargă cu tatăl și cu bunica în excursie în Elveția.

**Această carte aș recomanda-o colegilor, deoarece** din întâmplările lui Heidi am înțeles că dacă îți dorești ceva cu adevărat, acest lucru se va îndeplini.

**Caracterizarea personajului:**

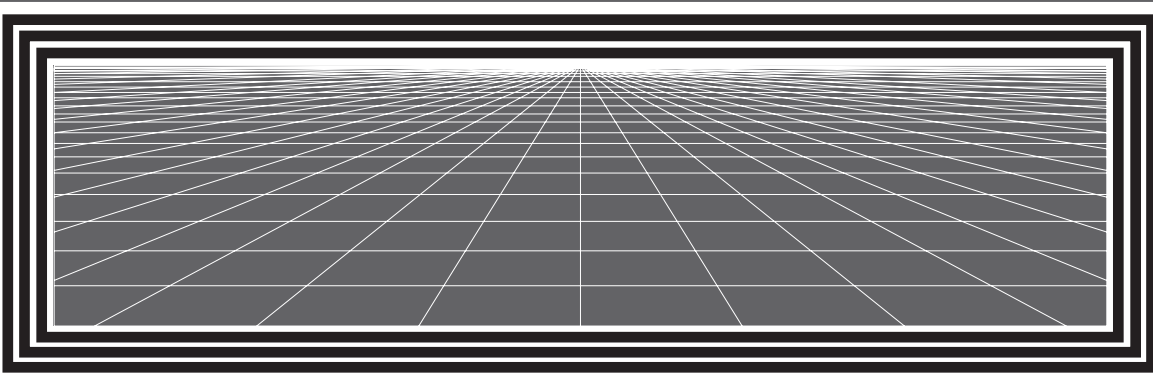
Heidi este un personaj interesant, care pe toată durata lecturii m-a ținut în suspans. Cu toate că avea o vârstă fragedă, ea reușea, prin zâmbetul și optimismul ei, să aducă speranță și bucurie în sufletele celor dragi. Fiind o bună prietenă, a reușit s-o facă pe Clara să simtă bucuria de a se afla sus pe munte, pentru a vedea priveliștea și a simți tăria lui. Voioșia fetei o făcea pe bunica să-i dorească prezența în fiecare zi. Zburdalnică, ea alerga toată ziua după căprițe, astfel provocându-i lui Peter zâmbete. Bunicul mergea mândru alături de Heidi, fiindcă era o fetiță îndrăgită de toată lumea.

Fișă de identitate <i>Heidi, fetița munților de Johanna Spyri</i>		
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
”Frumusețe sclipitoare avu s-o încante pe Heidi.”	cuvintele povestitorului	sensibilă
”Heidi nu se mai sătura să se joace cu caprele. Era zglobie și zburdalnică.”	cuvintele naratorului	veselă, zburdalnică, jucăușă
”Oh, biata Bălaie, spuse Heidi, strângând-o, cu dragoste. Nu mai plânge!”	cuvintele lui Heidi	milostivă, iubitoare, bună
”Apoi Heidi rupse pâinea în două și-i întinse lui Peter bucata mai mare și brânza.”	cuvintele autorului	generoasă
”Heidi rupse la iuțea un smoc de iarbă, i-l întinse Pestiței, care se potoli ca din senin.”	cuvintele autorului	isteață, descurcăreață
”Bravo, ești fetiță cuminte, te-ai ținut 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, perseverență, voință și, mai ales, presupune continuitate.

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Bărbulescu G., Beșliu D. Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar. București: Cornit, 2009.
2. Lăzărescu R. Lectura – sub presiunea canonului? București: Gabriel, 2005, 2010.
3. Mihăescu M. et al. Manualul de limba și literatura română. Clasa a III-a. București: Intuitext, 2016.
4. Onojescu M. Lecturiada 1, 2. Cercuri de lectură. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2007.
5. Pamfil A. Limba și literatura română în școala primară. Pitești: Paralela 45, 2009.



## EXERCITO, ERGO SUM



Eugenia **NEGRU**

gr. did. sup., Liceul de Creativitate și Inventică  
Prometeu-Prim din Chișinău

### Educație contra corupției - o altă dimensiune a devenirii unui bun cetățean

**Rezumat:** Corupția a devenit un fenomen pe larg prezent și mediatizat, bine cunoscut în diversele sale forme în societatea contemporană. Re/venirea la normalitate cere imperativ creșterea unei generații de copii care să perceapă corect acest fenomen, să conștientizeze pericolul pentru societate, să se autoformeze ca personalități integre cu responsabilitate față de sine și comunitatea din care fac parte. Scopul componentei Educație contra corupției este să construiască valori și să

formeze poziția civică a elevilor împotriva corupției.

**Cuvinte-cheie:** educație contra corupției, abuz de autoritate publică, corupție, poziție 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 frecvențele 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 – *Educație contra corupției* – vine cu o viziune diferită. Fiind o latură *durută* 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/combateră/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 dezastuoasă. 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 trimerterile 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 țara 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 corupție și devine o națiune de minți frumoase, cred cu tărie că sunt trei membri ai societății care și-au adus o contribuție în acest sens. Ei sunt tatăl, mama și 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 VI. 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/>



Rita GODOROJA

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

## Individualizarea instruirii în procesul educațional la chimie

**Rezumat:** *Articolul reflectă aspecte de individualizare a instruirii în procesul educațional la chimie. Sunt propuse exerciții creative, proiecte internaționale eTwinning și fișe de activitate independentă, care influențează semnificativ motivația de învățare, implicarea fiecărui elev în realizarea sarcinilor, manifestarea potențialului creativ, diminuarea situațiilor de eșec și obținerea succesului.*

**Cuvinte-cheie:** *individualizarea instruirii, condiții psihopedagogice de individualizare, exerciții creative, proiecte eTwinning, fișe 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 performanțelor, 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 experiențe, dar care au de atins aceleași standarde de eficiență a învățării.

Pot oare toți elevii să învețe cu succes în același ritm, în aceeași durată de timp, efectuând aceleași sarcini? Fiecare dintre ei are anumite cunoștințe, abilități, atitudini, nevoi și interese, temperament, stil de învățare. În orice clasă putem întâlni atât elevi care învață repede și sunt independenți în acțiune, cât și elevi care întâmpină dificultăți și au nevoie de ghidare pe parcursul realizării sarcinilor. Unii învață mai bine prin colaborare, în timp ce alții preferă să lucreze singuri.

Principiul al doilea al TSC stabilește că proprietățile unei substanțe depind de: compoziția și structura moleculei, influența reciprocă a atomilor și a grupurilor de atomi. Prin asociere, deducem că rezultatele învățării depind de compoziția și structura clasei, de influența reciprocă a elevilor și a grupurilor de elevi. Pentru a le oferi tuturor elevilor șanse egale, este necesar să valorizăm la maximum potențialul fiecăruia și să stabilim modalitățile optime de organizare a activității în diverse momente ale lecției: individual sau în grupe diferențiate pe niveluri de dificultate a sarcinii, pe interese, metode sau stiluri de învățare.

Mediul prietenos îi face pe toți elevii să se bucure de învățare, iar relațiile dintre elevi și profesor furnizează o structură indispensabilă autorealizării. Crearea unor grupuri flexibile de elevi pentru fiecare sarcină, într-o clasă cu abilități mixte, se află în centrul instruirii diferențiate. Cadrul didactic își proiectează, de obicei, lecțiile în jurul nevoilor fiecărui grup: de exemplu, unul rezolvă probleme, în timp ce altul alcătuiește probleme, iar al treilea – elaborează un experiment pe baza celor învățate.

Asigurarea succesului fiecărui elev la învățătură este un obiectiv greu de atins fără a cunoaște particularitățile lui individuale: aptitudinile, temperamentul, caracterul, interesele, aspirațiile, convingerile, trebuințele, competențele, experiența și stilul de învățare. După Sorin Cristea, ”conceptul de *individualizare a instruirii* definește acțiunea profesorului angajată în direcția proiectării și realizării activității didactice/educative în funcție de particularitățile bio-psiho-socio-culturale ale fiecărui elev, în vederea dezvoltării și a integrării sale optime” [4, p. 215]. Astfel, procesul de individualizare trebuie să cuprindă: individualizarea obiectivelor de învățare; individualizarea activităților de învățare; individualizarea evaluării.

Individualizarea activității la clasă reclamă efort sporit din partea profesorului și resurse adecvate pentru elaborarea tehnologiei didactice. Proiectarea instruirii individualizate este o acțiune proactivă, flexibilă și centrată pe elev, care implică luarea unor decizii cu privire la organizarea mediului de învățare; stabilirea timpului de instruire, a conținutului curriculumului, materialelor

și resurselor utilizate; implementarea strategiilor de instruire, a activităților de învățare și a metodelor de evaluare. Pornim de la premisa că toți elevii pot progresa în cunoaștere dacă li se creează condiții favorabile și li se oferă libertatea de a alege sarcinile de învățare independentă. Pentru a reuși, fiecare trebuie să-și asume obiective și să depună efort pentru atingerea lor. Experiența pedagogică demonstrează că elevii învață cel mai bine atunci când profesorul ține cont de diferențele de pregătire, de interesele și obiectivele lor. Procesul de instruire individualizată implică și activități de învățare colaborativă, diverse sarcini, furnizarea de instrucțiuni, posibilitatea de a lucra cu viteze diferite.

Individualizarea deschide calea formării/dezvoltării competenței de a rezolva probleme în mod autonom. Pentru aceasta, elevilor li se acordă libertatea de a alege sarcinile de complexitate diferită și li se creează condiții pentru îndeplinirea obiectivelor educaționale individuale. După V. Panico, condițiile psihopedagogice de individualizare și diferențiere a instruirii sunt [6, p. 81]: elaborarea și selectarea activităților în baza competențelor generale și specifice disciplinei concrete; încadrarea elevilor în activități didactice cu divers grad de complexitate; evitarea dificultăților cognitive; specificul disciplinei de învățământ; particularitățile de dezvoltare ale elevilor; crearea unui set de activități de autodezvoltare și autoevaluare; aplicarea specială a strategiilor de formare și dezvoltare a atitudinilor de învățare; integrarea activităților individuale, de grup și frontale; încadrarea elevilor în demersuri didactice în corespundere cu ritmul propriu de învățare; formarea capacităților de autoapreciere; formarea atitudinilor de ajutor și înțelegere reciprocă, stimă și încredere, responsabilitate în acțiunile de colaborare și conlucrare; aprecierea elevilor după rezultatul și efortul depus; crearea și susținerea unui climat psihologic favorabil în cadrul acțiunilor didactice; formarea competenței de învățare ș.a.

