

# **ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ.**

---

**PROBLEME DE REALIZARE.**

**PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE.**

Chișinău, 2020

**Ministerul Educației, Culturii și Cercetării**  
**Institutul de Științe ale Educației**

**ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ.**  
**PROBLEME DE REALIZARE.**  
**PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE.**

*Monografie colectivă*

**Chișinău, 2020**

CZU 373.091

I-59

**Aprobată spre editare**

de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației

**Coordonator științific:**

**LUDMILA FRANȚUZAN,**

*doctor în pedagogie, conferențiar cercetător*

**Referenți:**

**Eduard Coropceanu, dr., prof. univ., UST**

**Nina Petrovski, dr. hab., conf. univ., IȘE**

**Oxana Paladi, dr., conf. univ., IȘE**

**Aliona Paniș, dr., conf. univ., IȘE**

**Angela Cucer, dr., conf. cerc., IȘE**

**RESPONSABILITATEA PENTRU CONȚINUTUL MATERIALELOR  
LE REVINE ÎN EXCLUSIVITATE AUTORILOR**

ISBN 978-9975-48-184-7.

© Institutul de Științe ale Educației, 2020

# CUPRINS

<b>INTRODUCERE</b> .....	5
--------------------------	---

## Capitolul I.

### VIZIUNEA DE ÎNVĂȚARE PROPRIE –

#### BAZĂ A MODELULUI ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE A ELEVILOR

1.1. Interfața sociologie–pedagogie–învățare .....	9
1.2. Personalizarea învățării .....	15
1.3. Rolul viziunii în învățare .....	21
1.4. Atributele de procesare a viziunii de învățare proprie în învățarea pragmatică .....	24

## Capitolul II.

### CONDIȚII PEDAGOGICE PENTRU RECONFIGURAREA PROCESULUI ACTUAL DE ÎNVĂȚARE

2.1. Modelul învățării în secolul XXI <i>versus</i> analfabetismul funcțional al elevilor: o analiză de context .....	38
2.2. Competența <i>a învăța să înveți</i> , competența de lectură și discrepanțele din evaluarea rezultatelor școlare .....	47
2.3. Percepția cadrelor didactice asupra procesului actual de învățare .....	55
2.4. Tendințe și perspective pentru reconfigurarea procesului de învățare .....	66

## Capitolul III.

### PREMISE DE RECONFIGURARE

#### A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI LINGVISTICE

3.1. Cadrul social, premisă pentru reconfigurarea învățării umane .....	76
3.2. Abordări ale conceptului de învățare și ale semnificațiilor sale .....	83
3.3. Viziunea cadrelor didactice cu privire la învățare .....	91
3.4. Concluzii și posibile perspective .....	106

## Capitolul IV.

### CONDIȚII ȘI CARACTERISTICI

#### ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE

4.1. Specificul procesului actual de învățare a limbilor străine în învățământul general .....	109
4.2. Politici naționale și internaționale ce justifică învățarea limbilor străine în învățământul general .....	114
4.3. Date experimentale de analiză a procesului de învățare a limbilor străine în învățământul general .....	125
4.4. Argumente ale premiselor de schimbare a procesului de învățare a limbilor străine în contextul provocărilor societale .....	137

## Capitolul V.

### PREMISE DE REALIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

#### LA ARIA CURRICULARĂ MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE

5.1. Premise de realizare a procesului de învățare la disciplina <i>Matematică</i> .....	140
5.2. Premise de realizare și tendințe de dezvoltare a procesului de învățare la disciplina <i>Fizică</i> .....	158

5.3. Condiții de realizare și premise de dezvoltare a procesului de învățare la disciplinele <i>Biologie</i> și <i>Chimie</i> .....	169
5.4. Calitatea învățării – cheia transformării procesului educațional la disciplina <i>Biologie</i> .....	179
5.5. Percepția elevilor privind învățarea școlară la disciplina <i>Biologie</i> .....	187
5.6. Percepția elevilor privind învățarea școlară la disciplina <i>Chimie</i> .....	198

### Capitolul VI.

#### PREMISE DE REALIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA ARIA CURRICULARĂ *EDUCAȚIE SOCIOUMANISTICĂ*

6.1. Învățarea personalizată: delimitări conceptuale .....	208
6.2. Învățarea personalizată în cadrul disciplinelor socioumanistice .....	213
6.3. Motivația – factor-cheie al învățării personalizate .....	227
6.4. Tendințe și perspective de reconfigurare a procesului de învățare .....	239
6.5. Condiții de realizare a procesului de învățare la disciplina <i>Geografie</i> .....	242

### Capitolul VII.

#### PREMISE DE REALIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA ARIA CURRICULARĂ *ARTE*

7.1. Domeniile artelor în sistemul de învățământ general .....	254
7.2. Natura comună a artelor .....	266
7.3. Tipologia activităților didactico-artistice .....	269
7.4. Învățarea artelor în învățământul general .....	276

### Capitolul VIII.

#### PREMISE DE REALIZARE A ÎNVĂȚĂRII ONLINE ȘI PERSPECTIVA UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR DIGITALE

8.1. Implementarea tehnologiilor digitale în educație: experiențe naționale și internaționale .....	285
8.2. Adaptarea cadrului didactic la predarea în mediul online .....	295
8.3. Tehnologii digitale moderne în educație .....	300
8.4. Instrumente digitale pentru o învățare eficientă online în contextul provocărilor societale .....	304
8.5. Analiza datelor experimentale privind realizarea procesului de învățare în mediul online .....	309

### Capitolul IX.

#### ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ: CONSTATĂRI ȘI RECONFIGURĂRI

9.1. Delimitări și conturări în învățarea școlară .....	323
9.2. Analiza condițiilor de realizare a învățării în învățământul general .....	332
9.3. Concluzii și tendințe de dezvoltare a procesului de învățare din învățământul general .....	339

<b>ANEXE</b> .....	344
--------------------	-----

## INTRODUCERE

Studiul monografic „*Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare.*” a fost realizat în cadrul proiectului instituțional *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*. Cercetarea readuce în prim-plan un concept fundamental din domeniul științelor educației – *învățarea școlară*. Demersul echipei de cercetare s-a axat pe o abordare complexă și actuală a noțiunii respective, urmărindu-se constituirea unei viziuni clare, de ansamblu și, respectiv, posibilitatea unei structurări renovate a acestui proces extrem de important pentru viața școlară și cea ulterioară a elevilor.

Fiind în primul an de investigație, activitatea s-a desfășurat în jurul obiectivului care privește *analiza condițiilor de realizare a învățării și evidențierea premiselor de schimbare a procesului de învățare în contextul provocărilor societale* la ariile curriculare *Limbă și Comunicare, Matematică și Științe, Educație socioumanistică, Arte*.

Învățarea a constituit și constituie o temă de reflecție și de interes major pentru elevi, profesori, părinți, dar și pentru întreaga societate. Deși studiată în diverse cercetări, rămâne un univers insuficient explorat fiind influențat profund și continuu de ritmul dezvoltărilor societale. În acest sens, scopul lucrării nu putea avea altă sarcină decât examinarea conceptului de învățare la nivel metodologic, dar și la nivelul practicilor educaționale.

Învățarea este atât de profund înrădăcinată în om, încât a devenit aproape involuntară, mai mult, predestinarea noastră – ca specie – este specializarea în învățare (J. Bruner). O personalitate autentică devine doar prin valorificarea propriului potențial de învățare, proces generat în învățământul general și continuat pe parcursul întregii vieți.

Dinamica socială din ultimii ani pune în fața educației actuale o serie de provocări la care aceasta nu poate rămâne inertă, principalele caracteristici ale acesteia fiind *complexitatea, schimbarea accelerată, dezvoltarea tehnologică etc.* Evoluția societății, dezvoltarea cunoașterii, a tehnologiilor comunicaționale și informaționale impun conectarea procesului educațional la realitățile lumii contemporane. Modelele sociale pe care le-am moștenit nu mai sunt adecvate pentru adaptarea la noilor provocări astfel încât contradicțiile societății

moderne afectează serios devenirea omului. Problema cea mai îngrijorătoare o constituie efectul dezvoltării tehnice. Astăzi tehnologiile se dezvoltă într-un ritm atât de rapid, încât afectează în profunzime mersul omenirii, dar și modul în care ea acționează. La început omul a trăit în natură, apoi în orașe, iar acum trăiește online (I. Vlașin). Tehnologia este un instrument ce face parte din viața fiecăruia. Valoarea ei depinde de cel care o utilizează. Instrumentele tehnologice pe care le utilizăm ne definesc și ne modelează tipul de gândire, de ființare. Prin urmare, învățarea în societatea modernă presupune o nouă perspectivă asupra conținuturilor învățării prin oportunitățile puse la dispoziție de noile tehnologii de informare și comunicare, digitalizarea fiind o modalitate de adaptare și condiția succesului viitoarei generații.

Astfel, conceptul de învățare capătă o nouă semnificație și o nouă configurație, iar activitatea de învățare are mai multe nivele de complexitate. La un prim nivel ea înseamnă cunoaștere, iar la cel de-al doilea, mai complex, învățarea este *conștientizare* (T. Callo).

Contextul provocărilor societale actuale acționează subtil, dar irevocabil, în vederea redimensionării procesului de învățare și a creat premise pentru dezvoltarea diverselor tipuri de învățare, astfel încât învățământul contemporan va fi determinat să le accepte. Întrevedem perspective oportune pentru promovarea și articularea următoarelor tipuri de învățare școlară: *Învățarea prin experiență, Învățarea pragmatică, Învățarea personalizată, Învățarea socială, Învățarea prin comuniune, Învățare vizibilă, Învățarea online* etc. Aceste tipuri de învățare sunt examinate detaliat în capitolele lucrării atât la nivel teoretic, precum și cel praxiologic.

Scopul acestui studiu este, de asemenea, să configureze într-un mod explicit, vizibil, evenimentele sociale și starea actuală de lucruri din învățământ în viziune filosofică, sociologică, pedagogică, psihologică etc., pentru a putea oferi soluții pertinente privitor la condițiile favorabile ale învățării școlare, în general, dar și, în particular, în cadrul ariilor curriculare: *Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educație socioumanistică, Arte*.

În acest sens, a fost realizat un sondaj referitor la realizarea procesului de învățare din învățământul general pentru respectivele arii curriculare: *Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educa-*

ție socioumanistică, Arte. Sondajul a fost realizat pe un eșantion de 655 de elevi, 230 de părinți, 932 de cadre didactice. Scopul a urmărit să cunoască opinia acestora cu privire la condițiile actuale de realizare a învățării în cadrul acestor arii curriculare. Criteriile ce au stat la baza acestei chestionări s-au concentrat pe: *Dimensiunile învățării (emoțională, cognitivă, socială)*; *Motivația pentru învățare*; *Funcționalitatea metodelor*; *Relevanța învățării*.

În baza criteriilor enunțate, la fiecare disciplină din ariile curriculare nominalizate s-au determinat indicatorii și s-au elaborat instrumentele de lucru. Cercetarea s-a întemeiat pe aplicarea *sondajului de opinie*, *focus-grup-ului*, *interviului*, *studiului de caz*. Instrumentele utilizate sunt prezentate la sfârșitul studiului, în *Anexe*.

Lucrarea se constituie din nouă capitole, fiecare reflectând problemele învățării și perspectivele de dezvoltare specifice unei arii curriculare în general, și a unei discipline școlare în mod special.

Rezultatele obținute din analiza și prelucrarea statistică a datelor privind viziunea părinților, a cadrelor didactice și a elevilor asupra procesului actual de învățare au scos la iveală neajunsuri și deficiențe ale învățării ce constituie premise temeinice pentru reconfigurarea procesului de învățare în învățământul general la toate ariile curriculare.

Din ideile, atitudinile, viziunile pe care le-am analizat rezultă că învățarea este o funcție mai degrabă de conștientizare decât de instruire, iar posibilitățile de învățare astăzi sunt mult mai vaste și diferite. Prin urmare, formarea unei *culturi a învățării în școală* devine un mod necesar de formare și dezvoltare a personalității elevului.

La fiecare o mie de oameni care studiază plantele, există unul care le cunoaște de la rădăcină. Sperăm că prin aceste studii, am cercetat problema învățării de la rădăcini și am contribuit prin argumente pertinente la o reînnoire a viziunii cu privire la învățarea școlară și, implicit, la o reconfigurare a procesului de învățare din învățământul general din perspectiva unor provocări contemporane ale societății.

*Mulțumim echipei pentru coparticipare și spirit creativ!*

**Ludmila Franțuzan,**  
**doctor în pedagogie, conferențiar cercetător,**  
**director de Proiect**



# Capitolul I.

## VIZIUNEA DE ÎNVĂȚARE PROPRIE – BAZĂ A MODELULUI ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE A ELEVILOR

Tatiana CALLO, *dr. hab., prof. univ.*  
cercetător științific principal

### *Introducere*

Pedagogia este plină de idei, concepții, modele, concepte, noțiuni, opinii, păreri care pot fi aplicate direct sau prin transformare pentru a obține anumite rezultate în educația elevilor. Ceea ce propunem mai jos este o provocare la reflecție și la schimbarea opticii prin care este observată educația. De asemenea, este o invitație la transformare, la conștientizare a direcțiilor de acțiune profesională. Este o incitare spre experimentare și a altor fațete ale educației, spre apropierea și depășirea riscului legat de nou, cu efecte sigure de calitate.

Punctul metodologic de pornire, asumat cu bună știință pentru considerațiile care urmează, este că receptarea unui nou domeniu de studiu are loc sub forma mai multor considerații, corespunzător perspectivelor pe care acest domeniu le focalizează în sine. Ne vom rezuma mai jos la expunerea unei poziții încă necristalizate în literatura epistemologică de la noi, mai cu seamă în cea de factură analitică. Diferitele imagini sub care are loc receptarea unui domeniu de studiu nu se referă doar la acest domeniu ca atare, ci sunt interpretări date acestuia de către diverși cercetători, mai mult sau mai puțin specializați. Dar cum reflecția este un instrument metodologic principal, ea reliefează pluralitatea discursurilor despre respectivul domeniu și presuposițiile pe care acesta se bazează.

Despre societatea în care trăim, afirmă A. Marga [18], se pronunță aproape fiecare om. Despre educație, la tot pasul. Dar prea mulți iau trăirile drept realități, convingerile drept adevăruri și ideologiile curente drept viziuni. Desigur, nu este ușor să vorbești despre o realitate atât de vastă cum este educația.

În acest material încercăm să acoperim evantaiul de probleme pe care îl ridică o **viziune**. O facem dintr-o optică care se informează cu privire la adâncimea crizei educației de astăzi și este la curent cu ceea ce se cercetează și se discută în domeniile de referință. Am ales calea unei abordări ce articulează soluții reasumând scopul educației, în modul sistematic al învățării.

Conceptul director și relativ nou pe care îl aducem în atenție este cel al **viziunii de învățare proprii (VIP)** a elevului. Îl configurăm cu ajutorul unor analize și expuneri de puncte de vedere din anumite lucrări publicate de-a lungul ultimilor ani.

Indiferent că acceptăm sau nu mult-discutatele idei ale unei viziuni, analiza de față dovedește cu prisosință că investigația filosofică și pedagogică a numeroaselor și recentelor opinii din această categorie este una cât se poate de profitabilă pentru educație, reprezentând pentru spațiul cultural și educațional de la noi un demers absolut necesar. Credem că deja simpla schiță a acestui cadru de analiză ne oferă suficientă motivație pentru abordarea uneia dintre interogațiile ce marchează educația actuală: *Cum poate contribui formularea viziunii de învățare proprie la prosperarea învățării?* Pentru atingerea acestui deziderat vom apela la următoarele aspecte ale problematicii enunțate în titlu: *interfața sociologie–pedagogie–învățare; personalizarea învățării / a învăța să înveți; rolul viziunii în învățare; atributele de procesare a învățării pragmatice; modelul VIP al învățării pragmatice a elevilor; studiu constatativ.*

Poziția metodologică din care am considerat că este oportun să ne expunem ne-a orientat spre îmbinarea demersului critic de clarificare conceptuală cu tehnica juxtapunerii ideilor prin îmbinare de citări sau parafraze. Din punct de vedere epistemologic, materialul se înscrie printre încercările din literatura pedagogică de a se racorda la o problematică aflată în centrul debaterilor actuale. Prin caracterul accentuat educațional, uneori chiar simplificator, ea se adresează în primul rând profesorilor, apoi studenților de la facultățile pedagogice, dar și celorlalte persoane interesate de această problematică din perspectiva disputei cultural-filosofice a ***necesității unei viziuni de învățare proprii.***

Mijloacele utilizate în demonstrație și argumentare sunt excursul în cadrele reflecției contemporane care favorizează interpretarea și reconstrucția ideilor ***învățării elevilor***, identificarea presupuzițiilor pe care le împărtășim cu privire la ***viziunea de învățare și învățarea pragmatică a elevului***, analiza efectului acestor presupuziții asupra dislocărilor tematice sau provocărilor postmoderniste din interiorul științei pedagogice.

### **1.1. Interfața sociologie–pedagogie–învățare**

Pedagogia este domeniul marilor probleme, este o lume unde fiecare trebuie să știe aproape totul și spre care se îndreaptă fiecare pentru a afla adevărul. Or, contactul pedagogiei cu sociologia dă acesteia o anumită garanție de soliditate. Logica discursului centrat asupra personalității este una de ordin superior, de aceea interferențele între pedagogie și sociologie sunt dintre cele mai complexe cu puțință și pot fi subsumate spectrului larg al științelor socioumanistice.

Educația este precedată, dar și urmată de o serie de asumții valorice, ideatice, chiar ideologice. Ea generează dispute, opțiuni, poziționări în raport cu decizii sau acte ce se consumă ca atare. Acțiunea didactică este dublată mai tot timpul de *un cadru ideatic*, care îi subliniază direcția, forța, necesita-

tea, valoarea. Ea nu-și atinge ținta dacă nu este susținută teoretic sau nu își extrage seva dintr-o minimă clarificare sau consonare reflexivă [8].

Argumentul dezvoltat mai jos e că, după cum afirmă I. Neacșu [20], codurile umanist-active și creative ale lumii noi cunosc un proces rapid de converțire lucidă și eficientă, reflectat în conținuturile culturale, științifice, morale, tehnologice, adresate învățământului și educației, pentru a fi practicate printr-un etos social care încorporează un concept fundamental și integral, *învățarea*. Învățarea constituie o temă de reflecție și interes pentru întreaga societate. Învățarea înseamnă timp și efort, iar apropierea de înstăpânirea ei se realizează permanent, astfel încât nu putem să spunem că nu mai avem nimic de învățat. Învățarea este un „dosar-problemă”, care nuanțează orientarea a *ști cum și de ce înveți*.

Universul învățării umane are atașat atributul superiorității. Superioritatea omului însuși pare să fi fost și rezultatul acțiunii conjugate a mai multor legități, între care cea conținută în esența învățării a intrat adânc și semnificativ în psiho- și sociogeneza lui.