Instruirea individualizată pornește de la nevoile elevilor, iar diferențierea este determinată de nivelul pregătirii și interesele lor. În acest scop, propunem elevilor sarcini la alegere, astfel încât fiecare să învețe în ritm propriu și să reușească, indiferent de capacități și de experiență. Elevii trebuie să fie îndrumați să rezolve sarcinile prin diverse metode, să-și utilizeze imaginația și să construiască strategii proprii de investigare a realității, să elaboreze produse noi în baza materiei de studiu. Un rol important în individualizarea învățării revine sarcinilor de rezolvare și de compunere a exercițiilor și problemelor, de creare a întrebărilor cauzale.

Pentru individualizarea instruirii la chimie și stimularea motivației de învățare, propunem un sistem de exerciții creative. Caracterul problematizat și divergent al acestora activează gândirea creativă a elevilor și 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)	Scrieți cât mai multe asemănări dintre zahăr și soda alimentară $\text{NaHCO}_3$ .	13)	Reprezentați noțiunea de <i>chimie</i> prin cât mai multe desene.
2)	Notați cât mai multe denumiri de substanțe simple care au aceeași caracteristică: a) se dizolvă în apă; b) sunt gaze în condiții normale.	14)	Modelați cât mai multe catene alcătuite din 5 atomi de carbon.
3)	Completați textul cu un final cât mai original: <i>Sunt un praf alb, cu apa nu prietenesc, În albastru mă îmbrac, dacă iodul îl întâlnesc...</i>	15)	Scrieți cât mai multe formule de substanțe care conțin maximum patru elemente: H, O, C, Cl.
4)	Enumerați cât mai multe consecințe ale unei situații imaginare: <i>Ce s-ar întâmpla dacă oamenii ar putea vedea atomii fără aparate optice?</i>	16)	Notați formulele de structură și denumirile substanțelor organice cu compoziția $\text{C}_3\text{H}_y\text{O}_z$ .
5)	Propuneți cât mai multe soluții la următoarea situație: <i>Ce s-ar putea face pentru a economisi apa potabilă?</i>	17)	Cum pot fi sintetizați 10 compuși organici, utilizând ca materii prime: clor, carbură de calciu și apă? Argumentați răspunsurile prin ecuațiile reacțiilor.
6)	Scrieți cât mai multe titluri pentru un text științific propus.	18)	Propuneți un șir de transformări în care atomul de carbon își schimbă gradul de oxidare în compuși, conform schemei: $\text{C}^{-4} \rightarrow \text{C}^{-1} \rightarrow \text{C}^{+1} \rightarrow \text{C}^{+3}$
7)	Enumerați cât mai multe utilizări neobișnuite pentru: a) o monedă din aluminiu de 25 de bani; b) un vas de polietilenă.	19)	Compuneți și rezolvați o problemă de determinare a formulei moleculare a unei substanțe organice.
8)	Într-un balon se află hidrogen, iar în altul – oxigen. Propuneți diferite metode de identificare a acestor substanțe.	20)	Elaborați minimum 5 întrebări care încep cu <i>De ce...?</i> referitor la tema studiată. Dați răspunsuri argumentate la întrebările propuse.
9)	Notați cât mai multe formule și denumiri de substanțe care conțin carbon și clasificați-le.	21)	Compuneți o poezie despre structura, proprietățile, obținerea și utilizarea unei substanțe chimice.
10)	Enumerați cât mai multe cauze ale unei situații: <i>Chimiștii din prima jumătate a sec. XIX nu puteau explica valența carbonului în compușii organici. De ce?</i>	22)	Elaborați o reclamă pentru comercializarea rentabilă a zahărului.
11)	Găsiți pentru cuvântul <i>hidrocarbură</i> cât mai multe noțiuni asociate și definiți-le.	23)	Continuați mesajul: <i>Învață de la proteine...</i>
12)	Pornind de la un cerc, desenați cât mai multe vase chimice.	24)	Elaborați careuri de cuvinte despre savanții chimiști și evaluați lucrarea realizată conform criteriilor: a) originalitate; b) corectitudine științifică; 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](http://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](https://crosswordlabs.com/view/antoine-lavoisier#.Wu_tVe1mS90.gmail));

- 4) Dmitri Mendeleev ([https://crosswordlabs.com/view/dmitri-mendeleev#.Wu\\_vCSmhKcM.gmail](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 semenii. 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](http://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](http://www.ptable.com), identifică

densitatea, temperatura de topire și duritatea metalelor cercetate.

- 5) Dedu concluzii despre proprietățile fizice ale metalelor.
- 6) Alcătuieste 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 –  $\text{CuSO}_4$  (sol.). Observă semnele reacțiilor chimice. Scrie ecuațiile reacțiilor și comentează-le. Trage concluzii.
- 9) Imaginează-ți că ești un metal. Alcătuieste, 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 luciul metalic?
- 12) Analizează fragmentul din poezia *Învață de la substanțe...* (Autoare – Rita Godoroja)  
*„Învață de la toate substanțele din lume,  
 oricare dintre ele ascunde o minune...  
 Învață de la aluminiu puterea de-a conduce,  
 de la argint învață microbii a distruge.  
 Învață de la aur să nu fii de doi bani,  
 să faci lucruri frumoase, stabile peste ani.  
 Învață de la cupru flexibil ca să fii,  
 să cauți 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 proximale, 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 și motivele rezultatelor bune și ale nereușitelor, 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 Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial nr. 319-324, art. 634. Pe: <http://lex.justice.md/md/355156/>
2. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998.
3. eTwinning proiect „Chemical Heritage”. Pe: <https://twinspace.etwinning.net/66106/home>
4. Godoroja R. Formarea la liceeni a capacităților 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 și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. În: *Studia Universitatis* (Seria Științe ale Educației), 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

## Algoritmizarea scrierii ecuațiilor reacțiilor în chimia organică

**Rezumat:** Algoritmizarea este o strategie eficientă de lucru în vederea rezolvării problemelor/exercițiilor la chimie. Metoda dată asigură un randament sporit la această materie și este potrivită oricărei forme de lucru. Organizarea informației într-un tabel înlesnește însușirea informației necesare rezolvării exercițiilor.

**Cuvinte-cheie:** algoritmizare, competență, problemă, tabel, exercițiu, 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.



Iurie DRUȚĂ

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

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, procedeele, 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 operații efectuate într-o ordine aproximativ constantă, prin a căror parcurgere se ajunge la rezolvarea unei serii întregi de probleme/exerciții de același tip. Astfel, algoritmii sunt modele operaționale, grație cărora se micșorează efortul și timpul de efectuare a acțiunilor, mărind productivitatea muncii intelectuale sau practice. Elevul însușește, pe calea

algoritmizării, cunoștințe și tehnici de lucru, prin simpla parcurgere a unei căi deja stabilite, ca apoi, conștientizând, interiorizând algoritmul, să-l poată folosi adecvat, creativ și optim în cazul unor schimbări intervenite în conținutul și desfășurarea acțiunilor.

În procesul de formare a competențelor specifice disciplinei *Chimia* elevii sunt implicați în rezolvarea exercițiilor de diferite tipuri. Acestea sunt considerate acțiuni motrice sau intelectuale ce se repetă, relativ identic, în scopul automatizării și interiorizării unor modalități sau tehnici de lucru de natură motrică sau mintală. Algoritmizarea, concepută și utilizată în mod inteligent, poate asigura operaționalitatea și spori precizia, rigoarea și randamentul învățării, accelerând procesul de formare a competențelor specifice disciplinei. Or, pentru formarea și dezvoltarea competențelor este necesară atât activitatea teoretică de informare, asimilare a cunoștințelor, cât și activitatea practică, desfășurată într-un context profesional real, în condiții adecvate pentru acumularea de experiențe noi.

Pentru a facilita lucrul elevilor, procesul de memorare și de sistematizare a informației, propunem mai multe tabele și scheme algoritmice, atât la chimia anorganică, cât și organică. Experiența acumulată pe parcursul mai multor ani demonstrează că elevii întâmpină dificultăți în memorizarea proprietăților chimice ale substanțelor organice. Volumul mare de informație duce la apariția oboselii, care generează inactivitate și dezinteres, determină atenuarea motivației și a curiozității elevilor. Pentru creșterea nivelului de motivație și pentru crearea unui climat pozitiv învățării, le venim în ajutor elevilor cu un suport teoretic, destinat să faciliteze aplicarea legilor chimiei în rezolvarea exercițiilor de diferite tipuri. Utilizând aceste tabele, elevul asimilează, pe calea algoritmizării, cunoștințe și tehnici de lucru, își formează competențe de rezolvare a exercițiilor prin alegerea unui traseu metodic și respectarea unor pași prestabiliți. Metoda respectivă implică elevii în obținerea unei înțelegeri mai bune, adecvate a conținutului informațional; aceasta poate fi valorificată frontal, în grupuri, în perechi și individual.

De exemplu, la studierea chimiei organice în clasele a XI-XII-a, de mai mulți 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 reacția chimică? În ce condiții e posibilă? Care e tipul reacției chimice?* Tabelul se află în portofoliul de lucru al fiecărui elev și este utilizat la momentul potrivit.

Prezentăm câteva exemple de exerciții care pot fi rezolvate ușor utilizând tabelul respectiv.

**Exercițiul 1.** Scrie ecuațiile reacțiilor ce confirmă proprietățile chimice ale propenei.

Elevul (de la profilul real), cunoscând denumirea sau formula substanței propuse, determină din ce serie omoloagă face parte și din tabel stabilește ce reacții

chimice sunt posibile și pot confirma proprietățile substanței. În cazul propenei, vor fi posibile reacțiile de: ardere, oxidare cu soluție de  $\text{KMnO}_4$ , adiție (cu  $\text{H}_2$ ,  $\text{X}_2$  – halogen,  $\text{HX}$ ,  $\text{HOH}$ ), dehidrogenare, polimerizare. Examinând schemele înscrise sub tabel, elevul determină tipul reacțiilor și scrie ecuațiile acestora.

**Exercițiul 2.** Scrie ecuațiile reacțiilor ce confirmă proprietățile chimice ale fenolului.

Elevul găsește în tabel fenolul și stabilește că substanța poate participa la reacții de: ardere; oxidare cu soluție de  $\text{KMnO}_4$ ; adiția  $\text{H}_2$ ; substituția la inelul benzenic în pozițiile 2, 4, 6 cu halogen și acid azotic; substituție cu metal alcalin a hidrogenului din grupa OH; reacții de schimb la nivelul grupei OH cu baze alcaline; polimerizare.

**Exercițiul 3.** Se propune șirul de substanțe:  $\text{NaOH}$ ;  $\text{Br}_2$  sol.;  $\text{KMnO}_4$  (în sol.  $\text{H}_2\text{O}$ );  $\text{CH}_2=\text{CH}_2$ ;  $\text{HCl}$ ;  $\text{CH}_3-\text{CH}_2-\text{OH}$ ;  $\text{CH}_3-\text{CH}_3$ ;  $\text{Cl}_2$ ;  $\text{Na}$ . Utilizând substanțele din șirul dat, scrie câte o ecuație de reacție de: adiție, substituție, polimerizare, de schimb, dehidrogenare, oxidare incompletă.

**Exercițiul 4.** Scrie câte 3 reacții chimice pentru substanțele: a)  $\text{Br}_2$ ; b)  $\text{HOH}$ ; c)  $\text{NaOH}$ ; d)  $\text{HNO}_3$  cu alte substanțe din diferite serii omoloage.

Pentru a scrie unele ecuații chimice, elevul poate apela la schemele de reacții de sub tabel, unde sunt redată forma lor generală. Reacțiile posibile din tabel din căsuțele cu fundal cenușiu sunt în afara curriculumului liceal și elevul le poate scrie la dorință.

**În concluzie:** Algoritmizarea scrierii ecuațiilor chimice se dovedește a fi o strategie eficientă de lucru în procesul de rezolvare a problemelor/exercițiilor de chimie, cu potențial de sporire a randamentului învățării. Iar organizarea și sistematizarea informațiilor despre substanțele chimice în tabel înlesnește asimilarea cunoștințelor, punând la dispoziția elevului un traseu logic de utilizare a algoritmilor în procesul de rezolvare a exercițiilor/problemelor.

1. Succesele elevilor LT M. Eminescu din Chișinău în studierea chimiei organice au crescut comparativ cu anii precedenți, 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.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006.
2. Botnaru M., Roman M. Chimia organică, clasa a XI-a. Chișinău, 2013.
3. Dragalina G., Velișco N. Chimia: manual pentru clasa a XII-a. Chișinău: Arc, 2017.
4. Chimia – curriculum pentru clasele a X-a – XII-a. Chișinău: Știința, 2010.

Tabelul 1. Unele proprietăți chimice ale principalelor clase de substanțe organice (serii omologice)

Serii omologice	Formula generală	Oxidare		+ H <sub>2</sub>	+ X <sub>2</sub> (X-halogen)	+ HX	+ HOH	+acid +HCl/ +HNO <sub>3</sub> sau HO-NO <sub>2</sub>	+bază alcalină +MeOH	+metal alcalin +Me	Descompunere	
		+ O <sub>2</sub> (arderea)	+ [O] (parțială)								Totală	Dehidrogenarea
<b>Alcani</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n+2</sub> n>0	▪	°		* suo			* +HNO <sub>3</sub> suo			° + cra- care	°
<b>Cicloalcani</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n</sub> n>2	▪	°	° deciliza- re	* suo	** ad p/u n = 3, 4	** ad n=3, 4	* +HNO <sub>3</sub> suo			°	°
<b>Alchenă</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n</sub> n>1	▪	° + KMnO <sub>4</sub>	ad	ad	ad	** ad				°	° mase plastice
<b>Alcadienă</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n-2</sub>	▪	° + KMnO <sub>4</sub>	** ad	ad	** ad	** ad				°	°
<b>Alchină</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n-2</sub> n>1	▪	° + KMnO <sub>4</sub>	ad	ad	ad	** ad		• sc +CuOH/ AgOH	•• sun	°	° cauciuc
<b>Arene</b>	C <sub>n</sub> H <sub>n</sub> n>6	▪	° + KMnO <sub>4</sub>	** ad	** ad + suo			* +HNO <sub>3</sub> suo			°	°
<b>Monoalcool</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n+1</sub> OH R-O-R <sub>1</sub>	▪	° + CuO/ KMnO <sub>4</sub>			• sc	• sc			•• sun	°	°
<b>Polialcool</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n+2-x</sub> (OH) <sub>x</sub>	▪	° + CuO/ KMnO <sub>4</sub>			• sc	• sc		• sc NaOH/ Cu(OH) <sub>2</sub>	•• sun	°	° fibre sintetice
<b>Amine: primare secundare, terțiare</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n+1</sub> NH <sub>2</sub> R-NH-R <sub>1</sub> R-N-R <sub>1</sub> -R <sub>2</sub>	° →...+N <sub>2</sub>	°			••• com	••• com	••• + HCl com				
<b>Anilina</b>	C <sub>6</sub> H <sub>5</sub> -NH <sub>2</sub>	° →...+N <sub>2</sub>	°	** ad	sol * 2, 4, 6 suo	••• com	••• com	••• + HCl com * 2, 4, 6				
<b>Fenol</b>	C <sub>6</sub> H <sub>5</sub> -OH	▪	° + KMnO <sub>4</sub>	ad	sol * 2, 4, 6 suo			* +HNO <sub>3</sub> suo	• sc	•• sun	°	° mase plastice
<b>Aldehide</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n</sub> CHO R-CO-R <sub>1</sub>	▪	° p/u ald +AgO/ Cu(OH) <sub>2</sub>	** ad	* la R suo	** ad	** ad					
<b>Acizii carboxilici oic / oat</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n+1</sub> COOH R-COO-R <sub>1</sub>	▪	°	** ad	* la R suo		• p/u esteri		• sc	•• sun		° mase plastice
<b>Aminoacizii oic / oat</b>	C <sub>n</sub> H <sub>2n</sub> (NH <sub>2</sub> )COOH NH <sub>2</sub> R-COO-R <sub>1</sub>	° →...+N <sub>2</sub>	°	** ad	* la R suo	••• com	••• com		• sc	•• sun		° proteine

\* **SUBST. Organ.** R-CH<sub>3</sub> + X<sub>2</sub> → R-CH<sub>2</sub>X + HX    \*\* **ADITIA:** R-CH=CH<sub>2</sub> + HX → R-CHX-CH<sub>3</sub>    **Arderea:** C<sub>x</sub>H<sub>y</sub>O<sub>z</sub> + kO<sub>2</sub> → xCO<sub>2</sub> +  $\frac{y}{2}$ H<sub>2</sub>O

•• **SUBST. Neorg.** R-OH + Me → R-OMe +  $\frac{1}{2}$ H<sub>2</sub>    • **SCHIMB:** AB + CD → AD + CB    •••• **COMBINARE:** A + B → AB



Vitalie PĂDURARU

gr. did. I, Centrul de Excelență în Transporturi  
din Chișinău

## Digitalizarea disciplinelor tehnice speciale prin instrumentele Web 2.0

**Rezumat:** Articolul are intenția de a spori încrederea cadrelor didactice în utilizarea instrumentelor digitale la lecție, de a îmbogăți colecția de tehnici de învățare autentică și responsabilă, de a îmbunătăți activitatea cotidiană a profesorilor și a-i orienta spre inovație. Instrumentele Web 2.0 fac parte dintr-un demers euristic de învățare, determinând elevii să descopere continuu, ceea ce face ca procesul de predare-învățare-evaluare să fie unul modern, interactiv, axat pe cel

ce învață, pe cooperare și colaborare – aspecte specifice educației 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, competență 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.

Competența digitală este o competență-cheie a sec. XXI, una esențială pentru educație, viață profesională și participare activă în societate. Tinerii de azi cresc într-o lume dependentă de tehnologiile informaționale. Acestea se dezvoltă vertiginos și cuprind toate domeniile de activitate umană; de asemenea, influențează și se integrează eficient în procesul de învățământ. Una dintre însușirile profesorului de calitate este competența de utilizare a instrumentelor TIC, pentru a face față exigențelor vremii și așteptărilor elevilor, creând contexte adecvate într-o lume valorifică potențialul.

Posibilitățile oferite de instrumentele și platformele Web 2.0 determină un interes crescut pentru folosirea lor în cadrul disciplinelor tehnice speciale, inclusiv *Vehicul cu motor, nave și aeronave*. Din punct de vedere metodic, ele se pot integra cu succes în toate etapele lecției, servind unor obiective specifice: la *Evocare*, pentru a-i pregăti pe elevi pentru activitate și a-i implica activ; la *Realizare a sensului*, pentru a-i sprijini în descoperirea și dobândirea de cunoștințe, capacități, abilități; la *Reflecție*, pentru fixarea, aplicarea și operaționalizarea competențelor; la *Extindere*, pentru a facilita consolidarea achizițiilor elevilor, evaluarea și autoevaluarea acestora.

Obiectivele aplicării instrumentelor Web 2.0 la disciplinele tehnice speciale vizează:

- Dezvoltarea competențelor digitale prin aplicarea creativă a instrumentelor Web 2.0 în activitatea

personală și profesională;

- Căutarea, gestionarea, crearea, evaluarea, partajarea informațiilor și a conținuturilor digitale;
- Interacționarea și colaborarea în cadrul activităților de grup prin tehnologiile digitale;
- Dezvoltarea abilităților de evaluare și autoevaluare a produselor elaborate.

În societatea modernă, instrumentele Web 2.0 și rețeaua Internet favorizează desfășurarea unor lecții "altfel", comportând o serie de beneficii, cum ar fi: structurarea, prezentarea dinamică și partajarea informației, un management eficient al învățării, feedback permanent, învățare interactivă, dezvoltarea creativității, motivarea pentru învățare, elaborarea unor produse autentice și, foarte important, colaborarea între elevi.

Lucrul în echipă devine un element semnificativ în procesul învățării cu aplicarea TIC și prezintă numeroase avantaje: antrenează spiritul competițional, schimbul productiv de cunoștințe și experiențe; înlesnește dezvoltarea abilităților de comunicare și interrelaționare, tendința de autodepășire; contribuie la formarea unei reprezentări obiective privind competențele căpătate și stăpânite; familiarizează cu mediul de lucru pe care elevii îl vor avea în cariera lor profesională. Astfel, munca în echipă determină membrii să interacționeze, să se susțină reciproc, iar nu să gândească și să acționeze în cheia individualismului. Această competență, fiind una esențială în



toate sferile vieții, se regăsește în cerințele pentru majoritatea posturilor, de aceea este un factor cu greutate la luarea deciziei de angajare ori în menținerea unei persoane în organizație. Activitățile 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 și direcționând eforturile individuale spre obiective comune. Accentul cade pe procesul de rezolvare împreună a sarcinilor, fiecare sugestie, recomandare fiind fructificată și analizată în perspectiva soluționării problemelor, situații care mențin responsabilitatea individuală și stimulează implicarea elevilor în propriul proces de învățare. Pentru ca activitatea să fie bine organizată, captivantă și reconfortantă, iar rezultatele să fie optime, grupele de elevi sunt formate în funcție de ”interese, preferințe, afinități afective și intelectuale”, de tipul de personalitate, stilul propriu de învățare [4, p. 76].