Oameni și școli care învață sunt peste tot, iar instituțiile de învățământ pot fi proiectate și administrate ca organizații centrate pe învățare. Cu alte cuvinte, școlile pot fi făcute indispensabile și creative în mod durabil, nu prin ordine ori directive sau prin regulamente ori evaluări forțate, ci prin adoptarea unei *orientări spre învățare*. Aceasta presupune ca toți cei implicați în sistem să-și exprime aspirațiile, să-și extindă domeniul cunoașterii și să-și dezvolte abilitățile împreună. Într-o școală care învață toți cei implicați recunosc rolul comun pe care îl are fiecare în viitorul celuilalt și în viitorul societății în care trăiesc [26].

Rămânând pentru exemplificare pe terenul întâlnirii pedagogiei analitice cu pragmatismul și folosind o terminologie reactualizată, putem susține că această abordare este motivată prin ideea învățării. În limba chineză cuvântul „a învăța” este reprezentat de două ideograme. Prima înseamnă „a studia”. Aceasta este compusă din două părți: un simbol care înseamnă „a acumula cunoștințe” este poziționat deasupra altuia, care simbolizează un copil ce se află în fața unei uși. A doua ideogramă înseamnă „a exersa constant” și ilustrează o pasăre care își dezvoltă abilitatea de a-și părăsi cuibul. Simbolul din partea de sus reprezintă zborul; cel din partea de jos, tinerețea. În mentalitatea asiatică învățarea este continuă. Împreună „a studia” și „a exersa constant” sugerează că învățarea ar însemna „stăpânirea căii de autoîmbunătățire” [Ibidem].

Cunoaștem că încă din cele mai vechi timpuri relația dintre sistemul de educație/învățământ și sistemul social, privit în ansamblul său, a fost una de interdependență și de condiționare reciprocă. Astfel, finalitățile educației, în special cele macrostructurale (idealul și scopurile educației) sunt stabilite la nivelul mediului social global, sistemul de învățământ este un subsistem

social, instituțiile de învățământ funcționează după regulile și principiile unor organizații sociale, contextul în care se desfășoară activitățile educaționale este dependent de o serie de variabile de ordin social, conținuturile educației reflectă evoluția culturală și social-istorică a umanității, produsele sistemului de învățământ influențează în mod direct și indirect evoluția societății etc. [22].

Din perspectiva creionată mai sus, în fond una analitică, trebuie să subliniem faptul că fenomenul de criză a educației este datorat, de fapt, multiplilor discontinuități dintre sistemul de învățământ și cel social. Școala, ca instituție conservatoare, prin structurile și practicile sale instituite, rămâne deseori în urma cerințelor societății contemporane. Ca urmare a acestei stări de fapte, rolul reformelor educaționale este tocmai acela de a diminua, pe cât posibil, aceste decalaje. În acest sens, C. Cucuș aprecia că „cheia rezolvării multor probleme o găsim în modul în care articulăm și reconciliem școala cu viața, realizând o compatibilizare de finalități, un acord între valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere și acceptare a excelenței” [7, p. 26].

Raporturile ce se structurează între sistemul de învățământ și sistemul social global pot fi: de tip contradicție, atunci când între cele două apare un mare decalaj, ceea ce declanșează fenomenul de criză a sistemului de învățământ, deoarece acesta nu mai face față cerințelor societății; de tip reproducție, atunci când sistemul de învățământ reprezintă principalul subsistem social, cu rol de reproducere a structurii societății, a politicilor și practicilor promovate de către aceasta [22]. Totuși, sistemul de învățământ dispune de o relativă autonomie față de sistemul social și în speță față de modul de producere specific acestuia. Autonomia relativă se bazează pe logica internă a sistemului și procesului de învățământ, pe o serie de aspecte specifice, raportate la conținuturile educației, metodologia didactică, finalitățile microstructurale ale educației, ethosul pedagogic, relațiile educaționale etc.

Din analiza relațiilor ce se structurează între sistemul de învățământ și modul de producere rezultă că acestea sunt de cele mai multe ori contradictorii. Frecvent sunt înregistrate decalaje între cerințele societății și oferta educațională, între numărul de locuri disponibile într-un anumit domeniu de activitate și numărul de absolvenți pentru acel domeniu, între competențele cerute de angajator și cele formate de sistemul de învățământ etc. Ca atare, autonomia relativă a sistemului de învățământ este generată de faptul că acesta se află „în raporturi directe cu conținutul socio-cultural și informațional valorizat la un moment dat și în raporturi indirecte cu sistemul productiv”, afirmă L. Vlăsceanu [Apud 22, p. 20]. Părăsind deocamdată sugestivitatea ideilor de mai sus, dar neuitând de manifestările lor reale, învățarea va fi asumată în continuare ca o entitate ce face atât obiectul acceptării

în aspectele de bază ale educației de azi, cât și explicând analitic diferența dintre un angajament de învățare și cel de învățare pragmatică. Astfel, sistemul de învățământ are tendința de a conserva și promova anumite practici școlare moștenite din generație în generație, fenomen denumit și autoreproducere. Autonomia relativă se bazează pe logica internă a sistemului de învățământ, adică acel ansamblu de stări subiective (mentalități) și obiective (practici educaționale, valori pedagogice) care acționează ca un resort mult mai puternic decât presiunea socială externă [22].

În deschiderea cursului său de pedagogie de la Universitatea din Sorbona, E. Durkheim a emis celebrul său postulat despre educație, avansând totodată ideea dependenței fundamentale a pedagogiei de sociologie. „Într-adevăr, socotesc ca un postulat al oricărei speculații pedagogice afirmația că educația este ceva eminentemente social, prin originile sale, ca și prin funcțiile sale și că, prin urmare, pedagogia depinde de sociologie mai mult ca de orice altă știință” [13, p. 63]. Pentru susținerea acestei idei, el prezenta și următoarele argumente:

- ✓ Finalitățile macrostructurale ale educației (idealul și scopurile) sunt de ordin colectiv, social: „În prezent ca și în trecut idealul nostru pedagogic este până în cele mai mici amănunte opera societății. Ea este aceea care ne schițează portretul omului așa cum trebuie să fie, iar în acest portret se oglindesc toate particularitățile organizării sale” [13, p. 68];
- ✓ Niciodată în istoria unui popor educația nu a avut un caracter universal-valabil pentru toți indivizii, ci mai degrabă s-a diferențiat în raport de anumite criterii dintre care cel mai semnificativ ar fi cel al originii sociale;
- ✓ Educația modernă presupune o tendință accentuată de diversificare și specializare ca urmare a evoluțiilor înregistrate în sfera profesiunilor, ceea ce implică și diviziunea socială a muncii;
- ✓ Toate formele de educație dintr-o societate prezintă o bază comună, rezultată din specificul național și se concretizează într-o serie de practici, idei, sentimente, credințe, ritualuri, obiceiuri etc.;
- ✓ Sistemele educative au fost întotdeauna legate în mod indisolubil de sistemele sociale în care s-au dezvoltat. Educației îi revine un rol eminentemente social, de socializare metodică a individului. Educația este aceea care face posibilă interiorizarea faptelor sociale. Ea are o funcție psihosocială de formare-dezvoltare a personalității, ceea ce conduce la construirea eului social. „Educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor care nu sunt gata încă pentru viața socială. Ea are ca obiect să provoace și să dezvolte la copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale pe care le reclamă de la el atât societatea în ansamblul ei, cât și mediul special căruia îi este destinat” [13, p. 39].

Potrivit liniamentelor acestui cadru, mai jos abordăm și câteva din provocările sociologice adresate problematicii învățării. Trebuie să remarcăm că, prin această definiție de factură sociologică, E. Durkheim accentuează rolul educației de instrument prin care societatea își asigură condițiile necesare propriei existențe și premisele pentru dezvoltarea sa ulterioară. Pornind de la analiza istorică a concepțiilor despre educație afirmate de-a lungul timpului, cercetătorul identifică două elemente comune: o generație de adulți și una de tineri, o acțiune exercitată de prima asupra celeilalte. Aceasta înseamnă că în orice societate sistemul de educație prezintă acest dublu aspect: „să fie totodată unul și multiplu” [13, p. 37]. Este unul datorită notelor definitorii, comune tuturor practicilor educative dintr-o societate, dincolo de orice diferențiere de ordin social, moral, religios, etnic, profesional etc. Este multiplu tocmai datorită eterogenității sociale, în raport cu aspectele menționate anterior. Educația, datorită caracterului său prospectiv, servește societății ca mijloc de existență și de dezvoltare prin intermediul tinerei generații.

Considerând pedagogia lui E. Durkheim ca pe o reflectare a gândirii sale sociologice, I. Bulgaru consideră că aceasta valorifică două teze sociologice fundamentale, și anume: „teza specificității și anteriorității realității sociale în raport cu individul, cu cerințele și exprimările sale psihologice”; și „teza conținutului faptelor sociale care includ și fapte educative și didactice, de educație și instruire, fapte obiective, exteriorizate în mediul social, respectiv în mediul școlii, al sistemului de învățământ” [2, p. 104].

Din perspectivă pedagogică, faptele sociale exercită asupra individului o acțiune educativă, iar societatea este privită ca un sistem educativ aflat în permanentă acțiune. Tratănd educația și societatea ca pe lucruri asemănătoare, E. Durkheim vede în educație mai degrabă un mijloc prin care societatea se restructurează și se reface, păstrându-și totuși notele definitorii. Societatea, fiind formată din indivizi, are nevoie de o relativă omogenitate a acestora, iar această omogenitate este asigurată prin intermediul educației încă din copilărie. Aceasta implică inocularea unor principii și reguli, structurarea unui anumit mod de a fi, de a trăi în colectivitate. Totuși, la nivel social nu ne confruntăm cu un uniformism, ci cu o diversitate relativă a indivizilor. În acest context, Durkheim vorbește despre dualismul ființei umane care este deopotrivă una de natură individuală și una de natură socială. Ființa individuală ține de stările lui psihice, de caracteristici strict personale, de personalitatea fiecăruia și de ansamblul experiențelor sale de viață. Ființa socială cuprinde idei, sentimente, obișnuințe specifice grupului din care individul face parte. Aceasta se formează numai în contextul societății și cu ajutorul educației [Apud 23].

Pornind de la rezultatele analizelor de acest fel, drumul lărgirii conceptului de învățare de la raționalitate la pragmatism poate fi considerat un pic mai

ușor de parcurs. Învățarea este, în același timp, profund personală și inerent socială; aceasta ne conectează nu doar la cunoașterea academică, *ci și unii la alții*. Pe parcursul vieții, trecând dintr-un mediu în altul, întâmpinăm lucruri și provocări noi, mai mari și mai mici. Dacă suntem pregătiți pentru acestea, *viața și învățarea* devin inseparabile. Indiferent de cât de avansată tehnologic devine lumea în care trăim, indiferent de câte tablete dețin și câte operații pot executa telefoanele lor inteligente, copiii vor avea nevoie întotdeauna de medii sigure de învățare. Vor avea nevoie întotdeauna de piste de lansare pentru a-și urma curiozitatea în lumea largă. Și vor avea întotdeauna nevoie de locuri în care să facă tranziția de la mediul copilăriei lor spre societatea extinsă a colegilor de aceeași vârstă și a adulților [26].

Propriu-zis, și în exercițiul învățării am avea de-a face cu o detașare asemănătoare celei epistemologice: de a identifica angajamentele sociale. Din acest motiv, o cultură dedicată învățării își va alocă resursele acelor instituții care contribuie cel mai mult la dezvoltarea noastră prin învățare. Dacă ne dorim o lume mai bună, avem nevoie de școli care învață. P. Senge și coautorii afirmă că se pot crea următoarele *discipline de învățare* pentru a schimba modul în care oamenii gândesc și acționează: gândirea sistemică, măiestria personală, reconsiderarea modelelor mentale, *construirea unei viziuni împărtășite* și învățarea în echipă [26].

Pe fondul unor astfel de idei, dezvoltările științei contemporane impun în centrul discuțiilor problema raționalității învățării, arătând că fundarea tradițională a oricărui demers educațional prin asumptii strict gnoseologice este depășită, ea fiind posibilă printr-o *abordare pragmatică*. Lumea se schimbă irevocabil în câteva aspecte importante: ritmul dezvoltării cunoașterii; interdependența mondială; presiunea economică și incertitudinea socială (vârtejul continuu de mode educaționale ca simptom al schimbării, într-o jenă financiară severă); schimbările tehnologice, care cresc presiunea asupra școlilor din ziua de azi etc. Pentru a aborda eficient toate aceste forțe, care acționează asupra sistemului școlar, este nevoie de un volum mare de gândire, experimentare și perspectivă. Nu se știe cum va arăta civilizația și cultura mondială atunci când vor absolvi școala copiii de azi de la grădiniță. Însă multe din ideile puse în practică sunt doar soluții pentru simptome în loc să abordeze cauzele problemelor, generând astfel rezultate nesatisfăcătoare. Una din soluții sunt testele standardizate pentru a monitoriza și a impune calitatea educației, generând învățarea pentru testare [26].

Problemele sociale ale secolului XXI au un caracter global, depășesc conțextele înguste naționale, etnice, culturale, profesionale. Ele sunt consecințe ale globalizării și ștergerii hotarelor, evenimentele locale fiind generate de cadrul internațional și influența factorilor macrostructurali asupra experiențelor comunitare, chiar individuale [29, p. 6].



## 1.2. Personalizarea învățării

Personalizarea este un proces care are loc în etapa formării personalității, a cărei sarcină fundamentală este de a obține o înțelegere absolută a vieții sociale. Drept urmare, procesul de personalizare presupune transformarea subiectului într-o persoană care și-a „găsit” propria personalitate. O persoană are nevoie de o senzație pentru a fi utilă acestei lumi, pentru a înțelege importanța propriei ființe, fără personalizare acest lucru este imposibil. Mișcarea către personalizare este dorința de a fi o persoană semnificativă. O modalitate eficientă de a satisface nevoia de personalizare este asistența inițiativă în viața societății, astfel încât, ca urmare a activității, o persoană are oportunitatea propriei realizări, arătându-și particularitatea față de ceilalți. Procesul de dezvoltare este alimentat de dorințele interne ale subiectului, o varietate de metode de implementare, care vor fi de ajutor în viitor pentru propria lor implementare. Lipsa de personalizare în viața unei persoane poate fi rezultatul lipsei de simț al semnificației.

De asemenea, acest concept este interpretat ca un anumit număr de modificări aduse de o persoană în mediul personal; ca metodă de a influența situația, încercând să o apropie de tine; ca perspectivă de a lăsa o bucată din personalitatea ta în memoria celorlalți. Ia Altman credea că prin introducerea personalizării în viața omenirii, individul își lasă amprenta personală asupra ei, dând informații altora despre credințele, limitele personale și viziunea sa [24].

Datorită fenomenului de personalizare, avem ocazia să explicăm unele dintre experiențele oamenilor provocate de neconcordanțe bruște între interpretarea personalității și absența ei fizică. Astfel de situații distrug structura omogenă a personalității. În procesul de personalizare există dorința și inițiativa unei persoane, dar este necesară și activitatea de răspuns a alteia. Una dintre nuanțele acestui proces este contactul interpersonal. Dacă ne referim la personalizarea învățării, deducem că, contactând, *ambii participanți (în cazul nostru elevul și învățarea sa)*, devin activi, rezultatul fiind dezvoltarea cu succes a personalizării învățării [Apud 24].

În școală apare o nouă orientare, o nouă *doctrină de personalizare*. Școala trebuie, mai nou, să se „muleze” pe copil. Practic, nici un orar nu poate fi înțrât de flexibil încât să vină în întâmpinarea nevoilor individuale ale fiecărui elev și n-ar mai fi orar dacă ar face-o, deoarece orarul școlar este o reprezentare în timp a tabulării cunoștințelor, în general. Așa că personalizarea constă mai mult în a-l ajuta pe elev să navigheze prin sistem într-un mod care să-i micșoreze teama. Școala a devenit, din ce în ce mai puțin, o instituție de corecție, apropiindu-se mai mult de o instituție pentru dezvoltarea personală [Ibidem].

Unul dintre factorii cu cel mai mare impact negativ asupra implicării sau lipsei de implicare a elevilor este principiul progresului colectiv automat



și cronologic: școlile sunt organizate în funcție de vârsta elevilor, astfel că, an de an, colectivul de elevi trece în anul următor, indiferent de stadiul de dezvoltare personal al elevilor.

Vom lua acest cadru ca punct de plecare pentru a susține că încărcătura personalizatoare, asemenea celei logice, este de neînălțurat din discursul educațional, atâta timp cât el se referă la ceva personal, indiferent dacă analizele epistemologice îl pun în evidență sau nu. Profesorii depun eforturi foarte mari pentru a compensa dificultățile inerente procesului de predare omogenă la o clasă eterogenă. Un învățământ bun transcende diferențele individuale, însă nu este suficient pentru a garanta că fiecare elev învață în mod optim. Trebuie să înțelegem problemele care se ascund în spatele principiului care ține cont de nivelul de dezvoltare al elevului, nu de vârsta sa.

H. Gardner consideră că „fiecare individ are propria sa manieră de gândire, prin urmare, va reprezenta informația și cunoștințele într-o manieră personală”. La rândul lor, Blakemore și Frith consideră că „este puțin probabil să existe o metodă de învățare universală pentru orice domeniu” [Apud 3].

Un număr tot mai mare de dovezi științifice demonstrează că, pentru a proteja potențialul fiecărui copil și tânăr, trebuie să începem prin a considera elevul drept individ unic și a construi educația în jurul persoanei sale. *Elevilor trebuie să li se predea într-o manieră relevantă pentru ei, iar pentru ca educația și procesul de formare a competențelor să progreseze într-o ordine logică și ierarhică, trebuie identificat nivelul lor precis de înțelegere la începutul procesului de învățare. Susținerea acestor copii trebuie să fie prioritatea absolută a tuturor școlilor*” [Ibidem]. În loc să începem de la disciplină, clasă sau an de învățământ, ar trebui să începem de la nivelul fiecărui elev și să recunoaștem cel puțin că învățarea dă rezultate dacă se aplică principiul care ține cont de nivelul de dezvoltare al elevului, nu de vârsta sa.

Pentru a contura mai precis sfera abordărilor personalizatoare se impun, în continuare, câteva precizări. Personalizarea definește un proces care caută să respecte demnitatea și caracterul unic al fiecărui elev, ameliorează echitatea în educație, optimizează potențialul personal, ține cont de nevoile tuturor elevilor, însă mai ales de cele ale celor vulnerabili și mai puțin capabili, și îmbogățește și stimulează implicarea elevilor și profesorilor. În principiu, personalizarea oferă elevului un control tot mai mare asupra a ceea ce învață, asupra modului în care învață, a momentului și locului în care învață și asupra persoanelor cu care învață [3].

Orice model de învățare care caută să țină cont de complexitatea proceselor cognitive pe care le presupune acesta trebuie să plece de la principiul că implicarea activă a elevului – atât în privința conținutului, cât și a metodei de învățare – este o condiție esențială pentru a înțelege cele învățate. Elementele-cheie pentru participarea activă a elevilor (și, în consecință, a unui nivel tot mai mare de personalizare) sunt, printre altele:

- conținutul ce trebuie parcurs și nivelul de profunzime al acestuia;
- strategiile de predare și învățare adecvate;
- competențele de învățare;
- metodele de evaluare ce urmează să fie folosite;
- natura activităților de consiliere și de asistență pedagogică necesare.