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

*Organizatorii grafici* reprezintă o modalitate eficientă de a-i face pe elevi să gândească, să-și aranjeze cunoștințele, apelând la capacitățile lor de analiză. În procesul de creare a diagramelor, aceștia caută, selectează, tratează critic informațiile, propun ipoteze, reformulează, clasifică, compară, descoperă, evaluează, experimentează, deduc concluzii, aceste operații încurajându-i să-și argumenteze punctul de vedere în legătură cu tema abordată.

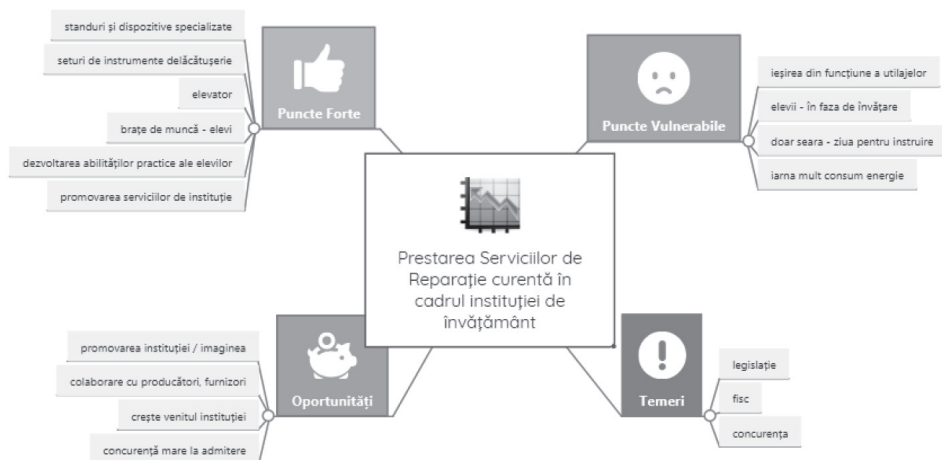
*Harta conceptuală* se definește ca o reprezentare vizuală a conceptelor și a legăturilor dintre ele și poate fi folosită la toate etapele lecției. În acest scop, aplicația *mindmeister.com* permite utilizatorilor să vizualizeze, să împărtășească idei, creând hărți conceptuale on-line (vezi sarcina 1, Tabelul 1). Este un instrument care facilitează colaborarea în timp real. Fiind și prezentări interactive, hărțile pot fi partajate cu alți elevi printr-o invitație de corespondență prin e-mail sau prin intermediul unui hyperlink. În așa mod, elevii ”învăță nu unii alături de alții, ci unii în relație și împreună cu alții” [2, p. 320].

*Analiza SWOT* este o tehnică de discuție întru identificarea unor soluții reale pentru probleme autentice și luarea unor decizii deliberate. Colecția de șabloane ale aplicației *mindmeister.com* permite elaborarea unei diagrame bazate pe o analiză SWOT a unei afirmații, care poate deveni o decizie privind următoarele aspecte: puncte forte, puncte vulnerabile, oportunități și temeri. Elevii gândesc strategic și analizează decizia pe care vor să o ia. Exemplu de o sarcină didactică la unitatea de curs *Reparația mașinilor și instalațiilor rutiere de construcții II*: ”În cadrul zonei de întreținere tehnică și reparație curentă a autoturismelor instituției de învățământ, destinată instruirii, este pusă în discuție prestarea serviciilor de reparație curentă a sistemului de frânare și a trenului de rulare. În grup, analizați ideea și prezentați argumentele într-o diagramă, folosind website-ul <https://www.mindmeister.com>, șablonul analiza SWOT.”

Figura 1. Exemplu de analiză SWOT a unei afirmații creat pe <https://www.mindmeister.com/>

*Learningapps.org* este o aplicație Web 2.0 concepută pentru a sprijini procesul de predare-învățare prin module interactive, denumite Apps, care pot fi integrate direct în conținuturile de învățare, dar pot fi și concepute/modificate on-line de utilizatorii înșiși. Activitățile (joc-pe-rechi, puzzle, quiz, rebus, tabel, audio/

video înregistrări cu inserări etc.) pot fi ușor elaborate. Un cont gratuit oferă posibilitatea de a le salva în colecția de exerciții, putând fi reutilizate la diferite etape ale lecției și puse la dispoziția elevilor, având un caracter interactiv. Fiecare exercițiu 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 *Reflecție*, dar și *Extindere*, fiind un mijloc excelent de antrenare a elevilor în procesul de învățare, evaluare și autoevaluare. În-



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

La studierea unui subiect nou elevii se confruntă cu termeni cunoscuți și termeni noi. Bineînțeles, atenția asupra descifrării sensurilor cuvintelor-cheie noi contribuie la înțelegerea corectă a conținutului. Prin aplicațiile *wordart.com* sau *wordle.net*, elevii pot crea "nori de cuvinte" (vezi sarcina 2), care pot fi ajustați cu diferite fonturi, machete și culori. Imaginile create pot fi salvate într-un cont, imprimate și reutilizate.

*Posterul* este utilizat larg în cadrul lecțiilor, reprezentând atât un instrument de comunicare, cât și unul de instruire și evaluare. El servește la sintetizarea informațiilor, la prezentarea și diseminarea rezultatelor obținute. Instrumentul *canva.com* oferă avantajul creării posterelor digitale, fără să fie necesare cunoștințe aprofundate de design grafic. Selectând și experimentând cu șabloanele propuse de aplicație, elevii își pot antrena creativitatea (vezi sarcina 3).

O carte digitală este un produs original, cu care elevii se pot mândri. Prin intermediul aplicației *storyjumper.com*, ei pot elabora cu ușurință asemenea lucrări, folosind toate opțiunile din galeria acestei aplicații: insera desene, fotografii, adăuga voce și text cu subiecte variate: *algoritmi de executare a operațiilor de montare-demontare, cerințe tehnice la recondiționarea pieselor autovehiculelor, crearea fișelor de defectare a pieselor, descrierea defecțiunilor pieselor de bază ale autovehiculelor* ș.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 conținut propriu, în paginile alocate (vezi sarcina 6).

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

Nr. crt.	Unitatea de învățare	Unități de conținut	Sarcini	Produce de evaluat
<b>Unitatea de curs: Reparația mașinilor și instalațiilor rutiere de construcții</b>				
1.	Noțiuni generale din reparația mașinilor și instalațiilor rutiere de construcții	Metodele, tipurile de reparații și caracteristica lor succintă	<b>Sarcina 1.</b> În perechi, prezentați într-o hartă conceptuală tipurile și metodele de reparație a mașinilor și instalațiilor rutiere de construcții ( <a href="https://www.mindmeister.com">https://www.mindmeister.com</a> ).	Hartă conceptuală
2.	Reparația transmisiei mașinilor și instalațiilor rutiere de construcții	Mijloacele de înzestrare tehnologică utilizate	<b>Sarcina 2.</b> Enumerați câteva scule, dispozitive și verificatoare necesare pentru procesul de reparație a transmisiei mașinilor și instalațiilor rutiere de construcții într-un noraș de cuvinte ( <a href="https://wordart.com/">https://wordart.com/</a> ).	Word cloud
3.	Reparația motoarelor cu ardere internă	Tehnologia recondiționării defectelor pieselor de bază ale motorului	<b>Sarcina 3.</b> Ilustrați într-un poster digital asemănările și deosebirile dintre defecțiunile blocului de cilindri și ale chiulasei motorului ( <a href="https://www.canva.com/">https://www.canva.com/</a> ).	Poster digital
4.	Reparația motoarelor cu ardere internă	Tehnologia recondiționării defectelor pieselor de bază ale motorului	<b>Sarcina 4.</b> Motorul nu dezvoltă putere. Identificați cauzele potențiale și reprezentați-le într-o diagramă ( <a href="https://realtimeboard.com/examples/fishbone-diagram/">https://realtimeboard.com/examples/fishbone-diagram/</a> ).	Diagramă cauză-efect
<b>Unitatea de curs: Construcția și exploatarea utilajului de diagnosticare și mentenanță</b>				
5.	Utilaje de diagnosticare a motoarelor cu ardere internă.	Destinația, construcția, principiul de funcționare și mentenanța utilajelor de diagnosticare a instalațiilor de răcire, preîncălzire, climatizare și ungere.	<b>Sarcina 5.</b> Vizionați 2 filme video: 1. Набор для измерения давления масла Licota ATP-2074A ( <a href="https://www.youtube.com/watch?reload=9&amp;v=PPv5UgxW0gY">https://www.youtube.com/watch?reload=9&amp;v=PPv5UgxW0gY</a> ); 2. Lincos® KA-7230N Trusă verificare sistem de răcire ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vn4M1wYZBlk">https://www.youtube.com/watch?v=vn4M1wYZBlk</a> ). În grupuri, formulați întrebări, afirmații pe baza filmelor cu patru variante de răspuns și creați jocul <i>Milionarii</i> , folosind aplicația <a href="https://learningapps.org">https://learningapps.org</a> .	Jocul <i>Milionarii</i>

6.	Utilaje de diagnosticare a motoarelor cu ardere internă, a transmisiei, sistemelor de comandă, sistemului de susținere și propulsie	Destinația, construcția, principiul de funcționare și mentenanța utilajelor de diagnosticare a motoarelor cu ardere internă, transmisiei, sistemelor de comandă, sistemului de susținere și propulsie	<b>Sarcina 6.</b> Creați o carte digitală de grup în care să descrieți procesul de montare-demontare a utilajelor de diagnosticare a instalațiilor și sistemelor autovehiculelor ( <a href="https://www.storyjumper.com">https://www.storyjumper.com</a> ).	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 criteriile de evaluare a produselor și a procesului ce a condus la obținerea lor, precum și a gradului de implicare a membrilor grupurilor de lucru. Participarea elevilor în definirea criteriilor de evaluare, a indicatorilor și a nivelurilor care se iau în considerare este fundamentală. Atunci când dispun de aceste date, ei se pot orienta mai ușor în procesul de învățare și de elaborare a conținuturilor, concentrându-se pe aspectele de bază.