Pentru a garanta reușita învățării, elevii trebuie să se simtă în siguranță când iau decizii semnificative, când negociază cu adulții și colegii lor și când își exprimă preocupările și nevoile, susține J.-W. Burnham [3]. De asemenea, trebuie să accepte responsabilitatea propriei învățări. În orice situație de învățare sunt în joc multiple variabile. Diferențierea calificată poate avea un impact enorm asupra gradului de implicare și reușită al elevilor, însă, pentru a garanta o echitate veritabilă și o coerență a șanselor, ar putea fi necesari pași în direcția personalizării.

Soluționarea acestor probleme nu desparte aceste poziții, ci le subsumează unei orientări mai generale care funcționează ca alternativă. Învățarea personalizată este o abordare din ce în ce mai populară, al cărui scop este să pună elevii în poziția de a-și controla propria învățare [6]. Învățarea personalizată este o abordare ghidată de predarea inovativă și susținută de uneltele care reglează viteza învățării în funcție de nevoile elevului, potrivește instruirea cu preferințele elevilor și aliniază educația la interesele elevilor. Această centrare pe elevii individuali cere un grad înalt de autonomie a elevilor și motivație intrinsecă – care face din mentalitatea de creștere o completare naturală a învățării personalizate.

Creșterea reală este mai mult decât doar să încerci – este să depui efort sincer într-o direcție la care te-ai gândit înainte și pentru un scop înțeles. Este testarea unor strategii diferite, căutând și utilizând feedback, cerând ajutorul și analizând motivele din spatele succeselor și eșecurilor. Planurile de învățare personalizată pentru fiecare elev, când sunt bine realizate, furnizează un cadru care ajută elevii să fixeze, planifice și să persiste în atingerea obiectivelor academice. Ele realizează harta învățării pe care un elev are nevoie să o însușească pentru a avea succes în clasă și să asigure că interesele și pasiunile lui personale joacă un rol în întărirea experiențelor lui de învățare. În fine, ele furnizează un traseu excelent pentru elevi, pentru a le direcționa învățarea în moduri semnificative și le șlefuește mentalitatea de creștere [6].

Rămânând, ca exemplu, la soluția amintită, de remarcat este că ea nu promovează anularea sau deprecierea dimensiunii referențiale a personalizării, ci recunoaște de fapt existența realului atunci când susține că în personalizare realul este reinstaurat ca referent al succesului. Mentalitatea de creștere încurajează efortul care conduce la învățarea adevărată, așa că nu ar trebui să fie nici o surpriză că un alt principiu central al conceptului este să cauți și să accepți noi provocări. În învățarea personalizată totul este despre identifica-

rea puterilor și slăbiciunilor fiecărui elev. Nu este despre faptul că un copil știe una sau alta sau că este isteț sau nu; este despre recunoașterea talentelor și provocărilor unice ale fiecăruia. Ca rezultat, elevii ajung să vadă lipsurile în abilități și ariile de slăbiciune ca pe ceva ce toată lumea are; ele sunt normalizate. Aceasta merge mult către a îndepărta stigmatul eșecului și către încurajarea elevilor să accepte provocări care îi vor face cu adevărat să crească. De asemenea, îi ajută pe elevi să înțeleagă și să accepte că fiecare dintre colegii lucrează la un nivel diferit – și asta este în regulă, deoarece ei toți lucrează asupra a ceea ce au nevoie să lucreze [Ibidem].

Așadar, scopul personalizării este de a îmbunătăți potențialul cognitiv al elevului, inteligența, sensibilitatea și abilitățile (inclusiv cele emoționale), ceea ce caracterizează fiecare individ ca persoană, pentru a realiza o formă de *exelență cognitivă*, dezvoltând toate atitudinile, abilitățile și talentele care sunt unice pentru el. Rezultatele și obiectivele învățării vor fi, prin urmare, diferite pentru fiecare elev. Cei care învață, ghidați de cei care predau, sunt co-designeri activi ai experienței de învățare. În individualizarea pedagogică, obiectivele sunt aceleași pentru toți elevii din clasă (cunoștințe, abilități, atitudini), în timp ce strategiile adoptate de fiecare elev pentru a le realiza sunt diferite în ceea ce privește timpul, materialele și stilul cognitiv.

Învățarea personalizată poate avea mai multe definiții, dar, în fond, se referă la a-ți inspira elevii până într-acolo încât să meargă acasă și să caute din proprie inițiativă mai multe despre subiectul respectiv. Învățarea personalizată este o învățare bazată pe inteligențele multiple. Din această perspectivă de interpretare a personalizării, astăzi se apreciază că fenomenul poate fi întâlnit în toate domeniile socio-culturale contemporane, ca o caracteristică generală și ca o particularitate educațională.

Competențele personale, sociale și de *a învăța să înveți* înseamnă capacitatea de a reflecta asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, munca în mod constructiv, păstrarea rezilienței și gestionarea propriului proces de învățare. Ele includ capacitatea de a face față incertitudinii și situațiilor complexe, de a învăța să înveți, de a susține bunăstarea emoțională, de a menține o bună stare fizică și mintală și capacitatea de a duce o viață care ține seama de orientarea spre viitor. Competențele personale, sociale și de a învăța să înveți implică, de asemenea, o cunoaștere a strategiilor de învățare preferate, cunoașterea nevoilor de dezvoltare a competențelor și a diferitelor modalități de a-și dezvolta competențele, precum și căutarea oportunităților și orientărilor privind educația și formarea. Aptitudinile includ capacitatea de a identifica propriile capacități și interese, capacitatea de abordare a situațiilor complexe, de a gândi în mod critic și de a lua decizii. Aceasta include capacitatea de a învăța și de a lucra atât în colaborare, cât și în mod individual, precum și de a-și organiza procesul de învățare și de

a persevera. Elevii trebuie să aibă capacitatea de a identifica și stabili obiective, de a se motiva, precum și de a dezvolta reziliența și încrederea pentru a desfășura și a reuși în procesul de învățare. O atitudine de soluționare a problemelor sprijină atât procesul de învățare, cât și capacitatea individuală de a aborda obstacolele și schimbările. Aceasta include dorința de a aplica experiențele anterioare de învățare și curiozitatea de a căuta oportunități de învățare și de dezvoltare în diverse situații din viață [Apud 28, p. 11].

Se pune întrebarea de ce să învățăm. Există mai multe răspunsuri, cum ar fi, de exemplu, următoarele:

- Pentru a avea mai multe șanse de a găsi un serviciu bun în viitor – s-a dovedit că persoanele mai educate au mai multe șanse de a găsi un loc de lucru sau de a-l schimba dacă doresc;
- Este mai puțin probabil de a avea probleme sociale – s-a dovedit statistic că a fi educat scade riscul problemelor financiare grave care necesită asistență socială;
- Învățarea stimulează un context de socializare – legăm prietenii pentru toată viața și ne dezvoltăm competențele sociale;
- Modul în care ne ocupăm acum de educația noastră ne va influența în mare măsură viitorul;
- Prin învățare ne menținem agerimea minții; ne îmbunătățim memoria;
- Crește încrederea în sine și ne oferă un sentiment de împlinire etc.

Învățarea este un proces care continuă pe toată durata vieții, prin care oamenii intră în contact cu mediul lor de viață și pe care îl asimilează. Învățarea este **cel mai natural proces**: dorința de a explora și de a asimila sunt înnăscute. Pentru a fi adaptați unei astfel de societăți, oamenii trebuie să știe cum să învețe. Modelul tradițional al educației, bazat pe transmiterea cunoștințelor de la vechea la noua generație nu mai este actual, întrucât cunoștințele sunt într-o continuă schimbare, informațiile nefiind deci valabile pentru mult timp [32].

Prin urmare, elevii trebuie să se înarmeze cu abilități de învățare pe tot parcursul vieții, care le vor permite să se adapteze la schimbările societății. Dorința de a acumula cunoștințe aduce beneficii oamenilor dincolo de îmbunătățirea șanselor de angajare, ca urmare a unei pregătiri temeinice sau în ceea ce privește competitivitatea crescută pe piața muncii. Dar pentru a fi mai ușor să învățăm, pentru a fi mereu la curent cu noutățile, pentru a ne adapta mai repede schimbărilor și pentru a folosi această competență toată viață, trebuie să învățăm cum să învățăm. *A învăța să învățăm* este o competență pe care o vom folosi toată viața. A învăța să învățăm înseamnă să ne organizăm propria învățare, inclusiv prin gestionarea eficientă a timpului, a informațiilor. Drumul cel mai eficient spre învățare este prin cunoașterea propriei persoane; a capacității personale de învățare; a procedurilor utilizate

cu succes în trecut; a interesului și cunoașterii subiectului despre care dorim să învățăm [Ibidem].

Stabilirea *scopului învățării* presupune mai mult decât să spunem pur și simplu că vrem să învățăm ceva. Ar trebui să știm limpede ceea ce vrem să învățăm și să înțelegem de la bun început de ce vrem acel lucru. Având capacitatea de a stabili obiective, putem să fixăm cu încredere obiective și să ne bucurăm de satisfacția care vine din faptul că știm că am realizat ceva ce ne-am propus.

Procedând la determinarea în acest fel a contextelor, elevul își asumă deopotrivă statutul de cunoscător (a cunoaște înseamnă a atribui un sens unui nume) și de evaluator. Observăm că, astfel înțeleasă, învățarea face parte din cunoaștere (fără să o epuizeze). De remarcat mai e aici că, anterior, cunoștințele au fost interpretate drept *explanans* pentru alegerile sau atribuirile de învățare a elevilor. Stabilirea obiectivului învățării ne oferă o *viziune pe termen lung* și o motivație pe termen scurt. Ele se axează pe acumularea de cunoștințe și ne ajută să ne organizăm timpul și resursele astfel încât să ne putem fructifica la maxim viața. Stabilind obiective, ne îmbunătățim de asemenea și încrederea în noi personal, deoarece ne putem observa capacitatea și calitățile în realizarea obiectivelor pe care ni le-am propus.

Stabilirea obiectivului învățării este o acțiune importantă pentru a hotărî ceea ce este important pentru noi să realizăm, ca urmare a faptului că am învățat; a face o delimitare între ceea ce este important și ceea ce este irelevant sau o simplă distragere a atenției; a ne automotiva. Iată câteva puncte importante în stabilirea scopului învățării:

- Stabilim obiectivele de învățare care motivează. Când ne trasăm obiective, este important ca acestea să ne motiveze. Acest lucru înseamnă să ne asigurăm că este ceva important pentru noi care ne împlinește realizându-l. Motivația este esențială în realizarea obiectivelor învățării.
- Realizarea scopului cere devotament, pentru a maximiza șansele de succes, trebuie să dăm dovadă de perseverență și să avem totodată o atitudine de genul „Trebuie să fac asta”.
- Stabilim obiective inteligente [32].

Competențele de învățare ajută la dezvoltarea completă a abilităților naturale. O parte integrantă a competențelor de învățare este capacitatea de schimburi de idei și puncte de vedere. Nimic nu se compară cu a asculta sau a lua parte la discuții incitante care ne ajută să vedem cealaltă parte a unei probleme. Atitudinea de a da și a lua, ne deschide mintea. Cu cât descoperim mai multe, cu atât vom dori să învățăm mai multe.

### 1.3. Rolul viziunii în învățare

Viziunea este o capacitate a omului de a elabora, prin reflecție, o concepție/vedere/înțelegere proprie a unui lucru. În baza unei viziuni elevul are o direcție de acțiune: se implică sau nu, o dezvoltă sau o abandonează, are succes/insucces etc. Fiecare trebuie să creadă cu forță în propria viziune. Dacă cineva nu are viziune, atunci nu se poate bucura cu adevărat de succes. În baza viziunii elevul poate să vadă viitorul și să anticipeze mersul lucrurilor, să gândească mai departe de realitatea văzută acum, să acționeze și să fie cu un pas înaintea altora. Nu este neapărat nevoie să ai o viziune pentru a exista. Însă o viziune asezonată cu învățarea asigură succesul pe termen lung. Uneori viziunea declarată intră în discordanță și practica învățării și atunci intrăm pe un „câmp minat”.

Elevii sunt capabili să-și creeze o **viziune proprie** a învățării pe parcursul școlarității și pentru aceasta au nevoie să fie parte a unui sistem care să le hrănească abilitățile de cunoaștere. Învățarea este **ghidată de viziune** [26].

Viziunea reprezintă aspirațiile de viitor, o imagine pictată în cuvinte, care are menirea să inspire elevii. Unde nu este viziune, fiecare crede că face ceea ce trebuie și, mai devreme sau mai târziu, apar insuccesele.

Dicționarele definesc viziunea ca fiind o percepție vizuală, imagine, reprezentare, iar Websters Dictionary subliniază faptul că viziunea este o *imagine mentală clară*. Oxford Dictionary prezintă viziunea ca fiind aptitudinea sau starea de a vedea, abilitatea de a gândi asupra viitorului, având imaginație sau înțelepciune, o imagine mentală despre cum va fi sau cum ar trebui să fie viitorul. Astfel, dicționarele scot în evidență faptul că viziunea ține de viitor, are de-a face cu abilitatea de a vedea cu claritate la nivelul minții imaginea de dorit, cu privire la un anumit lucru.

A. Stanley, în cartea „Cultivă-ți viziunea”, zugrăvește tipul de om care este predispus să primească o viziune. „Viziunile se nasc în sufletul unui om, mistuit de tensiunea dintre ceea ce este și ceea ce ar putea fi. Oricine este implicat emoțional – frustrat, mâhnit, poate chiar mânios – privește lucrurile din prisma felului în care crede el că ar putea fi ele, devine un candidat la viziune.” O viziune este un vis despre viitor, dar nu orice vis, ci cel ancorat în realitate [27].

Numai un **om vizionar** își poate asuma riscul, pentru că știe unde trebuie să ajungă. Este foarte importantă participarea largă în procesul dezvoltării viziunii, însă întotdeauna elevul va juca un rol principal. Elevul este de unul singur în relație cu dimensiunile multiple ale procesului de dezvoltare a viziunii. Astfel, elevul nu are doar rolul să țină procesul în derulare, ci și să recunoască **cheile viziunii**. Este esențial ca elevul să recunoască acest rol creator și să nu privească procesul de dezvoltare a viziunii la modul simplu. Însă nu orice elev este gata să părăsească starea de confort pe care o aduce situația prezentă.

Orice concepție și orice viziune sunt discutabile în raport cu propriile intenții sau cu scopuri diferite. Se cuvine de distins între *a percepe* ceva dintr-un domeniu, *a avea o idee* despre cum decurg lucrurile înlăuntrul lui, *a aborda* domeniul destul de cuprinzător, *a avea o concepție* elaborată asupra domeniului și *a avea viziune* alternativă la cursul existent. La viziune se ridică acela care își întregeste gândirea printr-o „***gândire mai departe***” a domeniului în raport cu viața proprie și când leagă *ceea ce este* cu *ceea ce ar putea să fie* și explică ceea ce poate surveni [19, p. 145].

O viziune este altceva decât o abordare, o idee, o percepție. Ea nu are de a face doar cu imagini, reprezentări, ci rămâne produsul *gândirii riguroase*. Avem nevoie de viziuni pentru a rezolva durabil probleme. Viziunile ne procură cunoașterea *contextelor de geneză* și a condițiilor de aplicare cu sens a diferitelor abordări, percepții, concepte. Lipsa viziunii este acuzată azi de mulți. Viziunile nu sunt ceva de care te poți dispersa fără pierderi, un fel de *convenție superficială*. Ele nu sunt, cum se crede prea ușor, doar scenarii pentru viitor sau imagini subiective. La propriu, ele pot fi explorări pricepute ale modurilor de a fi ale ***condițiilor de atingere a performanțelor***, veritabile sonde aruncate cu rigoare în lumea viitorului, ce pot ajuta optimizarea acestuia [19, p. 145].

Apelul la explicarea sarcinii educaționale prin apelul la viziune poartă marca pedagogiei analitice și nu desparte, ci apropie abordarea monocentristă de cea pluricentristă. Lipsită de viziune, redusă la aplicarea (asimilarea) mecanică a unor poziții formulate de alții și greșit înțelese, învățarea devine un catalog de eșecuri. Pentru a restabili viziunile, trebuie revigorat dictonul „Unde este cunoaștere, este putere” – putere de a vedea mai devreme și mai departe, de a sesiza cauze și premise și de a decide riguros și înțelept. Unde *nu-i viziune nu este speranță*, spunea cineva. Se poate doar completa. Unde nu-i speranță, nu este nici soluție. Viziunile presupun condiții obiective și subiective necesare și suficiente. Maxima viziunii lui A. Marga este următoarea: să interacționăm în lumea timpului nostru luând decizii informate, în care să ne exprimăm noi înșine și considerând consecințele [19, p. 147].

Întrebarea ne invită pe un tărâm nevalorificat, în care trebuie să limpezim configurația de dimensionalitate ce o dă o viziune în învățare, în virtutea unor însușiri intrinseci. O viziune de învățare nu are în sine nimic dimensional în sensul propriu al cuvântului, ea se referă totuși la ceva ce s-ar putea clădi pe anumite axe imaginare care implică „un sus, un jos, un mijloc”. Acest ceva este însăși învățarea în totalitatea sa.

Spectacolul ce-l desfășoară o viziune de învățare trebuie să fie întotdeauna fără echivoc. Deseori se vorbește despre o viziune „adâncă” sau „înalță”, fără a se ține seama de anumite sugestii. Se constată că o concepție este construită vertical și o asemenea dimensiune simbolică îi revine indiscutabil [1].



Pentru a ne face drum până la o anumită idee, trebuie să străbatem printr-o seamă de stratificări și forme, printr-un adevărat labirint. Având în vedere drumul parcurs ca o premisă, ghicim ceva din sensul acelei viziuni. Viziunea trebuie să aibă o *construcție verticală și labirintică*. Dacă ar fi să judecăm dimensiunile în chestiune ale unei viziuni în raport cu o adecvație cu realul, n-am putea niciodată să decidem și să ne exprimăm, deoarece ar trebui să avem în față, ca o magnifică și neîndoielnică revelație divină, chiar realul în sine. Putem vorbi despre *dimensiunile unei viziuni* făcând abstracție de raportarea cu totul problematică la un real în sine și ținând seama numai de anumite însușiri intrinseci ale ideilor și viziunilor [Ibidem].

Să aruncăm acum o privire la „mișcarea” modernistă dinspre cunoaștere înspre învățare, favorizată de deschiderile viziunii prezentate mai sus. Orice exercițiu educațional este prefațat de o perspectivă ideatică, de o gândire prealabilă, de o viziune. De la cele mai mici gesticulații formative și până la marile sisteme pedagogice, se întrevede un punct de vedere care justifică, directivează sau validează ceea ce se face la nivel de practică paideică. *Viziunea aduce coerență și continuitate*; asamblează parcursuri parcelate; dă credibilitate, substanță și valoare în raport cu ceea ce se întreprinde la nivel factual. A avea o idee despre ceea ce urmează să se întâmple ține de caracterul conștient și finalist al activității educaționale. Educația nu se face la întâmplare, fără un orizont axiologic, fără vizarea unor scopuri, a unor căi sau mijloace pe măsură. Eșecul celor mai multe demersuri educaționale este dat (și) de faptul că nu se decantează sau asumă, de la început, o viziune, un concept, o filosofie educațională integrativă, atotcuprinzătoare. Nu trebuie uitat, de asemenea, că educația este specifică doar omului, iar exercitarea ei este strâns legată de caracterul anticipativ și proiectiv al tuturor acțiunilor umane. Viziunea presupune a avea o imagine dinainte, eventual a ajunge la o bună vedere, înseamnă pregătire și mobilizare înspre o țintă creionată la începutul unui parcurs acțional, reclamând, totodată, mișcarea ființei în lăuntrul unor repere valorice. Prefațarea înseamnă poziționare reflexivă, competență anticipativă, asumare responsabilă a statutului de elev ca ființă ce se creează și se perfectează pe sine [9, p. 2].

Viziunea de învățare proprie trebuie să răspundă la întrebarea: *Unde mi-aș dori să fiu eu ca elev care învață?* Ea trebuie să fie:

- Bazată pe valorile general-umane;
- O imagine atractivă și plină de încredere în viitor;
- Ceva care nu este încă real, dar poate fi adus la viață prin gândurile personale;
- Să dea o formă pozitivă și mai clară viitorului;
- Călăuză care ne ghidează;
- Să dea energie celor care o urmează;



- Să stabilească standarde pentru perfecțiune;
- Să construiască punți între trecut și viitor;
- Să fie realizabilă pentru cei care o aplică;
- Să fie consecventă în raport cu situația actuală;
- Să evalueze realist și informativ posibilitățile reale;
- Să tindă către perfecțiune și să reflecte idealurile înalte;
- Să ofere direcții viitoare clare pentru dezvoltare;
- Să inspire entuziasm și să încurajeze loialitatea;
- Să fie bine articulată și ușor de înțeles;
- Să reflecte atitudinea unică a celui care a creat-o.

*Valorile de bază* ale unei viziuni conțin lucrurile cele mai importante pentru elev, care trebuie să-și reprezinte „**niște porunci ale lui**”, codul după care urmează să învețe. Trebuie să le descopere, să le organizeze în ordinea importanței și să învețe în concordanță cu ele. Astfel, o viziune de învățare proprie trebuie să fie ambițioasă și îndrăznească. În momentul în care elevul are o viziune, o chemare, când știe pentru ce învață, atunci are și un motiv să lupte pentru ceva important [12].

#### **1.4. Atributele de procesare a viziunii de învățare proprie în învățarea pragmatică**

A face educație înseamnă *a acționa* în numele unor exigențe valorizatoare, care imprimă o anumită structură și funcționalitate demersului educațional. Actorii implicați în acest proces sunt puși în fața unor alternative procedurale, situaționale, de selectare a unor anumite conținuturi, de orientare în multitudinea de oferte, posibilități, cerințe. A învăța, spune O. Reboul, înseamnă **a te elibera de o ignoranță**, de o incertitudine, de o stângăcie, de o incompetență, de o orbire; înseamnă a ajunge să faci un bine, să înțelegi mai bine, să exiști mai bine. Or, când spui *mai bine* zici valoare [10, p. 62].

În aria acestor abordări, **pragmatismul** este punctul de vedere care consideră că consecințele practice sau efectele reale sunt componente vitale atât ale sensului, cât și ale adevărului. Mai simplu, ceva nu este adevărat decât în măsura în care funcționează. Pragmatistii cred că adevărul nu este „gata pregătit”, ci adevărul este făcut de noi și realitate. Unii pragmatici consideră, de asemenea, că adevărul este mutabil și că adevărul este relativ la o schemă conceptuală.

La fel ca un inginer civil, care înainte de a ridica un pod, a construi o navă sau o casă, se gândește la diferitele proprietăți ale tuturor materialelor și nu folosește fier, piatră sau ciment care nu a fost testat și le asamblează într-una, calibrate corespunzător, la fel, în construirea **doctrinei pragmatismului**, au fost examinate proprietățile tuturor conceptelor nedecompozabile și diferitele moduri în care acestea pot fi combinate. Apoi, după analiza scopului

doctrinei propuse, a fost construită cu conceptele adecvate pentru îndeplinirea acestui scop. În acest fel, adevărul său a fost dovedit, deoarece există confirmări subsidiare ale acestui adevăr [25].

Referitor la modul în care s-a impus această orientare, de precizat e faptul că sub formă de analiză pragmatică a cunoașterii, ea sugerează că cunoașterea, sau o parte a acesteia, este un *instrument* pentru obținerea unui bun pentru acțiune. Cu alte cuvinte, se consideră că cunoașterea, sau o parte a acesteia, este înrudită *extrinsec*, ca mijloc, de un scop care este valoros și că cunoștința își derivă valoarea din natura acestui scop. Acesta este, de asemenea, cazul în care se consideră cunoașterea, sau o parte a acesteia, ca un mijloc pentru o valoare intelectuală sau teoretică. Pragmatistii insistă că anume cunoașterea joacă un rol deosebit în explicarea acțiunii și, în special, este posibil ca această acțiune să nu fie la fel de bine explicată în termeni de credință adevărată, așa cum ar putea fi în termeni de cunoaștere [21].

Cu alte cuvinte, cu cât acțiunile noastre raționale sunt mai benefice, în timp ce se bazează pe cunoaștere, cu atât este mai mare valoarea cunoașterii noastre. Această poziție presupune, fără îndoială, o formă de pragmatism: valoarea cunoașterii ar depinde de efectele ei, iar motivele noastre de a crede nu ar fi diferite de motivele noastre de a acționa – sau cel puțin primul ar fi puternic afectat de cel de-al doilea [Ibidem].

Din cele de mai sus ne apare îndreptățită concluzia că *pragmatismul* este atitudinea predominant pragmatică, adică care caută *eficacitate și utilitate*. *Pragmatismul stă la baza mișcării noastre educaționale*, care se caracterizează prin căutarea consecințelor practice ale *gândirii*. Pragmatismul plasează criteriul adevărului în eficacitatea și valoarea gândirii. Prin urmare, pentru pragmatici, relevanța datelor provine din interacțiunea dintre inteligență și mediul înconjurător. În stabilirea sensului lucrurilor, pragmatismul este de obicei asociat cu *practicitate și utilitate*.

J. Dewey a adus contribuții importante la *teoria pragmatismului*. Conform gândirii sale, mintea noastră este un produs evolutiv al biologiei, un instrument care a fost adaptat pentru a ne permite să supraviețuim în lumea fizică. El s-a asigurat că informațiile ar trebui utilizate, judecate și modificate în funcție de eficacitatea lor practică în căutarea de subzistență. Gândirea reprezintă un *instrument* care își propune să rezolve problemele experienței. Cunoașterea, pe de altă parte, rezultă din acumularea înțelepciunii provenite din depășirea acestor probleme. Urmează cele patru faze ale gândirii umane în învățare, conform lui J. Dewey:

- **experiență:** este o *nevoie* care apare în fața unei situații empirice reale, rezultatul încercării și erorii pentru a rezolva o problemă. Pentru ca această etapă să se dezvolte corect, este necesar ca gândirea celui care învață să apară spontan și legitim, și nu obligată de cerințele instructive;

- **dispunerea datelor:** în timpul procesului de învățare, elevii apelează la datele stocate în memorie și obțin informații noi din mediul înconjurător prin observare și comunicare. Este important să știe să profite de resursele cognitive, multe dintre acestea rezultând dintr-o trecere în revistă a trecutului;
- **ideile:** ele reprezintă un moment al creației în care elevii încearcă să anticipeze rezultatele potențiale, să „sară” în timp spre viitor, pentru a nu fi surprinși. Spre deosebire de date, *ideile nu pot fi comunicate*;
- **aplicația și verificarea:** gândurile sunt incomplete, sunt simple sugestii, puncte de vedere care ajută la abordarea situațiilor experienței. Până în momentul în care sunt aplicate la situațiile menționate și sunt verificate, nu ajung la plinătate, nu au contact cu realitatea.

O asemenea raționalizare a permis interpretarea non-standard a învățării. Interesant este faptul că deși această tendință de abordare a învățării este de sorginte analitică, uneori însăși tradiția analitică s-a raportat negativ la ea, obiectând că cel care o acceptă se află în situația de a se trage pe el însuși în sus de propriile-i „șireturi cognitive”.

Pornind de la lucrarea lui C. Noica „Jurnal filozofic”, cercetătorul J. Dănuț a sesizat că atunci când vorbește despre școală, filosoful pare să atingă câteva corzi sensibile, niște lacune sau inadvertențe atât la dascăli, cât și la concepția despre educație. Pornind de la textul lui Noica, acesta subliniază câteva lipsuri ale școlii actuale.

*O școală la care să nu se predea nimic, una în care copiii să fie liberi de tirania profesoratului*, acesta era un vis, un gând care măcina mereu mintea filosofului. Am putea adăuga la aceasta nevoia unei școli care să salveze copiii de mecanismul asimilării forțate a unor informații predate de un cadru didactic care vine mereu să ofere ceva, fără să creeze mai întâi interes pentru ceea ce vrea să transmită. C. Noica spune că singurul lucru esențial în educație este acela că elevul nu are nimic de primit, că el trebuie lăsat să crească așa cum îi este ființa. Cu alte cuvinte, rolul profesorului este de a fi acolo ca o prezență sportoare, ca un imbold și o sursă de inspirație pentru ca ființa elevului să devină ceea ce trebuie, să se dezvolte natural, organic. Chiar dacă în spatele acestei viziuni se poate ascunde gândul socratic potrivit căruia ucenicul nu datorează nimic maestrului, că el este doar o ocazie, un instrument prin care elevul descoperă în sine adevărul, nu se poate să nu sesizăm ideea că școala nu este o fabrică, o linie de producție unde la un capăt intră materia primă și la celălalt iese produsul finit [16].

Ce îi lipsește școlii este tocmai un tip de elasticitate, de intuiție cu privire la faptul că se lucrează cu ființa copilului și unicitatea ei, că în joc este creșterea unei personalități, a unui om. ***O școală care nu transmite stări de spirit și orientări***, ci numai lecții și conținuturi inerte definite după o

programă departe de realitate, este un spațiu care le ia elevilor vitalitatea și elanul creșterii și riscă să le amputeze spiritul. Este clar că nu se poate face fără curriculum și fără lecții, dar nu se poate reduce totul la o mașinărie nivelatoare care croiește prin tăierea lucrurilor care ies în evidență, a abaterilor de la normă și sistem, a organicității care își dorește un alt fel de creștere [16].

„O școală la care profesorul nu învață și el este o absurditate”, subliniază filosoful. Ca sistem, școala a construit o serie de instrumente de evaluare a profesorilor și le cere permanent fie o muncă de formare, fie să producă rezultate care să ateste că ei continuă să învețe. În ciuda acestor cerințe procedurale, școlii îi lipsește această naturalitate a aplecării profesorilor spre învățare. Cei mai mulți dintre ei rămân în tiparele de gândire și în paradigmele formative ale profesorilor lor. Profesorului din școala contemporană îi lipsesc smerenia și înțelegerea că el este primul elev din școală, că el vine la catedră dispus să învețe, că actul educațional nu este unidirecțional. Câtă vreme se consideră că monopolul științei se află la profesor și că el este zeul școlii, lucrurile cad în secvența statică a unui raport de predare–primire a unor lucruri fără importanță, care nu stimulează, care nu trezesc pasiuni, energii și aspirații. Dacă acestea nu există în lista atributelor profesorului, nu au cum să apară la elev [16].

Se spune generic că școala contemporană nu are o reală **conexiune cu practica**, că e prea orientată pe teorie și pe acest efort de asimilare și reproducere a cunoștințelor. Am putea adăuga că școala are o problemă de adecvare la realitatea spre care îi trimite pe copii. *Miza nu este suma de cunoștințe, ci puțința de a înțelege realitatea și de a fi apt de a te plasa în lume conștient de complexitatea ei, de limite și pericole, de forțele ce o animă.*

„Pedagogia vrea să tehnicizeze, să reducă la forme și tipare ceva viu”, spune C. Noica. Școlii contemporane îi lipsește această vivacitate, efortul de a produce o învățătură vie, de a transforma elevul într-un atlet, învățarea într-o aventură. Sarcina școlii este de a naște pasiunea pentru carte și încrederea în sine că fiecare își poate croi propriul drum în viață, că istoria nu se repetă dacă îi înveți bine lecțiile [Ibidem].

Brătianu subliniază faptul că *pragmatismul* nu înseamnă oportunism: „Pragmatic, respectiv, o strategie inovativă, etică și efektivă, înseamnă un standard de moralitate, judecată solidă, abilități de implementare și capacitatea de învățare. Strategia pragmatică se dezvoltă din tradiții profund intelectuale și experiențe subtile de viață.” Pragmatismul se bazează pe gândirea lui Confucius, deoarece aceasta și-a dovedit viabilitatea timp de aproape 2500 de ani pentru civilizația chineză. În esență, această gândire oferă o modalitate practică de angajare înțeleaptă a oamenilor în lumea reală, cu toate facultățile raționale și emoționale, imaginația creativă și valorile spirituale pentru a realiza o armonie între oameni în comunitate, precum și între oameni și natură [4].

În contrast cu gândirea de planificare strategică și de control a acțiunilor prevăzute, pragmatismul oriental gândește viitorul ca pe un ansamblu de evenimente probabile, iar strategia are rolul de a le corela și transforma în elemente emergente prin acțiuni practice. Pragmatismul confucianist urmărește crearea stării de armonie. Dar armonia trebuie înțeleasă contextual și nu ca o tendință spre uniformitate și omogenitate. Este vorba despre o armonie care recunoaște diferențierea și schimbarea. Cu alte cuvinte, armonia nu se reduce la o stare de echilibru static și nici la omogenitate. Ea se creează în condițiile contextuale date și evoluează o dată cu schimbarea acestora. Strategia pragmatică devine astfel „o știință a specificului: nu poate fi vorba despre o lege a afacerilor care să fie universală și imuabilă în timp; nu există un adevăr unic pentru strategie [Ibidem].

De altfel, imaginea sub care pragmatica este receptată astăzi ca disciplină prezintă porțiuni pe alocuri slab conturate conceptual, ceea ce terminologic apare marcat de o serie de controverse [5]. De exemplu, se vorbește uneori de „pragmatici” în loc de „pragmatică”, avându-se în vedere mai degrabă anumite metode de cercetare decât o disciplină teoretică și empirică unificată. Alteori „pragmaticul”, ca domeniu de studiu, este preferat în locul disciplinei și metodelor „pragmatice”.

Pragmatica poate fi prezentată atât ca disciplină în sens restrâns (ca pragmatică lingvistică, componentă a unei semiotici tridimensionale: centrată pe problematica limbajului, mai cu seamă pe cea a sensului sau/și semnificației expresiilor pe care le utilizăm în orice formă de comunicare, indiferent care ar fi ea), cât și ca disciplină în sens larg (ca pragmatică filosofică, fundament al diferitelor teorii ale comunicării: centrată pe problematica raționalității umane, în speță cea a influențării conduitei umane prin comunicare sau/și comunicație) [Apud 5].

Cum pragmatica în sens larg ridică astăzi cele mai multe probleme de interpretare și receptare, putem porni de la schițarea cadrului contemporan de investigație a *raționalității umane*. De fapt, cultura secolului XX a fost marcată de o „turnură pragmatică” care, la trecerea dintre milenii, s-a dovedit decisivă pentru evoluția societății umane înspre o societate informațională sau a cunoașterii.

De regulă, pentru a arăta că demersul cognitiv produce cunoștințe, rezultatele lui sunt relaționate cu adevărul și justificarea/întemeierea credințelor (opiniilor, convingerilor) unui individ sau ale unei comunități. Când relaționarea acestora are loc în formă propozițională, adică dacă sunt explicitate și calificate sintactico-semantic, în termenii valorilor de adevăr (ai „cunoașterii că”), ele fac obiectul de studiu al epistemologiei tradiționale. Dacă sunt relaționate în manifestarea lor tacită (de „cunoaștere cum”) și depinzând de capacități recogașionale (competență cognitivă, comunicațională etc.),

de context, de scopurile cunoașterii (interne și externe) sau de abilități de argumentare (logice, analitice, comprehensive), abordarea lor este catalogată drept pragmatică sau post-epistemologică [5].

Există astăzi două maniere de a utiliza instrumentarul pragmatic: sub auspiciile a ceea ce îndeobște se numește filosofie pragmatică și sub cele ale pragmatismului. În primul caz se spune că avem de-a face cu o abordare pragmatică în sens larg (a filosofiei analitice influențate pragmatic), iar în cel de-al doilea cu una în sens restrâns (pragmatistă, chiar dacă putem distinge între mai multe tipuri de pragmatism).

Doctrina pragmatică descrie gândirea ca având ca scop prioritar practic, de a rezolva probleme, de a genera acțiune și efecte vizibile în realitate, mai degrabă decât de a avea rol descriptiv, de a oglindi realitatea și de a evidenția interpretări asupra acesteia [11]. Abordarea pragmatică în învățare constă în orientarea procesului pe acțiune, pe ceea ce se poate face cu cele învățate, pe aplicabilitatea concretă a ideilor la care ajunge elevul ca rezultat al învățării. Conștientizarea este considerată, în abordarea pragmatică, un pas premergător acțiunii [Apud 11].

Bazându-se pe mai mult de 800 de metaanalize a 50000 de articole de cercetare și 240 de mii de elevi, J. Hattie afirmă că „nu trebuie să zdrobim dragostea elevilor de a învăța printr-o pedagogie plictisitoare” [14, p. 11]. Cercetătorul afirmă că aspectul învățării se referă la modul în care abordăm *cunoașterea și înțelegerea* și la felul cum acționăm cu privire la învățarea elevului. E nevoie de a păstra învățarea în prim-plan. În învățare facem greșeli, dacă nu le-am face am fi mai puțin predispuși spre învățare [14, p. 16].

**Învățarea și acțiunea** sunt inseparabile. „A face înseamnă a cunoaște și a cunoaște înseamnă a face”. Cunoașterea, în acest context, nu se referă la un depozit mental de informații acumulate în memorie, ci la capacitatea de a face ceva cu aceste informații [26].