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

La nivel global, industria transporturilor este în continuă dezvoltare, prin introducerea, în fabricare, a noilor concepte și tehnologii. Interesul pentru activitățile de cercetare-dezvoltare-inovare a crescut și acest instrument le oferă elevilor și cadrelor didactice oportunitatea de a împărtăși 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 motivați să o îmbogățească cu resurse utile.

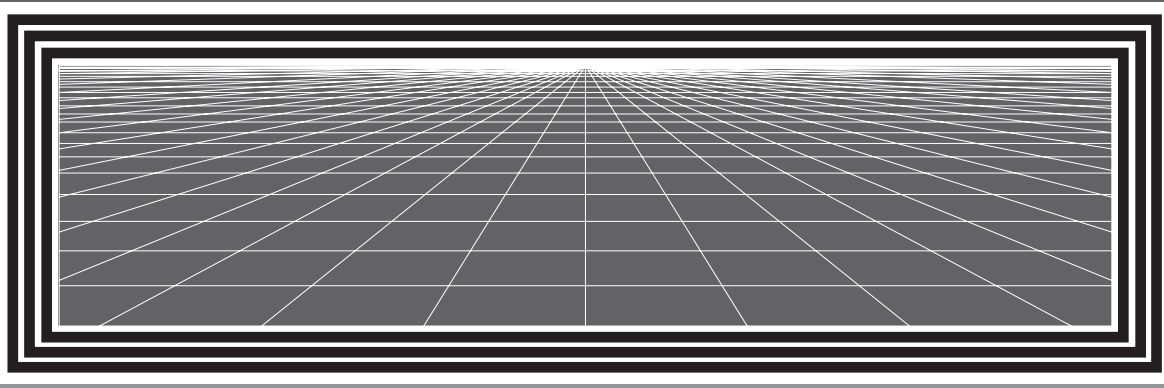
**În concluzie:** Folosirea cu încredere și în mod critic a gamei de tehnologii ale informației și comunicațiilor în învățare, comunicare, colaborare și soluționare în comun a problemelor în toate domeniile vieții este un ”must have” al timpului, devenind un trend de dezvoltare, afirmare personală și profesională. Cu siguranță, în epoca digitală, resursele TIC merită a fi explorate pentru a crea lecții de valoare.

#### INSTRUMENTE WEB 2.0 RECOMANDATE:

<a href="https://www.canva.com/">https://www.canva.com/</a>	<a href="https://www.hbone-diagram.com/">hbone-diagram/</a>
<a href="https://www.learningapps.org/">https://www.learningapps.org/</a>	<a href="https://www.storyjumper.com">https://www.storyjumper.com</a>
<a href="https://www.mindmeister.com/folders">https://www.mindmeister.com/folders</a>	<a href="https://www.trello.com">https://www.trello.com</a>
<a href="https://www.quickrubric.com/">https://www.quickrubric.com/</a>	<a href="https://www.wordart.com/">https://www.wordart.com/</a>
<a href="https://www.realtimeboard.com/templates/fis-">https://www.realtimeboard.com/templates/fis-</a>	<a href="https://www.wordle.net/">https://www.wordle.net/</a>

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Albușescu I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Bocoș M. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea competențelor profesionale prin dezvoltarea gândirii critice. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2017.
4. Cristea S. Formele de organizare a instruirii/procesului de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2017.
5. Ionescu M. (coord.) Tratat de didactică modernă. Pitești: Paralela 45, 2017.
6. Păduraru V. Curriculum modular la unitatea de curs *Construcția, exploatarea utilajului de diagnosticare și mentenanță*. 2016.
7. Păduraru V. Curriculum modular la unitatea de curs *Reparația mașinilor și instalațiilor rutiere I / II*. 2016.
8. Răduț-Taciu R., Stan C., Bocoș M. Pedagogia adulților. Pitești: Cartea Românească Educațional, 2017.



## EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE



Valentina  
BODRUG-LUNGU

dr.hab., conf.univ., Universitatea de Stat din Moldova

### Valorificarea conexiunilor dintre sănătate, educație și egalitatea de gen\*

**Rezumat:** *Articolul se axează pe explorarea conexiunii dintre sănătate, educația pentru sănătate și dimensiunea egalității de gen. În baza cercetărilor în domeniu sunt elucidati factorii determinanți ai sănătății în conexiune cu aspectele de gen. Având în vedere experiențele de viață diferite, percepțiile asupra riscurilor diferite, nivelul diferit de vulnerabilitate și reziliență a fetelor și băieților, este important ca serviciile educaționale și de sănătate*

*să abordeze cu mare grijă și responsabilitate necesitățile tinerilor; ca precondiție a dezvoltării personale și durabilității sociale.*

**Cuvinte-cheie:** *sănătate, determinanți ai sănătății, educație 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 și bărbaților este un principiu al drepturilor omului și o condiție importantă a democrației. De aceea, egalitatea genurilor trebuie abordată drept componentă integrantă a tuturor programelor și direcțiilor strategice de dezvoltare.

Necesitățile diferite ale femeilor și bărbaților, dictate de diferențele lor biologice și contextul social, trebuie respectate în prestarea serviciilor de sănătate, la toate vârstele, din copilărie până la bătrânețe. Conform OMS, includerea dimensiunii de gen în domeniul sănătății este cea mai eficientă strategie de rezolvare a multor probleme din cadrul acestuia [1].

Printre factorii determinanți ai sănătății și bunăstării femeilor/fetelor și bărbaților/băieților pot fi menționați:

factorii economici (impactul sărăciei asupra morbidității, accesului la servicii), factorii socioculturali (impactul stereotipurilor asupra deciziilor ce țin de sănătate), factorii biologici și fiziologici (boli specifice femeilor/bărbaților, cu impact diferit), factorii mediului (femeile și bărbații își trăiesc viața personală, profesională în medii diferite) etc.

Un factor important este educația, cu toate dimensiunile ei – moral-spirituală, fizică, pentru democrație, pentru drepturile omului/cetățenie democratică, pentru sănătate, tehnologică, interculturală, pentru familie, pentru timpul liber, pentru mass-media, pentru pace ș.a., care, de-a lungul anilor, au suportat diverse transformări la nivel de conținut și forme de realizare.

Educația pentru sănătate reprezintă o combinație de

\* Articol elaborat în cadrul proiectului *Promovarea educației pentru sănătatea tinerilor*, implementat de UNFPA, cu sprijinul Ambasadei Olandei și în parteneriat cu Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Rețeaua Tinerilor Educatori de la Egal la Egal Y-PEER Moldova și AO Parteneriate pentru Fiecare Copil.



experiențe de învățare menite să ajute indivizii și comunitățile să își îmbunătățească sănătatea, prin sporirea cunoștințelor sau influențarea atitudinii [2].

În același timp, reiterăm Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4 (*Agenda 2030*), care „are drept scop asigurarea ca toți oamenii, indiferent de sex, vârstă, rasă și origine etnică, precum și (...) copiii și tinerii, în special cei aflați în situații vulnerabile, să poată să învețe pe tot parcursul vieții, pentru a-i ajuta să dobândească cunoștințele și abilitățile necesare valorificării oportunităților și participării depline în societate” [3].

În acest context, menționăm identificarea în calitate de indicatori naționali a următoarelor: 4.7.1 module privind: i) dezvoltarea durabilă; ii) drepturile omului; iii) egalitatea de gen; iv) educația sexuală etc., în politici educaționale, curricula, perfecționarea profesorilor, evaluarea studenților.

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

#### ABORDĂRI CONCEPTUALE

Termenul *gender/gen* se referă la caracteristicile femeilor și bărbaților construite social, exprimate prin rolurile și responsabilitățile lor socioculturale. Majoritatea oamenilor se nasc cu sexul definit, dar ei învață normele și comportamentele corespunzătoare societăților lor, inclusiv interacțiunile cu persoane de același sex sau de sex opus, în cadrul gospodăriilor casnice, în câmpul muncii, la nivel de comunități. Genul poate varia de la o societate la alta, în timp și spațiu.

*Sexul* se referă la diferențele biologice și fiziologice care definesc o persoană ca femeie sau bărbat, cum ar fi organele de reproducere interne și externe, precum și hormonii și cromozomii. Diferențele fiziologice dintre bărbați și femei sunt universale și, de obicei, determinate la naștere.

Genul este un factor esențial al inegalităților în materie de sănătate – atât separat, cât și intersectat cu statutul socio-economic, vârsta, etnia, dizabilitatea etc. Reiterând faptul că printre Obiectivele de Dezvoltare Durabile (ODD) se regăsește Obiectivul 3, care stipulează asigurarea unui mod de viață sănătos și promovarea bunăstării pentru toate persoanele la toate vârstele, menționăm impactul aspectelor de gen asupra tuturor țințelor din cadrul ODD 3, prin interacțiunea sa cu alți factori determinanți; prin influența asupra riscurilor și expunerilor, comportamentelor și naturii răspunsurilor sistemului de sănătate prin prisma egalității de gen.

În același timp, dimensiunea egalității de gen în domeniul sănătății vizează luarea în considerare a specificului influenței factorilor politici, socioeconomi, culturali etc. asupra sănătății și bunăstării bărbaților și femeilor.

*Rolurile de gen* sunt comportamente învățate într-o societate concretă, comunitate sau grup social, în care oamenii sunt condiționați să perceapă diverse activități, sarcini și responsabilități ca fiind pentru bărbați sau femei.

Aceste percepții sunt influențate de vârstă, clasă, castă, rasă, etnie, cultură, religie sau alte ideologii, precum și de mediul geografic, economic și politic. Rolurile de gen într-un context social dat pot fi flexibile sau rigide, similare sau diferite, complementare sau contradictorii.

Rolurile și patternurile de gen sunt modelate cu mult înainte de naștere, reprezentând un punct important de intrare pentru abordarea precoce a inechităților în materie de sănătate în timpul copilăriei și adolescenței și pentru înțelegerea impactului diferențelor de sănătate dintre bărbați și femei pe tot parcursul vieții.

*Egalitatea de gen* se referă la exercitarea de drepturi, oportunități și responsabilități egale de către bărbați și femei, precum și de către băieți și fete, în toate sferile vieții. În domeniul sănătății, egalitatea de gen se concentrează pe egalitatea de oportunități pentru bărbați și femei de a avea acces la informații și educație pentru sănătate, de a beneficia de politicile și serviciile/asistența medicală, de a contribui la menținerea/dezvoltarea sănătății și de a beneficia de rezultatele progresului în medicină.