Astfel, pentru a învăța o temă, elevul trebuie să acționeze în câteva moduri: să citească notițele din clasă, poate privi un video, poate căuta alte resurse online, poate crea o hartă mentală, poate învăța pe altcineva ceea ce a învățat el sau să facă o serie de proiecte practice. Studiind câte puțin din subiecte multiple în fiecare zi este mai eficient decât să studieze mult despre unul sau două subiecte. De asemenea, trebuie să utilizeze un sistem de revizuire periodic, pentru a muta informația din memoria de scurtă durată în memoria pe termen lung. De exemplu, prima revizuire la o zi după învățarea noii informații; a 2-a revizuire la 3 zile după prima revizuire; a 3-a revizuire la 7 zile după a 2-a revizuire; a 4-a revizuire la 21 de zile după a 3-a revizuire; a 5-a revizuire după 30 de zile de la a 4-a revizuire; a 6-a revizuire după 45 de zile de la a 5-a revizuire; a 7-a revizuire după 60 de zile de la a 6-a revizuire. Este necesar să utilizeze instrumente mnemonice (de memorare) cum sunt acronimele,

să rezume informația într-un tabel comparativ, o diagramă sau o hartă mentală. Elevii care iau notițe de mână au rezultate mai bune la teste și examene. La fiecare 40 de minute de lucru elevul trebuie să ia 5 sau 10 minute de pauză, utilizând un cronometru sau un ceas cu alarmă când trebuie să facă pauză și când să se re-apeuce de lucru. Răsplata la sfârșitul unei activități poate fi o scurtă plimbare, o gustare sănătoasă, să asculte muzica favorită sau să facă câteva exerciții fizice. Dar principialul este să se concentreze nu atât pe proces, cât pe rezultat, să-și fixeze obiective de învățare pentru fiecare zi [15].

### **Modelul învățării pragmatice a elevilor**

1. SLOGANUL: *Viziunea învinge*
2. IDEEA DIRECTOARE: Centrarea pe personalitatea care învață, pornind de la atributul superiorității
3. CADRUL EDUCAȚIONAL IDEATIC: Solicitățile societale pentru învățare
4. PROBLEMA: A ști cum și de ce înveți, prin stăpânirea căii de autoperfecționare
5. MENTALITATEA: Raportarea la realitate
6. ORIENTAREA: Construirea *eului social*. Educația asigură o relativă omogenitate socială, iar învățarea este inerent socială
7. ABORDAREA: Învățarea pragmatică
8. OPORTUNITATE: Personalizarea învățării. Amprenta personală asupra realității înconjurătoare și asupra lumii
9. IMPLICARE: Contractul interpersonal: elevul și învățarea sa. Elevul devine co-designer al propriei învățări
10. REPER: Niveluri diferite de învățare
11. VECTOR: Viziunea de învățare proprie (VIP)
12. DIRECȚIA DE ACȚIUNE: Gândirea riguroasă
13. ESENȚĂ: Condiție de atingere a performanțelor
14. SPECIFIC: Se construiește pe verticală, reprezintă o verticalitate (labirintică)
15. COMPONENTA DE BAZĂ: Pragmatismul – învățarea este un instrument pentru a obține ceva prin acțiune
16. VALORI: Eficacitate, utilitate, practicitate, armonie
17. DEZIDERAT: Gândirea este un instrument care rezolvă problemele experienței reale. Gândirea are un rol practic.



Putem remarca aici un fapt semnificativ pentru modul de manifestare a relației dintre modelul teoretic și realitatea educațională care urmează să fie revăzută în baza acestuia și anume acela că modelul respectiv trebuie aplicat *punctiform*, pornind de la elementele lui constructiv-structurale și de la demersul educațional la care se proiectează a fi aplicat. Ca atare, există o anumită tonalitate dominantă a aplicabilității modelului, astfel încât fiecare demers invocat va valorifica anumite *dimensiuni* ale modelului, nuanțându-le, detaliindu-le, fortificându-le. Modelul furnizează o anumită stare posibilă, regăsită în câmpul meditației teoretice și este o *descripție de stare* care are ca obiect situația viziunii de învățare în meditația și demersul educațional. Noțiunea de **viziune de învățare proprie (VIP)** ne aparține, fiind o noțiune operațională, ca marcă și semn al prezenței instanțierii rolului punctului de vedere personal al elevului raportat la învățarea sa în școală.

Există, cu siguranță, și alte argumente pentru promovarea ideii VIP, care ar permite elevilor, într-un context social mereu schimbător, să-și proiecteze o direcție, mai mult sau mai puțin sigură, în învățarea școlară. Evoluțiile în acest sens sunt numeroase, unul din aspectele respective fiind consemnate de rezultatele unui sondaj la nivelul cadrelor didactice școlare (în număr de 24 profesori de limba și literatura română).

Astfel, circa 75% din cei chestionați afirmă că în școală este neglijat procesul de *învățare*, accentul fiind plasat pe *predare*, totuși. Acest lucru se explică printr-o atitudine diversificată. Deși învățarea este studiată prin raportare la predare, activitatea de predare-învățare fiind o activitate integrată, învățarea rămâne a fi o modalitate de co-construcție a cunoștințelor realizată de către elev prin colaborare, de aceea plasarea învățării în prim-plan devine o sarcină actualizată a școlii. Profesorii conștientizează acest lucru, însă nu dispun de instrumentele necesare, care ar facilita acest lucru. Principiul VIP poate fi unul din aceste instrumente, cu atât mai mult că are unele puncte tangențiale cu teoria condiționării învățării (G. Davey, A.E. Petty, J.T. Cacioppo, J. Watson et al.), cunoscută și valorificată pe larg în procesul învățării, unul din instrumentele metodologice ale acestei teorii fiind *Fișa personală*, care solicită răspunsul elevului la un șir de întrebări de tipul: *Ce fel de învățare mi se potrivește cel mai mult; Ce mă motivează cel mai bine în învățare; Ce mă plictisește în învățare; Cum să fac ca învățarea mea să crească în eficiență; Cum să învăț din propriile greșeli* etc.

Dacă ne referim la aprecierea *învățării eficiente*, 50% de respondenți afirmă că aceasta implică *adaptarea la schimbările sociale*, fapt care relevă că profesorii conștientizează valoarea socială a învățării; 45,8% optează pentru definirea învățării eficiente ca pe un proces de *transformare a experiențelor de cunoaștere la schimbările sociale*. Este clar că o bună cunoaștere a procesului învățării face mai eficientă luarea deciziilor de învățare și asigură învățarea



rea eficientă, care are următoarele caracteristici: de a fi activă, de a fi orientată spre un scop, de a duce la rezultate măsurabile. A da o semnificație personală procesului de învățare înseamnă a le transpune în sisteme proprii de cunoștințe, a stabili permanent legături între experiențele anterioare și cele noi, între cunoștințe și aplicabilitatea lor.

Consecutivitatea acțională a învățării este percepută de cadrele didactice diferit, însă cele mai multe opțiuni sunt pentru varianta *Reflecție-acțiune-emoție-cooperare* (37,5% de respondenți), acest lucru demonstrând axarea, în temei, pe activitatea mentală în învățare. Totuși, un număr de 29,2% optează pentru altă schemă acțională: *Emoție-reflecție-cooperare-acțiune*, acest lucru reflectând, de fapt, complexitatea și, uneori, ambiguitatea referențialității acționale. Pentru cel ce învață, ceea ce contează este realitatea schematică acțională axată pe rezultativitate, în opinia respondenților.

Este interesant faptul că opțiunile vizând *motivarea* învățării s-au reparatizat aproape identic între mai multe variante de răspuns: 25% sunt pentru *organizarea interactivă a lecțiilor*; 20,8% sunt pentru *interesul pentru un anumit domeniu*; 16,7% pentru *dorința personală de cunoaștere*; câte 12,5% pentru *utilizarea tehnologiilor informaționale în predare-învățare*; *dorința de autodezvoltare*; *stilul de predare al profesorului*. Acest lucru reflectă faptul că motivarea ca atare, ca un concept-cheie în învățare, ca un fenomen complex, energizează, direcționează și susține învățarea elevului, construindu-se cu ajutorul unor forțe care se află în interior. Motivația ocupă un loc central în perceperea profesorilor în raport cu învățarea elevilor, reprezentând măsura în care un efort persistent de învățare este dirijat pentru realizarea scopului, învățarea propriu-zisă.

A aduce spațiul socio-cultural în sfera epistemologiei verbale în baza unei recuzite pedagogice valorice, a aduce o anumită contribuție la reconstrucția problematicii verbale este un obiectiv de anvergură care stă sub semnul mișcării. Mișcarea continuă, la rândul ei, este semnul unei societăți civilizate, care se orientează spre diminuarea incomodității sociale, fapt pe care îl poate rezolva abordarea pedagogică a învățării pragmatice. A descoperi valorile socio-pedagogice ale pragmaticii și a elabora noi tehnologii de cultivare a vorbirii elevilor devine un deziderat la zi.

În acest context analitic, aspectele unei *educații de calitate* se află în vizerul specialiștilor în materie de pedagogie, însă trebuie să constatăm că *învățarea pragmatică* nu devine o preocupare prioritară a pedagogilor, a specialiștilor în științele educației, care să valorifice conceptele și ideile pragmaticii lingvistice în interesul școlii, în vederea facilitării exprimării elevilor, a formării unei vorbiri precise, care uimește prin rigoare și strălucește prin claritate, fără bănguială și stopuri verbale, aceasta fiind una dintre problemele stringente ale școlii de azi și, de fapt, a societății în ansamblu.

Dacă urmărim logica analizei rezultatelor sondajului, constatăm că, în ceea ce privește *învățarea comunicării* la disciplina Limba și literatura română, 54,2% consideră, cu adevărat, că *studiul sistemului limbii* nu constituie un reper în formarea capacităților de comunicare, fapt absolut relevant în contextul formării competențelor de comunicare. Iar dacă ne referim la aspectul *pragmatic al limbii*, atunci putem menționa că 83,3% din profesorii de limba și literatura română chestionați consideră *practica limbii* ca o practică *de funcționare a limbii*, deoarece elevii aplică limba, deși există și 8,3% de respondenți care consideră că este o *practică de învățare*, deoarece elevii învață gramatica.

În felul acesta, noțiunile pragmatice pe care urmează să pună accentul pedagogii, de rând cu lingviștii, sunt enunțul (nu doar propoziția sau fraza), situația, contextul situațional, evenimentul verbal, discursul conversațional, intenția verbală/comunicativă, actele verbale etc.).

Situația actuală privind valorile socio-pedagogice ale pragmaticii lingvistice este, în principiu, rezultatul faptului că timp îndelungat acest fenomen a fost asimilat, în special, în aspect lingvistic, preluând mentalități și metode specific lingvistice, care s-au dovedit inadecvate nevoilor școlii, dar și ale societății în general. Din aceste considerente, identificarea valorilor socio-pedagogice ale pragmaticii lingvistice și aplicarea acestora în vederea elaborării unor noi tehnologii educaționale devine un factor de reușită formativă și socială a elevilor.

Departate de a se reduce la ceea ce se înțelege în mod evident prin pragmatica lingvistică, aceasta are o multitudine de funcții și de modalități de manifestare, evident susceptibile de îmbunătățiri care-i permit să influențeze, uneori decisiv, rezultatele obținute de elevi.

Privind *învățarea vorbirii* cu mai puține dificultăți, opinia respondenților s-a împărțit în felul următor: 45,8% afirmă că acest lucru este posibil dacă se învață în *baza situațiilor de vorbire*. Într-adevăr, pentru a fructifica cunoștințele elevilor și a le transforma, profesorul trebuie să construiască, iar elevul să controleze deliberat învățarea; 25% dacă este clar contextul învățării; 16,7% dacă cunosc bine sistemul limbii; 8,3% dacă cunosc bine regulile limbii. Totuși, aproape jumătate din respondenți conștientizează valoarea contextului facilitator al învățării vorbirii. Elevului îi *ajută în vorbire*, conform opiniei respondenților, atitudinea corectă în învățarea limbii române (45,8%); cunoașterea bună a conectorilor verbali (20,8%); modelul exprimării profesorului (20,8%); învățarea permanentă a cuvintelor noi (8,3%). Învățarea actelor de vorbire asigură formarea competenței lingvistice a elevilor (70,8%); structurarea verbal-comunicativă a demersului (16,7%); înțelegerea realității verbale (12,5%).

În opinia respondenților, *învățarea pragmatică* ajută elevului să gândească în baza acțiunii practice (41,7%); să reflecteze asupra obiectivelor de învățare (20,8%); să se axeze în învățare pe rezultate (20,8%); să gândească ceea ce își doresc (16,7%).

Așadar, conchidem că articulația dintre vorbire și succes este una decisivă, din aceste considerente perspectivele prezumate vizează, în special, următoarele aspecte: modificări ale percepției rolului socio-cultural al profesorului de limba și literatura română și a paradigmei teoretice pe care se bazează reflecția asupra vorbirii și a educației lingvistice a elevilor; emergența unor instrumente noi de activitate verbal-comunicativă, această activitate considerându-se ca un fenomen social integrat, ce tinde să stabilească o legătură între relațional și societal, între mecanisme care reglează raporturile individuale și cele care reglează raporturile sociale; comprehensiunea și transmiterea conținuturilor la celelalte discipline școlare, *confirmate* prin aplicarea *unei taxonomii a actelor de vorbire*; cultivarea și extrapolarea gândirii verbale a elevilor, capabilă să asigure rezultate personale pe termen lung, prin obiectivarea unor opțiuni verbal-comunicative valorice, *confirmate* prin dimensionarea și valorificarea *registrlui exprimabilității*; influențarea eficientă a schimbărilor în educația lingvistică a elevilor care se concretizează în anticipări cu caracter recomandabil, *confirmată* prin elaborarea *bazelor sociale și pedagogice* ale pragmaticii lingvistice.

### În loc de concluzii

Așadar, ne propunem, prin modelul nostru, să fim parte integrantă a societății care învață cu succes, având în școală *elevi responsabili*, cu principii solide și cu o viziune de învățare proprie, ca o sursă de inspirație și un catalizator pentru toți din punctul de vedere al modernizării educaționale. De exemplu: *Îmi propun să devin, pe parcursul școlarizării în ciclul gimnazial, unul din elevii de excelență / buni / de prestigiu din clasă/școală la învățatură, un elev apreciat de colegi/ comunitatea școlară / comunitatea socială pentru eficiența învățării, rezultate performante/bune, pentru promovarea valorilor învățării, axate pe utilitate.* Aceasta ar putea fi viziunea de învățare a unui elev care știe pentru ce învață, care are un răspuns preliminar la întrebarea retorică, care surprinde pe cel ce se apleacă cu multă seriozitate asupra modelării propriei personalități prin învățare. În speranța instaurării unei salutare obsesii pentru învățare, care întruchipează o faptă nobilă, trebuie să menționăm că originea modelului propus se află în conceptul de viziune, dezvoltat din perspectivă educațională.

Pe lângă inițierea sau sprijinirea acestui model de responsabilizare în baza viziunii de învățare cu impact, obiectivul nostru este ca fiecare elev să devină un actant al implicării în propria învățare. Asistăm la o situație intolerantă pentru procesul de învățare în școală: aceea când lipsește „cultul” învățării. Or, acesta, în sensul pozitiv al unui sentiment de venerație a învățării, este unul din obiectivele primordiale ale școlii. Credem că viziunea de învățare proprie are de spus un cuvânt tare în acest sens.

## Repere bibliografice:

1. Blaga L. *Trilogia cunoașterii*. București: Editura „Humanitas”, 2013.
2. Bulgaru I. *Sociopedagogia lui Emile Durkheim*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2010.
3. Burnham J.-W. *Personalizarea – o abordare bazată pe dovezi: de la teorie la practică*. [schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/personalisation-evidence-based.htm](http://schooleducationgateway.eu/ro/pub/viewpoints/experts/personalisation-evidence-based.htm)
4. Brătianu C. *Gândirea strategică*. București: ProUniversitaria, 2015.
5. Clitan Gh. *Despre statutul actual al pragmaticii filosofice*. / On the status of nowadays philosophical pragmatics, 2014. Disponibil: [https://www.researchgate.net/publication/301687893\\_despre\\_statutul\\_actual\\_al\\_pragmaticii\\_filosofice](https://www.researchgate.net/publication/301687893_despre_statutul_actual_al_pragmaticii_filosofice)
6. Cornelius S. *Trei moduri în care poți utiliza învățarea personalizată pentru a promova o mentalitate de creștere*. Disponibil: <https://creeracord.com/2017/06/24/trei-moduri-in-care-poti-utiliza-invatarea-personalizata-pentru-a-promova-o-mentalitate-de-crestere/>
7. Cucuș C. (coord). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Editura „Polirom”, 2009.
8. Cucuș C. *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
9. Cucuș C. Fără viziune și proiecție nu există educație (pledoarie pentru o filosofie a educației). In: *Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2018, Nr. 1, pp. 2-5.
10. Cucuș C. *Pedagogie și axiologie*. București: EDP, 1995.
11. Dobre-Trifan I. *Provocări și echilibru în Coachind Executiv Pragmatic*. București: softwarre Quality Elit Consalting, 2020. Disponibil: <https://pragmaticpublishing.progsquad.ro>
12. Dobre L. *Cum creezi o viziune*. Disponibil: [mayhem.ro/cum-creezi-o-viziune](http://mayhem.ro/cum-creezi-o-viziune)
13. Durkheim E. *Educație și sociologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
14. Hattie J. *Învățarea vizibilă*. Ghid pentru profesori. București: Editura „Trei”, 2014.
15. *Învață inteligent*. Disponibil: <https://creeracord.com/2018/10/30/invata-inteligent-20-de-sfaturi-bazate-pe-stiinta-pentru-a-invata-mai-repede/>
16. Jemna D. *Ce îi lipsește școlii românești*. // Danuțj. Disponibil: [wordpress.com/2019/06/16/ce-ii-lipseste-scolii-romanesti](http://wordpress.com/2019/06/16/ce-ii-lipseste-scolii-romanesti)
17. Laurențiu A.R. *Competența „a învăța să înveți”*. Consiliere pentru învățare. Brașov: Editura „Lux Libris”, 2016.
18. Marga A. *Educația responsabilă. O viziune asupra învățământului românesc*. București: Niculescu, 2019.
19. Marga A. *Ordinea viitoare a lumii*. București: Niculescu, 2020. Disponibil: [books.google.md/books?Id=FgneDwAAQBAJ@pg=](https://books.google.md/books?Id=FgneDwAAQBAJ@pg=)
20. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 2015.
21. Pascal E. *Intruziune pragmatică și valoare epistemică*. 2011. Disponibil: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1016-913X2011000100002](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2011000100002)
22. Petrescu A.-M. *Repere sociale ale reformei educaționale*. Disponibil: [Researchgate/publication/280082809\\_Valorificarea\\_paradigmelor\\_sociologiei31](https://researchgate/publication/280082809_Valorificarea_paradigmelor_sociologiei31)

23. Petrescu A.-M. *Implicații pedagogice ale funcționalismului durkheimian*. In: *Studia Universitatis*, 2010, nr. 9 (39), pp. 124-128.
24. *Personalizarea*. Disponibil: [http://ro.housepsych.com/personalizatsiya\\_default.htm](http://ro.housepsych.com/personalizatsiya_default.htm)
25. Pierce Ch. *Lecții Harvard despre pragmatism*. Disponibil: <https://www.unav.es/gep/HarvardLecturesPragmatism/HarvardLecturesPrefacio.html>
26. Senge P.M., Cambron-Mac Cabe N., Lucas T. et al. *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura „Trei”, 2016.
27. Stanley A. *Cultivă-ți viziunea*. Oradea: Editura „Impact Media”, 2006.
28. Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. In: *Jurnalul Oficial al UE*, 2018, C 189/11.
29. Rusnac Sv., Bîtcă L., Khory J. et al. Psihologia socială despre problemele secolului XXI. In: *Psihologia socială în secolul XXI: provocări, tendințe, perspective*. Chișinău: ULM, 2017, pp. 6-31.
30. *Sfaturi bazate pe știință pentru a învăța mai repede*. Disponibil: <https://creeracord.com/2018/10/30/invata-inteligent-20-de-sfaturi-bazate-pe-stiinta-pentru-a-invata-mai-repede/>
31. Smith R.R. *La drum cu Platon. Ce spun filosofi despre naștere, iubire, copii și ce se întâmplă pe drumul vieții*. București: Editura „Litera”, 2014.
32. *Suport de curs „A învăța să înveți”*. Modulul 1. Ce înseamnă „a învăța să înveți”. Motivația învățării. Managementul timpului și a informațiilor. Disponibil: <https://oamenii crescoameni.ro/site/images/cursuri/A-invata-sa-inveti---M-1---Motivati-a-invatarea-mg-timpului-si-informatiei.pdf>

## Capitolul II.

### CONDIȚII PEDAGOGICE PENTRU RECONFIGURAREA PROCESULUI ACTUAL DE ÎNVĂȚARE

Maria HADÎRCĂ, dr., conf. cerc.  
cercetător științific coordonator

#### Introducere

În contextul transformărilor legate de tranziția de la societatea modernă/industrială la cea postmodernă/postindustrială, supranumită *societatea informațională bazată pe cunoaștere*, educația se schimbă și se transformă mereu în sens paradigmatic, „măsura” ei fiind considerată însăși capacitatea persoanei de a se schimba și a se adapta mereu la schimbările din societate, apreciază L. Antonesei, potrivit căruia pregătirea individului nu doar pentru adaptare la condițiile de schimbare, ci, mai ales, pentru producerea schimbării în sens pozitiv devine, în postmodernitate, *noua funcție a educației* [1].