*Stereotipurile de gen* reprezintă convingeri, idei, credințe care, limitând femeile și bărbații la rolurile tradiționale, întăresc imaginea simplistă, distorsionată a femeilor și bărbaților și pot duce la discriminare în bază de gen. Sănătatea bărbaților și a femeilor poate fi afectată de standardele stereotipice ale masculinității, care includ manifestarea puterii și comportamente de risc. Astfel, stereotipurile condiționează deciziile, valorile și comportamentul persoanelor în raport cu sănătatea și modul de viață.

#### CONEXIUNI DINTRE SĂNĂTATE, EDUCAȚIE ȘI EGALITATEA DE GEN

La nivel global, datele dezagregate pe sexe arată că bărbații au o speranță de viață mai mică decât femeile (cu 4,4 ani mai puțin în 2016), diferență determinată, în mare parte, de factori sensibili la gen: de ex., normele sociale permissive față de consumul de tutun și alcool în rândul bărbaților, fapt care conduce la rate de dizabilitate de 3 ori mai mari printre bărbați decât printre femei [4].

Tabelul 1. *Statistici cu referire la sănătate*

##### **Moldova: statistici**

- Femeile trăiesc mai mult decât bărbații în medie cu 7,8 ani, speranța de viață la naștere fiind de 74,8 ani la femei și 67,1 ani la bărbați.
- Bărbații predomină în grupele de vârstă 0-15 ani și de vârstă aptă de muncă (52% : 48%).
- Femeile predomină în cazul populației care a depășit vârsta aptă de muncă (69,5% : 30,5%).
- Bărbații suferă mai mult de tuberculoză și tumori maligne.
- Bărbații apelează mai rar la servicii de sănătate; rata dizabilității primare este mai mare în rândul bărbaților.
- Femeile își apreciază într-o proporție mai mică starea de sănătate ca fiind bună.
- Femeile depășesc cota bărbaților pensionari etc.

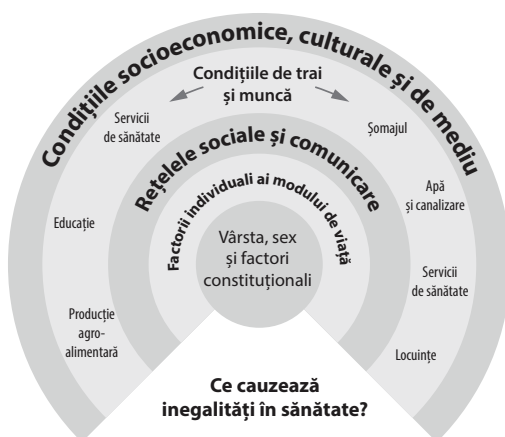
Sursa: [www.statistica.md](http://www.statistica.md)

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

*Sexul și genul sunt determinanți importanți ai sănătății, afectând expunerea bărbaților și a femeilor la riscurile pentru sănătate, accesul la informații cu referire la sănătate și servicii, comportamentul acestora în raport cu sănătatea [5].*

La general, factorii determinanți ai sănătății în baza sexului persoanelor sunt legați de diferențele biologice care expun riscurilor sănătatea femeilor sau a bărbaților (boli specifice femeilor/bărbaților, cu impact diferit, nivel de reziliență diferit etc.). Factorii socioculturali (legați de aspectele de gen) au și ei un impact semnificativ asupra sănătății femeilor și bărbaților. Determinanții sociali ai sănătății sunt cei legați de factorii socioeconomi și demografici, care includ educația, statutul profesional și veniturile, cultura, vârsta și factorii asociați cu mediul fizic și social etc. (Figura 1). Ambii determinanți (sexul și genul) condiționează accesul și controlul asupra resurselor.

Figura 1. Determinanții sănătății



Mulți dintre factorii determinanți ai sănătății pot fi aceiași pentru femei și bărbați, dar impactul deseori variază esențial pentru diferite grupuri de femei și bărbați. Femeile și bărbații nu sunt grupuri omogene, dat fiind că diferențele de vârstă, clasă, statut și context social la fel interacționează cu genul, afectând sănătatea.

Oricine poate fi expus riscurilor, dar femeile și bărbații au niveluri diferite de vulnerabilitate și, respectiv, necesități diferite în ocrotirea sănătății și accesarea resurselor/serviciilor aferente. De ex., în cazul calamităților naturale, femeile sunt supuse unui risc mai mare de rănire sau deces, din cauza condițiilor fizice. În anumite situații extreme, bărbații sunt mai vulnerabili la leziuni și afecțiuni care duc la invaliditate și mortalitate sporită. În cazul calamităților biologice/sociale, apa din fântâni este utilizată de femei în proporții mai mari: astfel, și gradul de expunere la acest risc este mai mare.

Și impactul condițiilor exterioare influențate de climă asupra sănătății, precum incidența malnutriției sau a bolilor infecțioase ș.a., variază în funcție de gen. Astfel, femeile și fetele sunt în măsură mai mare expuse riscului schimbărilor climatice, ele înregistrând rate mai mari de morbiditate, mortalitate și capacitate redusă de rezistență față de riscuri. În același timp, bărbații tind deseori să subestimeze nivelul riscului, fapt ce trebuie luat în vedere în cadrul programelor de instruire și al serviciilor de asistență [6].

În viziunea specialiștilor, genul influențează sănătatea și bunăstarea pe 3 dimensiuni: 1) factorii determinanți ai sănătății – inclusiv interconexiunea cu alți determinanți sociali și structurali; 2) comportamente de sănătate și necesități 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 educațional la necesitățile fetelor și băieților în materie de educație pentru sănătate (cunoștințe, atitudini, comportamente).

Totodată, menționăm importanța interconexiunilor dintre mai multe sisteme: educație, sănătate, cultură și sport, justiție – în vederea asigurării unui răspuns conjugat al statului la necesitățile de viață (având la bază sănătatea) ale fetelor/femeilor și băieților/bărbaților.

Până la adolescență, factorii care influențează sănătatea persoanelor sunt marcați de specificul relațiilor dintre genuri. De ex., diferențele de gen în cunoștințe, atitudini și luarea deciziilor cu referire la sănătate și, în special, sănătatea sexual-reproductivă, datorită rolurilor specifice de gen, pot avea repercusiuni asupra sănătății și comportamentelor fetelor și băieților la diferite vârste. Adolescența este un moment crucial pentru exprimarea rolurilor de gen, impactul pe care acestea îl au asupra sănătății fiind decisiv. Inițierea relațiilor sexuale, dieta și activitatea fizică, abuzul de substanțe, *bullying*-ul ș.a. sunt puternic influențate 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 școlară (CSCȘ) în R. Moldova confirmă existența diferențelor de gen în atitudinile și comportamentele acestora:

- 4 din fiecare 10 respondenți (fiecare al doilea băiat și fiecare a treia fată) au suferit traume sau accidente în ultimul an, solicitând asistența medicală.
- Fiecare al cincilea adolescent (fiecare a zecea fată și o treime din băieți) a încercat să fumeze în decursul vieții, iar fiecare al zecelea (14,1% băieți și 3,3% fete) a făcut-o în ultima lună.
- Băieții consumă alcool mai des decât fetele, la toate vârstele. Consumul crește odată cu vârsta la ambele sexe.
- 18,3% din respondenții de 15 ani și 38,8% din cei de 17 ani au relatat că au întreținut relații sexuale: printre băieți proporția 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 supraportarea 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 condiție 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

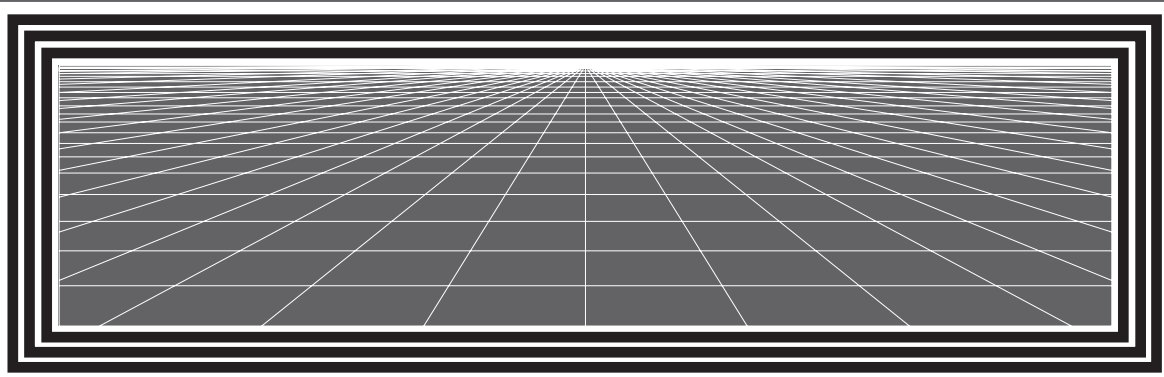
- Fetele și băieții au experiențe diferite, percep și identifică

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, reităm 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 instruire 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](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/](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](https://www.who.int/images/default-source/default-album/gender-health-3dimensions.jpg?sfvrsn=3f37a3f8_2)



## EVENIMENTE CEPD



# Centrul Educațional PRO DIDACTICA a sărbătorit 20 de ani de activitate

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

Pe parcursul evenimentului, s-a reiterat că C.E. PRO DIDACTICA a înscris o filă aparte în dezvoltarea învățământului din această zonă europeană, rămânând fidel misiunii sale de promovare a principiilor unei societăți deschise, prin sprijinirea persoanelor și organizațiilor interesate de învățare și creștere continuă, pentru a le facilita afirmarea personală și profesională și o mai bună integrare într-o societate democratică, aflată în permanentă schimbare. În opinia formatorului Valeriu GORINCIOI, directorului Liceului Teoretic *M. Sadoveanu* din Călărași, PRO DIDACTICA înseamnă: *Performanță, Relevanță, Oportunități, Dezvoltare, Implicare, Durabilitate, Antrenare, Cooperare, Tehnologii, Inovații, Creativitate, Aplicare.*

Conform viziunii, PRO DIDACTICA tinde și în continuare pentru afirmare ca un centru multifuncțional de excelență, cunoscut și apreciat în Republica Moldova și peste hotare pentru aportul la realizarea unei educații de calitate, oferind programe de instruire derulate de formatori cu experiență și axate pe nevoile beneficiarilor, în baza unor demersuri și suporturi didactice relevante. Așa cum a făcut-o pe parcursul celor două decenii, PRO DIDACTICA oferă și la moment pachete complexe de servicii de informare, formare și consultanță, în funcție de solicitările beneficiarilor, care vizează toate treptele de școlaritate, dar și sectorul asociativ.