Cercetările psihologice și pedagogice efectuate în acest context asupra fenomenului învățării și a educației, în general, relevă o sinuoasă evoluție a conceptelor, concepțiilor și modelelor privind învățarea, care au jalonat drumul celor mai semnificative teorii în această arie de investigație: teoria condiționării operante a învățării (B.F. Skinner), teoria modelării și învățării sociale (A. Bandura, L. Vigotski, ), teoriile gestaltiste ale învățării (W. Kohler, K. Levin), teoriile umaniste ale învățării (C. Rogers, A.H. Maslow), acestea din urmă reorientând demersul educațional către imperativul paideutic maslowian: *a învăța să fii persoană* [7].

Indiferent de paradigma în care este încadrată astăzi o teorie sau alta din cele afirmate istoric – magistrocentristă sau pedocentristă, psihocentristă sau sociocentristă – cert este faptul că fiecare dintre acestea au contribuit esențial, în contextul istoric, social și cultural al modernității, la fundamentarea și dezvoltarea celor mai importante sisteme și modele educative asociate astăzi cu numele unor mari pedagogi cu renume mondial, precum J. Piaget, M. Montessori, J. Dewey ș.a.

Pare însă a fi privilegiul secolului XXI acela de a reanaliza și revizui paradigmele pedagogiei moderne, în condițiile când s-a constatat că fenomenul de *analfabetism funcțional* – marea problemă a educației actuale – se datorează tocmai implementării unui învățământ de tip reproductiv, fără vreo legătură cu viața reală, dar și de a reactualiza și dezvolta, în postmodernitate, anumite concepte, cum ar fi, de exemplu, cel de *învățare permanentă*, care vine tocmai de la I.A. Comenius sau cel cu privire la *educația funcțională*, moștenit de la E. Claparede, în vederea adecvării acestora la cerințele societății cunoașterii.

Or, dacă în secolul XX preocupările de bază ale cercetătorilor și proiectanților în domeniul educației vizau promovarea gândirii disciplinate și asigurarea *stabilității* conținuturilor educaționale, schimbarea fiind legată doar de apariția *unei crize*, atunci, la începutul secolului XXI se atestă o reorientare către cercetarea *instabilităților*, promovarea gândirii transdisciplinare, această schimbare de accent fiind asociată în același timp cu o condiție și cu o consecință a progresului [2].

Iată de ce, în condițiile unor schimbări atât de dinamice și de profunde, se consideră că numai *învățarea permanentă* poate induce îmbunătățirea performanțelor în orice domeniu, asigură un grad mai înalt de randament și contribuie la avansarea pe o nouă treaptă de dezvoltare, iar abordarea funcțională a instruirii și înzestrarea tinerilor încă din perioada școlarității cu un sistem de competențe-cheie, care să-i ajute să se integreze mai ușor pe piața muncii, se înscriu în lista noilor provocări apărute în fața educației.

### **2.1. Modelul învățării în secolul XXI versus analfabetismul funcțional al elevilor: o analiză de context**

Plecând de la analiza condițiilor pedagogice în care se desfășoară procesul actual de învățământ, cercetătorul S. Cristea identifică, la nivel de politică a educației, două paradigme educaționale de bază, care coexistă și se întrepătrund în această perioadă de tranziție în practica educațională curentă, generând diverse interferențe în câmpul perceptiv al cadrului didactic:

- pe de o parte, *paradigma educației reproductive*, care este bazată pe conținuturi fixe, stabile, vizează doar transmiterea de cunoștințe, inhibă inițiativele celui ce învață, întreține imaginea profesorului autoritar, promovează învățarea de tip reproductiv etc.;
- pe de altă parte, *paradigma educației inovatoare*, care este centrată pe cel ce învață, are la bază învățarea *experiențială* și solicită transformarea învățării continue într-o pârghie a progresului social, prin înzestrarea elevului cu un sistem de competențe-cheie necesare acestuia în viață [4].

În opinia autorului, educația reproductivă, implicit și învățarea de tip reproductiv, nu mai corespunde noilor exigențe sociale, pe când educația inovatoare este extrem de necesară astăzi, întrucât este prospectivă și mobilă, are menirea să aducă reînnoire, restructurare și reformulare de noi obiective și mesaje educaționale, vizează proiectarea și realizarea unui învățământ capabil să anticipeze dezvoltarea societății prin educație.

Trebuie să amintim însă că, în contextul provocărilor secolului XXI, ideul educativ formulat pentru epoca postmodernă vizează *omul gânditor*, nu robotul sau executantul din epoca industrială, ci omul care știe, înainte de toate, să gândească, să analizeze și să reflecteze asupra problematicii lumii actuale și a evenimentelor ce se întâmplă în jurul său, care știe să aleagă să



se informeze din mai multe surse, pentru a relaționa informațiile între ele, a înțelege mai bine fenomenele, evenimentele și faptele în esența lor, ca să le poată aplica în mod autonom și creativ în propria dezvoltare.

În corespundere cu acest ideal, la nivel UNESCO, după cum reiese dintr-un raport privind direcțiile de dezvoltare a educației coordonat de J. Delors (2000), a fost elaborat noul model educativ pentru societatea informațională, bazată pe cunoaștere, care indică cei patru piloni de bază ai reconstrucției educației în secolul XXI:

- *a învăța să știi / să cunoști*, care înseamnă a ști să te informezi și să stăpânești instrumentele cunoașterii;
- *a învăța să faci*, care presupune însușirea abilităților de bază și a competențelor necesare în viață;
- *a învăța să muncești împreună cu ceilalți*, care se referă la lucrul în echipă pentru atingerea unor obiective comune;
- *a învăța să fii*, ceea ce înseamnă a-ți dezvolta personalitatea, pentru a fi capabil să acționezi în mod autonom și creativ în diverse situații de viață [5].

Astfel, pornind de la principiul învățării permanente, s-a conturat noul model educativ adecvat societății informaționale, bazată pe cunoaștere, care este centrat pe cel ce învață, vizează o redimensionare a învățării școlare, care actualmente trebuie reconfigurată pe toate cele patru direcții de dezvoltare a învățământului – *a ști, a ști să faci, a ști să fi*, pentru *a ști să devii*, promovează abordarea individualizată, acțională a instruirii și are în vedere formarea-dezvoltarea integrală a personalității umane prin toate formele de învățământ.

Așadar, cuvântul-cheie care stă la baza noului model educațional este *învățarea*, nu predarea și nici evaluarea, prin urmare, ne mișcăm către o nouă semnificație a conceptului de învățare – mult mai largă și mai plurală, am zice chiar *multidimensională*, astfel că specialiștii în educație vorbesc tot mai des de o *globalizare a învățării*, ca proces și produs, care fenomen, după cum observă L. Ciolan, este determinat de noul context socio-economic și cultural, fiind însoțit de următoarele consecințe pentru activitatea de învățare[2]:

- învățarea a depășit cadrul formal al școlii și s-a extins semnificativ, ca proces și quantum al achizițiilor, către alte sfere, nonformale sau informale;
- învățarea nu mai este doar apanajul elevilor și al studenților, afirmându-se ca un continuum necesar pe tot parcursul vieții;
- organizarea învățării pe criteriul disciplinelor clasice devine insuficientă într-o lume atât de dinamică și de complexă.

Aceste noi direcții de dezvoltare a educației și învățământului au impulsionat și cercetarea pedagogică din R. Moldova spre căutarea și identificarea unor modele de predare-învățare mai eficiente, mai centrate *pe educabil* și pe



nevoile sale de formare, „mai deschise” către social și mai fundamentate pe aspectul *pragmatic* al educației, iar problema care se pune acum în fața teoreticienilor, dar, mai ales, a proiectanților educației vizează elaborarea unei noi paradigme educaționale, gândită obligatoriu în corelație cu paradigma socio-culturală în contextul căreia se dezvoltă societatea contemporană, pentru o circumscriere a procesului educațional într-o perspectivă *funcțional-pragmatică*, care să conducă finalmente la producerea învățării ca o *acțiune folositoare dezvoltării persoanei și societății*.

Astfel, prin politica sa educațională transpusă în Codul Educației, sistemul de învățământ din Republica Moldova s-a angajat să promoveze formarea-dezvoltarea personalității deschise, inovatoare, libere, autonome în gândire și în fapte, competente și creative, iar, la nivel de curriculum național, să asigure, pe parcursul școlărității, înzestrarea elevului cu un sistem de competențe-cheie, care descriu *profilul de formare* a personalității elevului și care concretizează așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ (primar, gimnazial și liceal) [21].

Potrivit acestui profil, un absolvent al învățământului secundar general, de exemplu, trebuie să aibă competențe ce țin de: comunicarea în limba maternă, comunicarea în limbi străine, competențe de bază în matematică, științe și tehnologii, competențe digitale, sociale și civice, de antreprenariat, precum și de sensibilizare și exprimare culturală. Nu în ultimul rând, el trebuie să știe *cum să învețe* și cum să-și dezvolte aceste competențe pe tot parcursul vieții.

În ultimii ani, asistăm la o sporire a atenției pentru optimizarea procesului învățării, obținerea unor rezultate mai relevante ale învățării, iar la nivelul cercetărilor pedagogice dezvoltate pe plan intern se atestă unele dezbateri asupra finalităților educației de bază, o reevaluare a modelului monodisciplinar de predare-învățare, apariția unor studii privind necesitatea abordării inter- și transdisciplinare a domeniilor învățării în vederea integrării competențelor școlare într-un cadru de acțiune / rezolvare a problemelor etc.

Așa cum precizează C. Ulrich, anume în această perioadă știința pedagogică a cunoscut adevărate provocări și schimbări de paradigmă, care, la rândul lor, au condus la „revizuirea, destructurarea, reanalizarea și reconstrucția modelelor și conceptelor modernității din perspectiva noilor realități educaționale și incitații epistemologice” [13, p. 134], astfel că s-au modificat și perspectivele de abordare a învățării, între care evidențiem:

- viziunea funcțional-pragmatică asupra educației;
- perspectiva constructivistă asupra învățării;
- învățarea centrată pe formarea de competențe;
- valorificarea teoriei inteligențelor multiple în procesul de învățământ etc.

Pe de altă parte, domeniile învățării s-au multiplicat și dezvoltat atât de mult pe parcursul secolului trecut, grație noilor educații, încât abia de mai încap în planul de învățământ, cunoscând și ele astăzi anumite transformări sau modificări de paradigmă, fiind solicitate tot mai mult să se integreze, pentru a putea produce o *nouă cunoaștere*, necesară în secolul XXI.

În opinia lui L. Ciolan, noul mod de producere a cunoașterii se bazează nu atât pe evoluții stricte în domeniul epistemologic sau disciplinar, cât, mai ales, pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană, iar acestea solicită, evident, o *altfel de învățare*: una pragmatică, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social.

Această tendință de dezvoltare a educației sub semnul unei „paradigme de utilitate” a învățării, menită să asigure nu atât „transmiterea de cunoștințe”, cât, mai ales, înzestrarea tinerilor cu un sistem de competențe, pentru ca aceștia să se poată integra mai ușor în viața socială și să facă față noilor provocări ale lumii actuale, se înregistrează, mai ales, în domeniul evaluării rezultatelor școlare obținute de elevi la disciplinele de învățământ.

De menționat, abordarea funcțional-pragmatică a învățării a căpătat noi semnificații, mai ales, datorită preocupărilor unor organizații internaționale, cum ar fi UNESCO, UNICEF, OCDE, care, prin proiectele și activitățile de cercetare derulate, solicită cercetătorilor din științele educației elaborarea unor documente de referință care să argumenteze necesitatea schimbării modului tradițional de învățare din perspectiva exigențelor vieții reale și a nevoilor de formare ale elevilor.

În acest context, schimbările de reformă realizate în Republica Moldova în primele două decenii ale secolului XXI au avut drept scop re-conceptualizarea curriculumului din perspectiva noului model educativ, diversificarea conținuturilor educaționale prin introducerea *noilor educații* în procesul de învățământ, iar, după adoptarea conceptului de competențe-cheie, ca strategie de dezvoltare a curriculumului național, s-a realizat re-construcția acestuia pe un soclu de competențe-cheie, proiectat în concordanță cu exigențele societății bazate pe cunoaștere.

Cât privește însă *învățarea*, ca proces și produs, dar, mai ales, relevanța rezultatelor învățării pentru elev și pentru societate, trebuie de menționat că această problemă nu a făcut deocamdată obiectul vreunei cercetări pedagogice speciale.

Prin urmare, se poate afirma că, în toți acești ani de reforme și transformări în educația școlară, modul de proiectare și realizare a învățării școlare (în planul de învățământ, în manuale școlare, în cadrul activităților didactice etc.) nu a fost supusă analizei, respectiv, învățarea nu a suportat vreo modificare la nivel conceptual sau procesual, urmând a fi structurată în continuare pe modelul monodisciplinar, ceea ce, în opinia noastră, vine în contradicție

cu tendința de integralizare a conținuturilor învățării, precum și cu conceptul de instruire în baza pedagogiei competențelor, care, la fel, solicită o abordare integrată a învățării.

Cu toate acestea, de la educația de bază se așteaptă ca, prin activitățile de predare-învățare-evaluare, să asigure formarea unor competențe-cheie necesare omului pe tot parcursul vieții, pentru a putea face față cerințelor societății în *schimbare*, dar și provocărilor lumii contemporane, de aici interesul acut pentru *cunoașterea de tip integrat, învățarea eficientă, formarea transdisciplinară de competențe-cheie*, dar și cerința socială de a re-construi curriculumul școlar pentru un nou mod de producere a cunoașterii educaționale.

Pe de altă parte, viziunea inter- și transdisciplinară asupra învățării apare ca o direcție posibilă de dezvoltare a învățării școlare, care, precizează L. Ciolan, ar trebui scoasă din tiparele „gândirii monodisciplinare”, fundamentată pe principiile *cunoașterii de tip integrat* și transpusă într-un curriculum transdisciplinar, în care să fie valorificate astfel de metode pedagogice, cum ar fi: învățarea de tip proiect, învățarea bazată pe rezolvarea de probleme, învățarea prin aventură ș.a., metode ce vizează expres pregătirea persoanei pentru o mai bună înțelegere a vieții în toată complexitatea ei, prin înzestrarea acesteia cu competențele necesare pentru o integrare mai eficientă într-o societate în continuă schimbare [2].

La fel, confruntările dintre adepții cunoașterii disciplinare și cei ai cunoașterii transdisciplinare converg spre necesitatea reconfigurării procesului de învățare după specificul *cunoașterii de tip integrat*, pentru că astfel s-ar putea rezolva, după cum admite E. Joița, una dintre problemele de bază ale educației contemporane: micșorarea decalajului, prin formare activă, între creșterea exponențială a informațiilor ca volum, complexitate, diversitate, pe de o parte, și capacitatea elevilor de a le asimila pe criterii prioritare calitative, de-al altă parte, și de a le aplica eficient în viață, pe de altă parte [8].

Trebuie să recunoaștem însă faptul că, deși la modul teoretic declarăm că educația școlară este proiectată după modelul învățării multidimensionale, adică *a învăța să știi – a învăța să faci – a învăța să muncești împreună – a învăța să fi*, deși avem un curriculum construit pentru formarea de competențe utile pe tot parcursul vieții, totuși, la nivel de practică educațională, deocamdată încă nu putem vorbi despre realizarea unui învățământ *corespunzător societății cunoașterii*.

Această concluzie reiese, mai ales, din analiza rezultatelor la testările PISA, care vizează tocmai capacitatea de integrare a cunoștințelor învățate în formarea abilităților elevii de astăzi, între care și competența privind înțelegerea adecvată a unui text citit, iar urmare a acestor rezultate, în literatura pedagogică s-a dezvoltat un nou concept cunoscut sub denumirea de *alfabetism funcțional*.

Iar singurele rapoarte care scot la iveală analfabetismul funcțional al elevilor de astăzi, inclusiv al celor din R. Moldova, sunt cele de nivel internațional elaborate de către OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică), care au loc o dată la 3 ani, se fac asupra tinerilor de 15 ani din peste 70 de state și care analizează mai multe aspecte ale sistemelor educative, inclusiv acesta al funcționalității instruirii.

Din aceste rapoarte reiese că *analfabetismul funcțional* al elevilor apare ca o mare problemă a educației actuale și deci o nouă provocare pentru învățământul de bază. Raportat la domeniul lecturii, conceptul de analfabetism funcțional se referă la capacitatea elevilor de a înțelege un text citit, de a relaționa ideile și informațiile luate din text între ele, din care să dezvolte alte idei etc. Astfel, despre analfabeții funcționali de astăzi se spune că, de obicei, ei știu să citească, dar nu înțeleg bine sau mai deloc ceea ce au citit.

În sens larg, persoanele cu probleme de analfabetism funcțional sunt acele persoane care au urmat școala și chiar au obținut un certificat de studii sau o diplomă corespunzătoare unui anumit nivel de educație, dar care nu dețin suficiente competențe de bază, între care și cea de înțelegere a celor citite sau de comunicare eficientă în diverse situații din viața reală. Altfel spus, o astfel de persoană poate să reproducă verbal sau în scris un text, dar nu îl înțelege suficient pentru a-l putea folosi ulterior ca resursă de informare în reușita unei acțiuni sau în producerea unei performanțe.

La nivel european, funcționalitatea rezultatelor învățării se testează astăzi prin Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (PISA), care evaluează și prezintă, la fiecare 3 ani, studii comparative privind cunoștințele și competențele elevilor de 15 ani în domeniul lecturii, matematicii și al științelor. Vârsta de 15 ani a fost stabilită pornind de la faptul că, în majoritatea țărilor participante la programul de evaluare, la vârsta respectivă elevii se află aproape de finalul învățământului obligatoriu și, prin urmare, pot fi măsurate majoritatea cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor acumulate în cei aproximativ zece ani de educație instituționalizată din punctul de vedere al funcționalității.

PISA este una din cele mai ample evaluări din domeniul educației, aplicate în baza unei metodologii unitare pe plan internațional, iar rezultatele evaluărilor elevilor din diferite țări sunt comparabile între ele. În ansamblu, Programul PISA vizează estimarea nivelului de pregătire a tinerilor pentru a utiliza cunoștințele și competențele pe care le-au obținut în școală, acasă și în alte circumstanțe, pentru a activa în calitate de membri de succes ai societății, iar evaluarea se face pe patru domenii de bază ale învățării, după cum urmează [20]:

- *Alfabetizarea matematică* – vizează capacitatea individului de a identifica și de a înțelege rolul pe care îl joacă matematica în lume, de a

face judecăți bine fundamentate, de a utiliza matematica în moduri care răspund nevoilor vieții individului, în calitatea sa de cetățean constructiv, implicat și reflexiv.

- *Alfabetizarea la citire/lectură* – vizează înțelegerea textelor și reflecția asupra celor citite, dobândirea de noi cunoștințe și utilizarea acestora pentru dezvoltarea potențialului său cognitiv și pentru implicarea activă în viața socială.
- *Rezolvarea de probleme* – vizează capacitatea individului de a utiliza procesele cognitive pentru a face față și a rezolva situații reale, transdisciplinare, în care calea soluției nu este evidentă imediat și în care domeniile alfabetizării sau ariile curriculare care ar putea fi aplicabile nu pot fi încadrabile în domeniul matematicii, al științelor sau al citirii/lecturii.
- *Alfabetizarea științifică* – se referă la capacitatea de a utiliza cunoștințe științifice, de a formula concluzii pe baza unor date etc., cu scopul de a înțelege și sprijini luarea unor decizii legate de schimbările generate de activitățile omenești.

De remarcat, pe măsură ce înaintăm în societatea cunoașterii, au sporit și cerințele cu privire la capacitatea persoanei de citi și a se informa din toate mijloacele posibile, pentru a face față problemelor și provocărilor unei lumi extrem de dinamice. Respectiv, conceptul de *alfabetizare* a înglobat mai multe dimensiuni ale procesului de lectură, astfel că astăzi se vorbește despre diferite niveluri de alfabetizare a unei persoane, prin educația de bază:

- *Alfabetizarea de bază* – capacitatea persoanei de a citi și de a scrie, care generează încredere în sine și motivație pentru dezvoltarea ulterioară. Aceste competențe corespund nivelului 1-2 de înțelegere a lecturii vizat prin testele PISA, fiind considerat *un nivel elementar* de înțelegere;
- *Alfabetizarea funcțională* – capacitatea persoanei de a citi, de a scrie, de a înțelege și de a aplica în practică informațiile extrase din text, ceea ce îi permite funcționarea în societate, acasă, la școală și la locul de muncă. Aceste competențe sunt de *nivel mediu* și corespund nivelului 3-4 din testele PISA;
- *Alfabetizarea multiplă* – capacitatea persoanei de a folosi competențele de citire, înțelegere și de scriere pentru a produce noi texte, a interpreta și evalua critic texte multimodale (care folosesc mai multe sisteme semiotice). Aceste competențe corespund nivelului 5-6 din testele PISA care sunt de *nivel superior*.

Menționăm că denumirile acestor niveluri de alfabetizare provin din limba engleză (*basic literacy, functional literacy, multiple literacy*), iar pentru *literacy*, specialiști și experți români, care au lucrat în diverse proiecte europene

pe tema alfabetizării funcționale, au introdus în discursul pedagogic și în practica educațională conceptul de *literație*, ca fiind termenul ce ar exprima cel mai bine înțelesul cuvântului din limba engleză.

Așadar, prin *competențe de literație* trebuie să înțelegem: abilitățile unei persoane de a citi un text; de a-l înțelege; de a face conexiunile cu ceea ce știa înainte de citirea textului; de a-și formula un punct de vedere cu privire la ceea ce a citit; de a exprima în scris sau oral punctul său de vedere; altfel spus, de a aplica informațiile/cunoștințele obținute prin lectură în contexte de viață reală, ceea ce i-ar asigura funcționarea în societate.

Testele PISA evaluează în ce măsură elevii care finalizează învățământul obligatoriu au acumulat cunoștințele necesare și abilitățile de bază, inclusive cele de literație, care sunt esențiale pentru o participare activă în societățile contemporane. Rezultatele evaluărilor PISA arată nu doar în ce măsură elevii pot reproduce cunoștințele acumulate, ci, mai ales, dacă ei le pot aplica în situații noi atât în cadrul școlii, cât și în viața reală.

Respectiv, prin analiza acestor rezultate, programul de evaluare PISA oferă studii cu informații utile pentru politica și practica educațională la nivel de țară, precum și comparativ cu alte state, regiuni, subgrupuri demografice, ceea ce le permite factorilor de decizie să aprecieze eficiența sistemului de învățământ, să stabilească noi obiective pentru acesta, dar și să preia practici de succes aplicate în alte țări.

Dintr-un astfel de studiu comparativ privind educația în statele membre ale OCDE și publicat de Comisia Europeană, aflăm că, în 2006, procentul de elevi din România în vârstă de 15 ani, care au fost considerați analfabeți din punct de vedere funcțional la domeniul lectură nu a scăzut, față de 2000, ci, din contră, a crescut de la 41,3% la 53,5%. Pentru comparație, arată studiul, în Finlanda doar 4,8% dintre elevii în vârstă de 15 ani au dificultăți în a înțelege ceea ce citesc, după Finlanda urmând Irlanda, cu 12,1% și Estonia, cu 13,6% [cf. 20].

Potrivit aceluiași studiu, la testarea din 2015, în fruntea clasamentului s-au situat tinerii din Singapore, Japonia și Estonia, iar elevii din România s-au clasat pe locul 48, fapt ce a condus la plasarea României pe ultimul loc între țările europene, ei fiind urmați de elevii din țări precum Cipru, Moldova, Turcia, Albania.

Din anul 2010, la evaluările PISA participă și elevii de 15 ani din Republica Moldova, însă rezultatele acestora nu sunt deloc satisfăcătoare. Reieșind din datele raportului elaborat de Agenția Națională pentru Curriculum și Evaluare a Ministerului Educației al Republicii Moldova, situația privind înțelegerea din lectură sau nivelul de stăpânire a competențelor de literație se prezintă astfel: doar 42,8% din elevii participanți la testare în 2010 și, respectiv, de 54,2% din totalul elevilor participanți la evaluarea din 2015 au putut

realiza itemii propuși în cadrul acestor testări, cei mai mulți dintre aceștia înregistrând performanțe de nivel elementar [20].

La PISA 2015, 54,2% dintre elevii din Republica Moldova au fost considerați alfabeți funcțional sau competenți în ceea ce privește înțelegerea din lectură (față de 42,8% la PISA 2009+), atingând progrese nu doar la nivelurile 1<sup>a</sup> și 1<sup>b</sup>, considerate ca niveluri de înțelegere elementară, ci și la nivelul de înțelegere complexă a unui text citit, unde Moldova a înregistrat o creștere a ponderii elevilor care au reușit să atingă niveluri mai înalte de competență PISA în domeniul citire/lectură și, simultan, o scădere a ponderii elevilor care nu reușesc să atingă nivelul de bază de competență [Ibidem].

Astfel că, performanța Republicii Moldova la evaluarea internațională PISA este o ilustrare de fond a simptomelor provocărilor care vizează calitatea procesului educațional, după cum se menționează în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”.

În același timp, în cadrul testărilor naționale la absolvirea gimnaziului, la disciplina limba și literatura română, care este direct responsabilă de formarea competenței de înțelegere a lecturii, elevii de 15-16 ani din Republica Moldova demonstrează un nivel mult mai înalt de competențe lectorale, înregistrând o rată de promovare mai mare de 90%, acest rezultat însă, raportat la aceeași perioadă de referință, nu se confirmă și în cadrul testărilor internaționale PISA. În opinia noastră, această diferență de rezultate la același indicator de performanță – *competența de lectură*, își are explicația în diferențele metodologice de abordare a lecturii în practica de predare-învățare.

De remarcat, după testarea PISA din 2015, în țările membre OECD, unde indicele mediu de înțelegere a lecturii unor texte a fost de 79,9%, iar itemii de citire/lectură implica înțelegerea și utilizarea informațiilor din textele scrise, dar și a celor în format electronic, când pe primul loc s-au situat din nou elevii din Singapore, urmați de această dată de cei din Hong Kong, Canada, Finlanda, Irlanda, Estonia, ca indicator de creștere graduală a rezultatelor elevilor la competența de literație a fost stabilită o creștere de la 78% până la 93% în 2020 din media OECD.

O altă remarcă, dacă până în 2009 testarea nivelului de alfabetizare funcțională a elevilor se făcea strict pe domeniile „Citire”, „Matematică” și „Științe”, atunci din 2012 testarea a inclus și domeniul „Rezolvări de probleme”, iar începând cu anul 2018, Programul PISA s-a extins asupra evaluării tuturor domeniilor de competențe-cheie stabilite la nivel european (Bruxelles, 22 mai 2018) ca necesare de format prin învățământul general: competențe de alfabetizare; competențe multilingvistice; competențe în domeniul științei, tehnologiei și matematicii; competențe digitale; competențe personale, sociale și de a învăța să înveți; competențe cetățenești; competențe antreprenoriale; competențe de sensibilizare și expresie culturală.



Așadar, analfabetismul funcțional al elevilor de astăzi, demonstrat prin evaluările PISA, reprezintă o consecință a practicilor de învățare reproducitivă, care încă predomină la nivel de proces educațional, în pofida faptului că, la nivel de politică educațională, a fost adoptat un nou model educativ, centrat pe învățarea activă. De aceea funcționalitatea instruirii și competențele-cheie ca rezultatele finale ale învățării au devenit ținte ale evaluărilor internaționale, iar organizații precum OCDE realizează studii europene de analiză privind implementarea competențelor-cheie în sistemele de învățământ, astfel încât rezultatele obținute să ofere țărilor participante răspunsuri pertinente la unele întrebări esențiale pentru politica educațională, cum ar fi, de exemplu [16]:

- Cât de bine sunt pregătiți elevii pentru viață și pentru inserție pe piața muncii în societăți culturale diverse și într-o lume globalizată?
- Cât de mult sunt expuși elevii la știri din întreaga lume și în ce măsură înțeleg și analizează critic teme interculturale și globale?
- Ce abordări sunt folosite la școală, pentru ca elevii să fie educați pentru diversitate culturală și cum valorifică școlile diversitatea pentru a forma elevilor competența interculturală?
- Cât de bine sunt pregătite școlile să facă față noilor provocări ale societăților contemporane? etc.

Considerăm că aceste întrebări de politică educațională ar trebui să ne intereseze și pe noi, ca țară participantă în Programul PISA, dar, mai ales, să avem grijă să-i pregătim pe elevii noștri în această perspectivă. Prin urmare, sistemul de competențe proiectat de MECC pentru profilul de formare al absolventului de învățământ general din R. Moldova ar trebui reconsiderat, iar programele de evaluare națională ar trebui corelate neapărat cu sistemul de abilități supuse evaluării internaționale PISA, astfel încât să dispară discrepanțele de abordare la nivelul practicii de evaluare, iar preocupările metodologice pentru calitatea elevului format pentru viață să devină o realitate educativă și la noi.

## **2.2. Competența a învăța să înveți, competența de lectură și discrepanțele din evaluarea rezultatelor școlare**

În contextul societății informaționale, bazate pe cunoaștere, abilitatea de a învăța este asociată succesului personal și profesional, iar învățarea prin lectură – calea cea mai directă de informare, procesare și acumulare a cunoștințelor, de aceea învățarea permanentă a devenit principiul de bază al dezvoltării societăților contemporane, iar competența de lectură / literație reprezintă astăzi una dintre finalitățile de bază ale învățării, chiar dacă, deocamdată, aceasta nu face parte din lista competențelor-cheie.



Spre deosebire de competența de lectură, *a învăța să înveți* face parte din lista domeniilor de competențe-cheie recomandată de o serie de documente europene, cum ar fi: Memorandumul privind învățarea permanentă (2000), Programul de lucru Educație și Formare 2010 (2002), Recomandarea privind competențele-cheie pentru învățarea permanentă (2006), Programul OECD pentru evaluarea elevilor PISA (2006) ș.a. considerate ca necesare de format-evaluat actualmente prin educația școlară.

Or, dacă e să ne raportăm la natura schimbătoare a societății contemporane și a pieței muncii, care determină, în fapt, insuficiența achizițiilor școlare obținute prin învățământ, în termeni de competențe și calificări pentru o adecvată integrare socială a indivizilor, competența *a învăța să înveți* apare ca prima competență necesară de format astăzi elevilor, ea fiind, ca și competența de lectură, în cea mai strânsă relație cu reușita lor școlară și cu ideea de învățare permanentă.

În studiile europene, statutul de competență-cheie a competenței *a învăța să înveți*, este fundamentat, în principal, pe trei considerații pedagogice: a) este un rezultat valorizat la nivelurile societal și individual, fiind asociat ideilor de „societate care funcționează bine” și „viață de succes”; b) este un instrument esențial, fără de care învățarea permanentă nu ar exista; c) este o competență importantă pentru toți indivizii [17].

Ca și competența de lectură / literație, stăpânirea de către elevi a competenței *a învăța să înveți* este considerată un indicator al eficienței educației și tocmai datorită acestui fapt, ambele competențe se regăsesc în lista abilităților școlare supuse evaluării internaționale prin testele PISA, de aceea formarea-dezvoltarea strategică a competenței *a învăța să înveți*, alături de competența de lectură, ar trebui să reprezinte principalele dominante ale procesului educațional actual.

Constând într-o combinație complexă de capacități, atitudini și cunoștințe, competența *a învăța să înveți* sprijină individul să devină o persoană care învață pe tot parcursul vieții, angajată continuu în valorificarea tuturor oportunităților de învățare, fie acestea formale, informale sau nonformale. Totuși, anume dezvoltarea organizată și sistematică a competenței *a învăța să înveți* pe perioada școlarității contribuie la formarea acesteia și la dobândirea autonomiei în învățare, iar această finalitate educațională poate fi atinsă numai prin eforturile conjugate ale tuturor cadrelor didactice.

Pe de altă parte, învățarea prin lectură și finalitatea acestei învățări – competența de lectură / literație a fost dintotdeauna considerată o condiție a reușitei elevului, dar și a adultului, valențele formative ale actului de lectură fiind demonstrate demult în literatura de specialitate, în care se subliniază că, din toate disciplinele umaniste, anume literatura contribuie cel mai mult la formarea lui ca om integru. Importanța acestei competențe a crescut odată

cu adoptarea și în spațiul nostru educațional a programelor de testare PIRLS și PISA, iar documentele normative recomandă o reechilibrare a cerințelor privind evaluarea națională și internațională a competenței de lectură.

Curriculumul modernizat la *Limba și literatura română* propune următoarea definiție a competenței de lectură: „capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare aceluși text (de viață cotidiană, istorie, geografie, științe) și – nu în ultimul rând – prin uzul unui instrumentar de teorie literară. Formarea acestei competențe pornește de la elementara capacitate de a citi coerent orice text scris în limba română și implică o gamă largă de operații intelectuale, asigurate (la etapa școlarizării) de activități didactice, prin care textul este înțeles nu doar la suprafața informației pe care o conține, ci și ca țesătură de semne, idei și imagini.” [22].

Din perspectiva testelor PISA, activitatea de lectură înseamnă, în primul rând, comprehensiune și interpretare a celor citite, prin antrenarea a patru procese cognitive esențiale: „identificarea de informații explicit formulate în text, realizarea de deducții simple, integrarea și interpretarea ideilor și a informațiilor, evaluarea critică a conținutului și a elementelor textuale” [12], accentul fiind plasat pe funcționalitatea abilităților de lectură, nu pe utilizarea instrumentarului de teorie literară.

Deși curriculumul tratează competența de lectură drept una strict disciplinară, specifică *Educației lingvistice și literare / Limbii și literaturii române*, totuși, datorită importanței actului de lectură, care stă la baza tuturor activităților de învățare și a oricărei munci intelectuale, această competență poate fi încadrată, în opinia noastră, în lista competențelor-cheie, întrucât și ea reprezintă „un ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi/abilități și aptitudini”, prin care se demonstrează capacitatea elevului de a utiliza, valorifica, cunoștințe, atitudini, valori, în vederea realizării unei sarcini de învățare și care poate fi apreciată doar atunci, când elevul este pus într-o situație concretă să valorifice toate achizițiile sale [18].

Se consideră că toate competențele-cheie sunt în mod egal importante, pentru că fiecare dintre ele poate contribui la o viață de succes în societatea cunoașterii, cu precizarea că ele trebuie formate transdisciplinar, adică prin toate (și chiar dincolo de) disciplinele tradiționale școlare, iar datorită caracterului lor transversal și transferabil, ele pot servi drept fundament pentru construirea ulterioară a învățării ca proces continuu. Prin urmare, cadrele didactice de la toate disciplinele școlare, prin cele două niveluri ale formării profesionale, ar trebui să fie orientate metodologic spre formarea transdisciplinară a acestora.

După cum susține M. Miclea, specialist cu autoritate în psihologia învățării, într-un interviu realizat recent, atunci când predai ceva, indiferent la ce nivel, la nivel universitar sau la nivelul preuniversitar, trebuie să ai în vedere

următoarele lucruri: 1) că **predai un conținut**, teoria, conceptul respectiv; 2) că **predai o atitudine față de respectivul conținut**, adică trebuie să trezești o emoție favorabilă învățării acelui conținut; 3) **trebuie să te gândești dacă ai oferit aplicații**, dacă l-ai ajutat pe elevul respectiv sau pe studentul pe care îl ai să aplice cunoașterea în înțelegerea lumii.

Aceste trei lucruri tu, ca profesor, trebuie să le ai mereu în minte. Aș adăuga și al patrulea: **să-i oferi elevului cea mai bună metodă de a învăța ceea ce predai**. Adică orice disciplină se învață mai degrabă prin anumite metode, decât prin alte metode. Știu eu, poate la matematică se învață mai ușor prin rezolvare de exerciții, poate la istorie prin interpretări de text, poate la biologie prin faptul că te uiți la un mulaj, poate la *Geografie* – prin faptul că te uiți pe hartă. Deci, trebuie să livrezi elevului și metodele de învățare, nu numai conținutul de învățare.