PRO DIDACTICA este recunoscută în țară și peste hotare pentru promovarea calității și relevanței în

educație, prin inițierea și implementarea unor proiecte educaționale identificate în funcție de oportunități, de necesitățile beneficiarilor și de context. Experiența avansată probată, inclusiv la nivel internațional, a sprijinit schimbarea multidimensională în educație prin intermediul a peste 120 de proiecte și inițiative durabile, atât în învățământul preuniversitar, cât și universitar, cu peste 15000 de beneficiari direcți de la toate nivelurile de învățământ. Prin proiectele implementate, s-au creat sute de comunități de învățare, dinamice și flexibile, orientate spre abordarea holistică a școlii; s-au identificat operativ soluții eficiente *aici și acum* pentru probleme majore, la nivel personal, profesional, organizațional și comunitar; s-a facilitat schimbul de practici educaționale avansate, cu repere importante validate *la firul ierbii* și valorificate în politicile educaționale. Or, ”în anii de reformare a învățământului preuniversitar și, implicit, universitar, C.E. PRO DIDACTICA a fost, pentru mine, egal cu studiile la facultate. Fără examene și sesiuni complete, dar cu numeroase activități de formare și experimentare, cu evaluări și autoevaluări. Fără liste de grupe academice, dar cu o comunitate de formatori gata să colaboreze, să lanseze idei și să le valorifice. Este o zonă de confort profesional, de compatibilitate și creativitate”, a ținut să sublinieze Olga COSOVAN, formator și conferențiar la UPSC I. *Creangă.*



Reputatul Sorin CRISTEA, profesor la Universitatea din București și autorul dedicat revistei Centrului, în cuvântul său de felicitare, a susținut: "În toți acești ani, care au trecut atât de repede, colaborarea noastră a fost mereu consecventă, nicio clipă condiționată sub semnul întrebării sau al amânării. Îmi doresc să rămână la fel de trainică și de productivă pedagogic și în viitor...".

Tuturor invitaților, inclusiv membrilor de ieri și de azi ai echipei Centrului, le-a fost înmănată câte o diplomă de gratitudine, în semn de înaltă apreciere pentru contribuția substanțială în dezvoltarea învățământului din Republica Moldova, prin colaborarea cu succes în proiectele și serviciile prestate de noi, cu competență, efort și promptitudine.

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării i-a decernat colectivului Centrului Educațional PRO DIDACTICA două diplome de onoare: pentru contribuție valoroasă în promovarea principiilor unei societăți deschise și oferirea de programe și servicii calitative, axate pe formarea abilităților de învățare și dezvoltare continuă și în semn de înaltă apreciere a meritelor deosebite în dezvoltarea învățământului profesional tehnic.

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

Viorica GORAȘ-POSTICĂ



Center of Innovative Educational and Social Programs of Transnistria



## 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 Educație și Sport pentru consolidarea încrederii și intensificarea colaborării între comunitățile de pe ambele maluri ale Nistrului*, realizat prin intermediul programului finanțat de Uniunea Europeană *Susținerea 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 EDUCATIONAL

## Evaluarea inițială a competenței interculturale în mediul universitar

În perioada 1-7 decembrie curent, echipa de proiect *Promovarea și dezvoltarea educației interculturale (EIC) în formarea inițială a cadrelor didactice*, cu implicarea unui grup de sociologi, a realizat un studiu de constatare a situației 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 educația interculturală în formarea inițială a cadrelor didactice și a programului de formare pentru dezvoltarea competențelor profesionale de educație 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

A N U N Ţ



## Programe coordonate și aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

### Programul Servicii la solicitarea beneficiarului

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

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

- Formare de competențe prin strategii didactice interactive;
- Educație pentru echitate de gen și șanse egale;
- Depășirea dificultăților la lectură și scriere;
- O oră pentru lectură;
- Psihopedagogie generală;
- Didactici particulare (la fiecare disciplină): tehnologii interactive de predare-învățare-evaluare;
- Dezvoltarea creativității pedagogice;
- Manualul școlar;
- Evaluarea continuă la clasă;
- Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;
- Evaluarea în baza standardelor educaționale;
- LSDGC: Proiectarea lecțiilor; Strategii de promovare a gândirii critice în școală; Evaluarea lecțiilor în cheia LSDGC;
- Proiectarea și elaborarea disciplinelor opționale;
- Management educațional: Managementul lucrului în echipă; Managementul resurselor umane; Elaborarea PDS-ului; Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; Evaluarea unității școlare; Managementul timpului; Motivarea angajaților; Abilități de lider; Abilități de delegare; Leadership situațional; Managementul schimbării; Abilitățile managerului eficient; Abilități de comunicare eficientă; Planificarea dezvoltării personale etc.;
- Educație pentru toleranță;
- Educație pentru dezvoltarea caracterului;
- Educație incluzivă;
- Educație pentru dezvoltarea comunității;
- Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova; Să ne cunoaștem mai bine/ Узнаем друг друга лучше;
- Educație pentru integrare europeană;
- Formare de formatori (ToT). Abilități de lucru cu adulții;
- Elaborarea proiectelor de finanțare;
- Leadership educațional;
- Cultura bunei vecinătăți;
- Citind, învăț să fiu.

Costul fiecărui program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța 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 învățământul preșcolar, primar, secundar, special, complementar, secundar profesional și 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](mailto:prodidactica@prodidactica.md), [lnahaba@prodidactica.md](mailto:lnahaba@prodidactica.md)

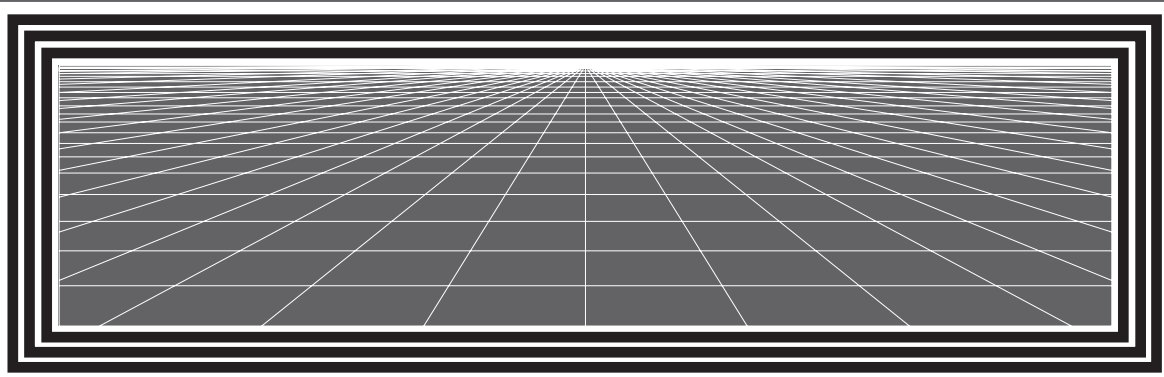
## Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA

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 dezbateri următoarele tematici:

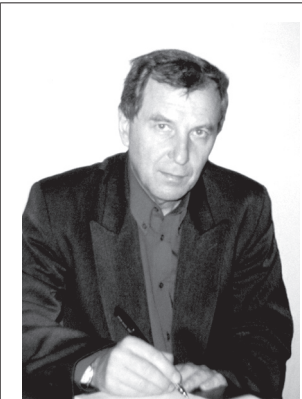
Tema activității	Data	Ora	Moderator
Starea de bine în mediul școlar	18 ianuarie	15.00-18.00	Nina MÎNDRU
Abordarea didactică a basmului	1 februarie	15.00-18.00	Tatiana CARTALEANU
Când, cum și de ce desenăm la <i>română</i> ?	15 februarie	15.00-18.00	Viorica OLEINIC
Abordarea didactică a textului de proză 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 strezesc?!	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.



## DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

### Instruirea individualizată

**Rezumat:** Instruirea individualizată reprezintă un principiu general care ordonează desfășurarea activității de instruire în contextul oricărei forme de organizare: formală, nonformală; frontală, microgrupală, individuală; lecție etc. Sfera sa de referință include toate acțiunile subordonate activității de instruire: predarea, învățarea, evaluarea. La nivel de proiect curricular, esențială devine acțiunea de învățare individualizată, dependentă pedagogic de predarea individualizată – realizată în raport de repertoriul comun construit între profesor și elevi – și de evaluarea individualizată, angajată strategic, în sens formativ/autoformativ, pe tot parcursul activității de

instruire (lecție etc.). Valorificarea acestui principiu solicită decizii manageriale angajate în: cunoașterea globală a elevului (pedagogică/didactică, socială, psihologică); gradualizarea obiectivelor concrete; diversificarea metodelor și tehnicilor didactice utilizate/utilizabile; îmbinarea formelor de organizare frontală – microgrupală – individuală. Principiul instruirii individualizate nu trebuie confundat cu forma individuală de organizare a instruirii. Este un principiu fundamentat psihologic la nivelul teoriilor constructiviste ale învățării care propun modele pedagogice de instruire de tip structuralist-genetic (Piaget) și sociocultural (Vîgotski, Galperin, Bruner). „Teoriile contemporane” evidențiază importanța acestui principiu în ordonarea unor „abordări multiple ale cunoașterii” (Gardner) sau în optimizarea raporturilor dintre „cultură, minte și educație” (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 microgroups, 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 (Vîgotski, 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 cerință didactică generală promovată de-a lungul istoriei pedagogiei, susținută la nivel superior, axiomatic, de paradigma curriculumului.

În plan teoretic, reprezintă un principiu general care ordonează desfășurarea calitativă a activității 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 lecție, de curs universitar etc.



În plan *practic*, *instruirea individualizată* angajează toate cele trei *acțiuni* integrate în structura de realizare-dezvoltare, în context deschis, a oricărei activități de instruire organizată în cadrul *formal* (dar și *nonformal*) al *procesului de învățământ*: a) predarea – comunicarea mesajului pedagogic construit de profesor în raport de elevi, la nivelul corelației optime *informare-formare-dezvoltare pozitivă*, respectând și anticipând receptarea *cognitivă*, dar și *noncognitivă* (afectivă, motivațională, volitivă, caracterială); b) *învățarea* – receptarea, asimilarea, acomodarea, adaptarea, interiorizarea *mesajului pedagogic* construit și transmis de profesor, în raport de elevi, de repertoriul comun construit și perfecționat continuu; c) *evaluarea* – verificarea rezultatelor *predării-învățării*, imediate și din perspectiva viitoarelor evoluții mai apropiate și mai îndepărtate, realizată pe tot parcursul activității.

În această perspectivă, proprie oricărei activități de instruire proiectată *curricular*, esențială devine *acțiunea de învățare individualizată* care presupune valorificarea optimă a potențialului *cognitiv* (empiric, dar mai ales rațional) și *noncognitiv* (afectiv, motivațional, volitiv, dar mai ales caracterial) al tuturor elevilor, indiferent de forma de organizare determinată social (formală, frontală, lecție de un anumit tip – mixtă etc.) sau inițiată de profesor (nonformală, pe microgrupe, individuală, o anumită variantă de lecție, promovată în cadrul unui tip de lecție).

În contextul *proiectării curriculare*, care concepe activitatea de instruire la nivel global – ca activitate de predare-învățare-evaluare, *învățarea individualizată* este dependentă pedagogic de: a) *predarea individualizată* care adaptează mesajul pedagogic la cerințele de receptare (cognitive, dar și noncognitive) ale clasei de elevi, dar și ale fiecărui elev; b) *evaluarea individualizată* realizată strategic, pe tot parcursul activității, îndeosebi prin metoda alternativă a observării, susținută prin decizii parțiale și finale, nonformale și formale, cu funcție de reglare-autoreglare.

*Instruirea individualizată* sau *individualizarea instruirii* constituie un *principiu general de organizare curriculară* a activității de instruire, necesar în orice context, formal și nonformal, frontal, microgrupal și individual, didactic (lecție etc.) și extradidactic (cerc de specialitate, cerc de dezbateri, consultație pe microgrupe, consultații 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 lecție, cu elevii foarte buni sau foarte slabi) sau *nonformal* (la consultațiile individuale) etc.

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

1) *Cunoașterea globală a elevului*, din perspectivă: a) *pedagogică/didactică* – nivelul de asimilare, interiorizare și valorificare al cunoștințelor de bază: declarative/te-

oretice – procedurale/deprinderi și priceperi – condiționale/exprimate prin atitudini); b) *socială* – condiții sociopedagogice asigurate în familie, existente în comunitatea locală, grupul de prieteni etc.; capacitatea de învățare socială în clasă, în microgrupe organizate formal sau nonformal; c) *psihologică* – posibilități/disponibilități/resurse *cognitive* (empirice, raționale, probate aptitudinal) și *noncognitive* (afective, motivaționale, volitive, caracteriale, probate atitudinal).

- 2) *Operaționalizarea obiectivelor specifice* (ale capitolului, unității de instruire/învățare etc.) la nivelul unor obiective concrete definite în termeni de performanțe observabile, evaluabile pe parcursul activității, *gradualizate* între standarde minime – medii – maxime care permit/favorizează/stimulează reușita școlară a tuturor elevilor.
- 3) *Utilizarea unui număr adecvat de metode și tehnici didactice, diversificate și complementare*, adaptabile la situații multiple, în context deschis.
- 4) *Îmbinarea optimă a formelor de organizare particulară* a instruirii, frontală – pe microgrupe – individuală, adaptabilă la solicitări diverse și la condiții de schimbare inerente în *context* intern, dar și extern, pedagogic și 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 *cunoașterea globală a elevului, gradualizarea obiectivelor concrete, diversificarea metodelor și tehnicilor didactice, îmbinarea instruirii organizată frontal – microgrupală – individuală*). În această perspectivă ne putem confrunta cu situații aparent paradoxale: a) realizarea instruirii individuale fără a respecta *principiul individualizării instruirii/instruirii individuale* în condițiile în care profesorul nu cunoaște global elevul cu care lucrează individual, nu gradualizează obiectivele concrete în raport de situația reală a elevului cu care lucrează individual, nu propune metode didactice apte să asigure autoînvățarea; b) realizarea eficientă a instruirii frontale, respectând și valorificând *principiul individualizării instruirii/instruirii individuale* în condițiile în care profesorul cunoaște global elevii, gradualizează obiectivele concrete, utilizează metode și tehnici adaptate la specificul clasei, îmbină adecvat instruirea frontală cu instruirea pe microgrupe și individuală, în context formal (în timpul lecției etc.) și nonformal (în afara timpului lecției).

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

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

Principiul instruirii individualizate este fundamentat psihologic la nivelul *teoriilor învățării* care propun sau sugerează construcția unor *modele pedagogice/didactice* eficiente. Avem în vedere, în special, teoriile constructiviste ale învățării care promovează un model *psihologic, structuralist-genetic* (Piaget) sau *sociocultural* (Vîgotski, Galperin, Bruner) (vezi Ioan Neacșu [9]; Sorin Cristea [5]). Piaget are în vedere valorificarea pedagogică optimă a stadiilor de dezvoltare cognitivă a copilului/elevului, perfectibilă în condiții de învățare 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 *învățării eficiente*. Aceasta este posibilă prin construirea „*eșafodajului*”, a relației optime dintre adult (ca educator) și copil, elev (ca educat) „împinge înainte dezvoltarea” o anticipează în „*zona proximei dezvoltări*” care trebuie identificată și valorificată pedagogic de *educator* în cazul specific fiecărui *educat* [12].

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

Jerome S. Bruner are în vedere construirea unei structuri a cunoștințelor care să determine reușita școlară generalizată în condiții de învățare individualizată, bazată pe optimizarea raporturilor dintre gândirea intuitivă – analitică și utilizarea celor mai eficiente metode și mijloace didactice. Căile de instruire sunt proiectate în raport de experiența socioculturală a elevilor, care impune structurarea cunoștințelor în condiții de învățare: *enactivă*, prin acțiuni concrete, cu obiectele; *iconică*, prin imagini; *simbolică/verbală/conceptuală*, prin valorificarea funcțiilor specifice limbajului [1, 2].

„Teoriile contemporane ale învățării”, promovate de „*autori de referință*”, confirmă importanța principiului instruirii individualizate ca reper normativ, implicat în ordonarea

unor „*abordări multiple ale cunoașterii*” (H. Gardner), în optimizarea raporturilor dintre „*cultură, minte și educație*” (J. S. Bruner), în valorificarea învățării continue ca o tehnică a sinelui (M. Tennant) etc. [7]. În această perspectivă „un cadru cuprinzător pentru o instruire eficientă” stimulează „*arta și știința predării*”, care implică: a) transmiterea obiectivelor educaționale „*pentru a monitoriza progresele elevilor și a aprecia succesele*; b) *ajutarea elevilor „să asimileze noțiuni noi” prin exersare și aprofundare*; c) *identificarea, recunoașterea și interiorizarea regulilor și procedurilor la nivel de metodologie didactice eficiente*; d) „*organizarea lecției eficiente într-o unitate coerentă*”, între *predare, învățare, evaluare* (vezi R. J. Marzano [8]).

*Învățarea individualizată* eficientă este perfectibilă continuu în cadrul proiectării curriculare care respectă și valorifică la nivel normativ superior *principiul instruirii individualizate* sau al *individualizării instruirii*. Este o temă dezvoltată special de *psihologia educației*, angajată interdisciplinar (pedagogie – psihologie) în promovarea unor principii și metode de optimizare a condițiilor învățării, a unor strategii, metode și tehnici de învățare, a unui management al activității intelectuale independente, într-o „*propedeutică a argumentării și convingerii*” implicată în „*procesualitatea zonelor atitudinale în structura personalității*” *educatului* (vezi Ioan Neacșu [10]).

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

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

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.





## Lansare de carte: „Planificarea strategică versus planificarea operațională”

În data de 15 noiembrie curent, în cadrul proiectului CONCEPT Plus, la PRO DIDACTICA a avut loc lansarea lucrării *Planificarea strategică versus planificarea operațională*, la care au participat directori și directori adjuncți ai instituțiilor profesionale tehnice.

Această apariție editorială este complementară ghidului Elaborarea Planului de Dezvoltare Strategică a Instituției, elaborat în cadrul aceluiași proiect și are drept grup-țintă membrii echipei manageriale, focusându-se, în mod special, pe aspectele ce țin de implementarea participativă a strategiei de dezvoltare și abordarea sistemică în planificarea, monitorizarea și raportarea activităților – atât a celor focusate pe dezvoltare, cât și a celor care asigură buna funcționare a instituției. Or, capacitatea școlii de a planifica și, în același timp, de a răspunde prompt la intervențiile din mediul intern și extern al instituției este una extrem de importantă pentru buna dezvoltare instituțională și realizarea misiunii propuse.

Astfel, studiind acest ghid, veți putea găsi răspunsuri argumentate, cu exemple relevante din experiența școlilor CONCEPT, la întrebări precum: Ce reprezintă planificarea? Cum se organizează procesul de planificare? Ce tipuri de planuri realizează instituția pentru asigurarea funcționării și dezvoltării? Ce trebuie să conțină fiecare plan? Ce conexiuni trebuie să fie între aceste planuri? ș.a.

Un alt aspect important, care se referă la buna implementare a planului și care este abordat aplicativ de autorii ghidului ține de monitorizarea internă a implementării PDS-ului și organizarea acestuia cu participarea întregii echipe. Exemplele practice și experiențele pozitive ale unor instituții din cadrul proiectului completează demersul metodologic propus de autori și confirmă importanța abordării sistemice a procesului de planificare și implementare a planurilor de dezvoltare.

Ținând cont de faptul că fiecare instituție se află într-un continuu proces de schimbare și dezvoltare, iar una din sarcinile de bază constă în a anticipa, a direcționa și a valorifica schimbările printr-un proces planificat de implementare a strategiei de dezvoltare, ne exprimăm speranța că acest ghid va constitui un suport valoros atât pentru membrii echipelor manageriale, cât și pentru ceilalți actanți din cadrul instituției, în calitate de resursă importantă în vederea sincronizării activității acestora.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect





*Centrul Educațional PRO DIDACTICA și revista de teorie și practică educațională Didactica Pro... vă urează Sărbători Fericite și La Mulți Ani!*

## Abonarea **2019**

**STIMAȚI MANAGERI, PROFESORI, EDUCATORI,  
PĂRINȚI, ELEVII ȘI TOȚI CEI INTERESAȚI  
DE DOMENIUL EDUCAȚIONAL!**

Campania de abonare pentru anul 2019 la revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* continuă.

Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546)
- MOLDPRESA (indice 31706)
- PRESS INFORM-CURIER

În anul 2019, principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi: *TIC: aplicații practice; Cadrul valoric transdisciplinar; Educație pentru un mod de viață sănătos; Dezvoltarea durabilă; Profilul absolventului de la diferite niveluri; Educație pentru societate; Educație moral-spirituală; Educație pentru media; Strategii didactice moderne; Proiectare didactică etc.*

**Vă mulțumim că sunteți alături de noi!**