Suntem total de acord cu aceste observații pertinente, precizând că tocmai cel de-al patrulea moment al activității de predare-învățare evidențiat de M. Miclea constituie, în opinia noastră, veriga cea mai slabă a procesului actual de învățământ, prin urmare, rolul tuturor cadrelor didactice, în calitatea lor de facilitatori ai învățării, inclusiv prin lectură, este la fel de important în ceea ce privește sprijinirea elevilor pentru achiziționarea competenței de învățare, profesorii de la toate disciplinele școlare fiind direct responsabili pentru crearea mediului de învățare adecvat, care să integreze și să valorifice experiențele de învățare ale elevilor dobândite nu doar în medii formale, ci și nonformale și informale.

Astfel că ni se pare absolut necesar ca unul dintre obiectivele pedagogice generale ale procesului actual de învățământ să vizeze expres formarea competenței de învățare, competența cu gradul cel mai larg de aplicabilitate, care acoperă practic toate nivelurile, treptele și ciclurile de proiectare și organizare a procesului de învățământ, care însă, spre deosebire de competența de lectură, nu are nici o acoperire disciplinară, de aceea curriculumul universitar și postuniversitar ar trebui să orienteze cadrele didactice spre valorificarea, în condițiile educației postmoderne, a stilurilor individuale de învățare, cu accent pe învățarea *creativă, complexă, anticipativă, cooperativă*.

Pe de altă parte, lectura, ca metodă didactică / de învățământ, reprezintă calea cea mai directă de obținere a autonomiei în învățare, prin dobândirea unor deprinderi și tehnici de muncă intelectuală, specifice domeniilor de cunoaștere educațională, așa cum s-a precizat mai sus. În școală, elevul citește la toate disciplinele de studiu, pentru a se informa, a cunoaște, a înțelege, a descifra sensuri, a comenta un text pe care l-a citit, pentru a căuta răspunsuri la unele întrebări pe care și le pune, pentru a-și dezvolta imaginația etc., de aceea formarea competenței de lectură în școală trebuie înțeleasă ca un obiectiv al tuturor cadrelor didactice, nu doar a celor de limba română.

Potrivit lui S. Cristea, obiectivele pedagogice concrete care pot fi proiectate și realizate prin intermediul lecturii, ca metodă didactică, la toate disciplinele de învățământ, vizează:

- stăpânirea și aprofundarea cunoștințelor fundamentale și operaționale;
- perfecționarea capacităților generale și specifice studiului individual;
- cultivarea atitudinilor și aptitudinilor cognitive deschise;
- identificarea unor noi probleme și situații problemă etc.

Autorul sugerează că realizarea acestor obiective presupune antrenarea unor exerciții multiple cu valoare de procedee didactice, orientate special pentru formarea, perfecționarea și integrarea în activitatea de învățare a următoarelor deprinderi absolut necesare elevilor:

- deprinderea lecturii comprehensive (a înțelege corect cele citite într-un text);
- deprinderea lecturii esențializate (a conspecta, a lua notițe rezumative);
- deprinderea lecturii demonstrative (a sesiza relații, a rezolva probleme);
- deprinderea lecturii problematizate (a sesiza contradicții într-un text, situații-problemă);
- deprinderea lecturii creative (a rezolva, a inventa situații-problemă) [3].

Toate aceste abilități de lectură subliniază structura complexă a competenței de lectură, parte din ele sunt vizate spre a fi formate prin curriculumul disciplinar de limba și literatura română, tocmai de aceea formarea acestor competențe trebuie extinsă și urmărită prin toate disciplinele de învățământ, în baza valorificării textelor de toate tipurile incluse în manuale, dar și a altor suporturi didactice (literare, informative, științifice, explicative etc.) care sunt propuse elevilor ca repere pentru învățare și ca bază în dezvoltarea unei învățări active.

Printr-o astfel de abordare *transdisciplinară* a valorificării textului educațional ca reper al învățării, credem că am putea asigura atingerea standardelor naționale și internaționale privind formarea-evaluarea competenței de lectură, în general, și a elementelor de competență pe care aceasta le înglobează, ceea ce, evident, ar conduce la diminuarea analfabetismului funcțional al elevilor noștri la domeniul lectură / literație evaluat de PISA.

Deocamdată însă realitatea educațională este cu totul alta, iar cadrele didactice sunt preocupate mai degrabă de transmiterea cunoștințelor de învățat, decât să dezvolte competența de învățare a elevilor prin studiul textelor sau să dezvolte metodologic strategiile de învățare prin lectura textului, astfel încât formarea competențelor de lectură este lăsată în continuare doar în grija profesorilor de limba și literatura română, care, la rândul lor, sunt

preocupați mai mult de lectura textelor literare și de abilitățile elevilor de analiză aplicând cunoștințele de teorie literară.

Trebuie să precizăm însă că, în contextul noilor orientări în educație, abordarea textului ca suport pentru învățare s-a extins asupra tuturor disciplinelor de învățământ, dat fiind că toate acestea operează cu cele mai diverse texte pentru învățare, care trebuie valorificate expres în procesul învățării, astfel încât formarea competenței de lectură și a elementelor constitutive ale acesteia prin învățarea școlară nu mai este considerată în scop în sine al unei singure discipline de învățământ, cum se proceda până acum, această abordare fiind legată, în primul rând, de necesitatea dezvoltării competențelor dezirabile în plan social.

Înclinăm să credem că tocmai această reorientare în ceea ce privește valorificarea textului educațional ca suport pentru învățare scapă astăzi autorilor de curriculum și de manuale școlare, dar și cadrelor didactice de la toate disciplinele de învățământ, de aici – rezultatele modeste obținute de elevii din R. Moldova încadrați în testările internaționale desfășurate pe parcursul ultimilor ani de către PISA, care utilizează de la începuturile programelor respective preponderent textul nonliterar ca suport pentru verificarea abilităților de lectură ale elevilor, în timp ce profesorii de limba și literatura română abordează preponderent textul literar în activitatea didactică de predare-învățare-evaluare la clasă, neglijând lucrul cu textul nonliterar, care, în esența lui, este determinant în formarea deprinderilor de lectură uzuală și de formare a gândirii critice.

În baza acestor constatări, evidențiem necesitatea producerii unor modificări de perspectivă în metodologia valorificării textului în procesul educațional, în sensul extinderii activității de lectură și asupra textelor nonliterare, în cadrul disciplinei Limba și literatura română, dar și a dezvoltării deprinderilor de învățare prin lectură în cadrul tuturor disciplinelor de învățământ. Aceste schimbări ar putea să ofere soluții reale pentru rezolvarea aspectelor problematice ale lecturii școlare depistate prin testările PISA, respectiv, să conducă la creșterea nivelului de performanțe ale elevilor la domeniul lectură.

Prin urmare, sarcina școlii de astăzi este de a forma elevi competenți în abordarea oricărui tip de text, care să demonstreze capacități înalte de înțelegere și interpretare a textului, de analiză și gândire critică a oricărei informații, scop care însă nu poate fi atins doar prin expunerea tradițională a conținuturilor de învățat elevilor, ci, mai ales, prin a-i învăța *cum să învețe*, cu ajutorul textului, cum să-și însușească strategiile de cunoaștere și de învățare eficientă, dezvoltându-le astfel aptitudinile intelectuale, învățându-i să comunice pentru a schimba idei, să dea dovadă de inițiativă și să poată lua decizii pertinente.

După cum arată însă analiza rezultatelor elevilor la examenele de limba și literatura română din ultimii ani, aceștia demonstrează un nivel înalt și mediu de performanță școlară în ceea ce privește achiziționarea competențelor de lectură, cu precizarea că aceștia întâmpină dificultăți nu atât la itemii privind înțelegerea și interpretarea textului literar, ci mai ales la cei cu referire la înțelegerea și interpretarea textelor nonliterare vizate și prin testele PISA.

Or, în activitatea didactică de formare-evaluare a competențelor de lectură ar trebui să se țină cont și de faptul că în viața reală oamenii citesc nu doar texte literare, ci și texte de cele mai diverse tipuri, de aceea, pentru evaluarea înțelegerii din lectură, testarea PISA include texte continui și texte noncontinui, texte tipărite, dar și texte pe foi, pliante, forumuri on line și fluxuri de știri, pe care trebuie nu doar să le citești, ci și să le înțelegi și interpretezi, aplici etc., prin urmare, elevii trebuie învățați să citească și texte multimodale, pe care să le înțeleagă, din care să extragă idei și să aplice în viața curentă informațiile culese, adică să abordeze critic și creativ orice text lecturat.

Pentru a înțelege mai bine ce măsoară testele PISA la domeniul lectură și care sunt, de fapt, diferențele de abordare în evaluarea națională și internațională a performanțelor la lectură, în cele ce urmează, prezentăm în *Tabloul 2.1* descrierea nivelurilor de competență evaluate de PISA la lectura unui text, a tipurilor de texte propuse pentru lectură, precum și a caracteristicilor fiecărui nivel de competență evaluat (adaptare după Walker, 2011) [12].

**Tabloul 2.1. Evaluarea abilităților de lectură prin testele PISA**

Competența de lectură		Unități de competență supuse evaluării (pe niveluri taxonomice)	
Nivel de competență	Tip de text propus spre lectură	Recunoaștere, interpretare și integrare	Reflectare și evaluare
<b>Nivelul 1 a</b>	Text simplu, cu idei clar exprimate	A recunoaște o idee simplă, reluată de mai multe ori (eventual, printr-o imagine), a interpreta o frază într-un text scurt pe un subiect cunoscut.	La acest nivel nu se solicită itemi de reflectare și evaluare.
<b>Nivelul 1 b</b>	Text simplu, cu idei clar exprimate	A recunoaște tema/mesajul/scopul autorului într-un text cu subiect cunoscut, când aceste informații solicitate sunt evidente.	La acest nivel nu se solicită itemi de reflectare și evaluare.

<b>Nivelul 2</b>	Text simplu, cu idei clare, dar care solicită relaționarea ideilor o și deducție pentru înțelegerea globală	A identifica ideea principală a textului, clarificând raporturile cu celelalte idei din text. A explica semnificațiile unor propoziții/fraze din cadrul unor părți limitate de text, când informația nu este evidentă și sunt necesare anumite deducții.	A face o legătură simplă între informația din text și cunoștințele generale.
<b>Nivelul 3</b>	Text complex cu unele informații concurente	A integra mai multe părți ale unui text cu scopul de a identifica ideile principale, a clarifica o relație între idei, a preciza semnificația unui cuvânt sau al unei fraze. A compara, a opune sau a categorisi idei, luând în considerare criterii multiple.	A face legături sau comparații între informațiile din text și alte cunoștințe sau a explica particularitățile textului dat, făcând trimitere la experiențe personale.
<b>Nivelul 4</b>	Text complex cu incertitudini și idei formulate negativ	A genera concluzii pe baza textului, pentru a înțelege și aplica categoriile lui într-un context nou, neobișnuit, cercetând semnificația unei secvențe, prin luarea în considerare a întregului.	A utiliza cunoștințe formale sau publice pentru a emite o ipoteză sau a evalua critic un text. A demonstra înțelegerea cât mai exactă a unui text mare și complex.
<b>Nivelul 5</b>	Text complex cu idei prezentate în contradicțoriu	A demonstra înțelegerea deplină și detaliată a unui text. A prezenta nuanțat sensul/mesajul. A descrie exemple dispuse arbitrar, folosind deducția. A generaliza categorii, pentru a descrie relațiile dintre părți de text.	A face analiza unui text complex, folosind cunoștințe specializate, pentru a demonstra înțelegerea profundă a acestuia. A face analiza critică și evaluarea contradicțiilor potențiale sau reale în textul dat.
<b>Nivelul 6</b>	Text complicat pe un subiect necunoscut, cu idei abstracte, neobișnuite, care solicită valorificarea unor informații concurente	A genera rezumativ categorii de interpretare a textului dat. A formula concluzii multiple, comparații și idei contrastive, detaliate și concrete. A demonstra o înțelegere deplină și detaliată a întregului text sau a anumitor secvențe, a implica integral informația din mai multe texte.	A face analiza sau evaluarea critică a unui text complicat pe un subiect necunoscut, luând în considerare perspective sau criterii multiple, folosind concepte complexe din text. A genera categorii pentru evaluarea elementelor textului, luând în considerare timpul actual.

După cum reiese din conținutul inserat în tabelul de mai sus, programul PISA evaluează înțelegerea lecturii la șase *niveluri de competență*, tipologia textelor propuse pentru evaluarea înțelegerii celor citite este foarte diversă și cu grad crescând de complexitate, iar itemii de evaluare urmăresc obiective total diferite de obiectivele evaluării competențelor de lectură la testările naționale organizate pentru elevii din Republica Moldova, de unde putem deduce ca rezonabilă lipsa de pregătire a elevilor în acest sens, precum și dificultățile legate de rezolvare a acestora, respectiv, rezultatele modeste ale acestora la evaluările PISA, care, pur și simplu, nu sunt pregătiți, prin activitățile de învățare, să rezolve astfel de itemi [7].

Prin urmare, se impune o schimbare de strategie în ceea ce privește valorificarea metodologică a textului educațional în procesul didactic, iar activitățile de formare-evaluare a competenței de lectură realizate în cadrul lecțiilor de limba și literatura română trebuie corelate cu metodologia PISA a evaluării înțelegerii din lectură pe cele mai diverse tipuri de texte, cu itemi structurați pe niveluri taxonomice din ce în ce mai complexe.

Totodată, formarea competenței de lectură trebuie susținută prin toate disciplinele de învățământ, mai ales acolo unde lectura textului (științific, istoric, explicativ, injonctiv etc.) prevalează ca metodă de învățare, astfel încât, la nivelul practicii școlare, această schimbare de metodologie să conducă la o dezvoltare a competenței de învățare prin metoda lecturii.

### **2.3. Percepția cadrelor didactice asupra procesului actual de învățare**

În general, *percepția* este o categorie a psihologiei și se referă la procesul psihic de cunoaștere senzorială, prin care obiectele și fenomenele sunt reflectate ca întregi, procesul perceptual însuși fiind mijlocit de către organele de simț. De aceea se consideră că percepția reprezintă o reflectare subiectivă, însoțită de o imagine conformă cu aceea ce are loc în conștiința omului despre faptele, obiectele și fenomenele din realitatea obiectivă.

Cu tot subiectivismul ei, totuși, anume evaluarea percepției este procedura cea mai frecventă de analiză, la care apelează, de obicei, cercetători din astfel de domenii precum pedagogia, psihologia sau sociologia, pentru a se informa, la un moment dat, prin analiza percepțiilor subiecților evaluați, despre un fenomen sau altul și de a culege informații și date, din care să extragă apoi judecăți de valoare cu privire la fenomenul analizat.

Ca și senzațiile, percepția are o funcție informațională, prin intermediul căreia ne asigură o informare asupra fenomenului sau obiectului de interes, însușirilor complexe, obiectuale ale lumii înconjurătoare. Totuși, comparativ cu senzația, percepția constituie un nivel superior de prelucrare și integrare a informației despre lumea externă și despre propriul nostru „eu”. Superior-



ritatea percepției constă în realizarea unei imagini sintetice, unitare, în care obiectele și fenomenele care acționează direct asupra organelor analizoare sunt reflectate ca totalități integrale, în individualitatea lor specifică, sunt de părere specialiștii.

Plecând de la aceste note introductive, în cele ce urmează vom prezenta rezultatele unui sondaj de opinie privind percepția învățării, desfășurat în rândul cadrelor didactice de limba și literatura română, în luna mai 2020, cu scopul de a colecta și procesa anumite informații despre modul în care profesorii percep și tratează fenomenul învățării, ca proces și produs.

De menționat, observarea spontană sau sistematică a procesului de învățare în perioada respectivă, utilizată, de obicei, ca metodă în investigarea realității educaționale nu a fost posibilă din cauza suspendării procesului educațional și trecerea la învățământul on line, odată cu declararea stării de urgență cauzată de epidemia coronavirusului, astfel că s-a recurs la o altă metodă de cercetare pedagogică – ancheta sau chestionarea în formă scrisă, realizată tot on line, prin instrumentarea unui chestionar (conținutul chestionarului este prezentat în *Anexe*).

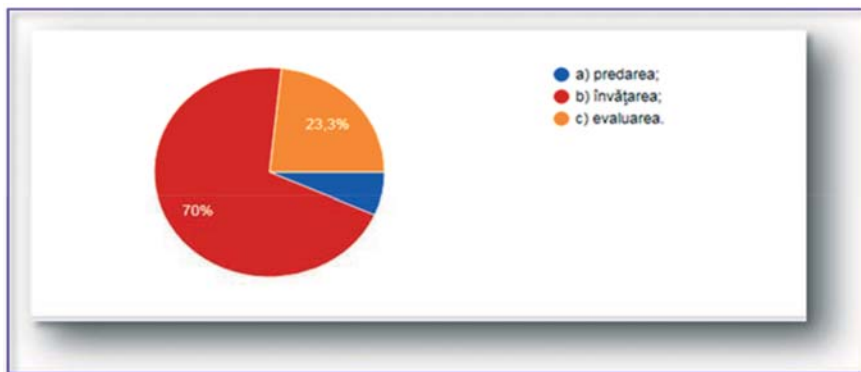
Publicul-țintă a fost constituit dintr-un eșantion de 96 cadre didactice, metoda selectată pentru realizarea acestui demers evaluativ a fost chestionarea de analiză, iar scopul aplicării chestionarelor a vizat culegerea și prelucrarea datelor și informațiilor oferite de această categorie de respondenți și constatarea nivelului de percepere a fenomenului de învățare școlară, dar și a identificării unor posibilități de intervenție pedagogică în acest sens prin activitățile de formare inițială și continuă.

Chestionarul a cuprins 9 întrebări cu referire la diferite aspecte ale învățării, dintre care 7 întrebări au vizat răspunsuri scurte sau selectarea unei variante de răspuns din opțiunile la alegere, iar 2 întrebări au avut caracter deschis, pentru a oferi posibilitatea obținerii unor răspunsuri cât mai individualizate la obiectul evaluării – percepția/înțelegerea de către profesori a învățării școlare.

Prelucrarea datelor și reprezentarea lor grafică a permis reflectarea grafică a scorului mediu la fiecare dintre cei 9 itemi incluși în chestionar, evidențiind, totodată, o serie de factori intercorelați ai învățării, prin care se explică unele caracteristici ale procesului actual de învățământ.

Prezentăm în continuare analiza rezultatelor obținute în urma aplicării chestionarului privind evaluarea percepției cadrelor didactice, evidențiind rezultatele obținute pe fiecare întrebare inclusă în chestionar, acestea fiind însoțite de imagini ale prelucrării datelor și de unele comentarii succinte ale rezultatelor.

**Întrebarea 1. Precizați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional integrat predare-învățare-evaluare este, în opinia Dvs., mai neglijat astăzi: a) predarea; b) învățarea; c) evaluarea.**



**Fig. 2.1. Date privind opinia cadrelor didactice despre atenția acordată componentelor procesului**

Din răspunsurile primite la prima întrebare și reprezentate grafic în figura de mai sus, se vede clar că 70% din numărul total de cadre didactice interviuate consideră că, dintre cele trei componente ale procesului educațional integrat, anume învățarea este partea cea mai neglijată, de o altă părere fiind 23,3% dintre respondenți, care au indicat predarea și doar 6,7% care au optat pentru neglijarea evaluării.

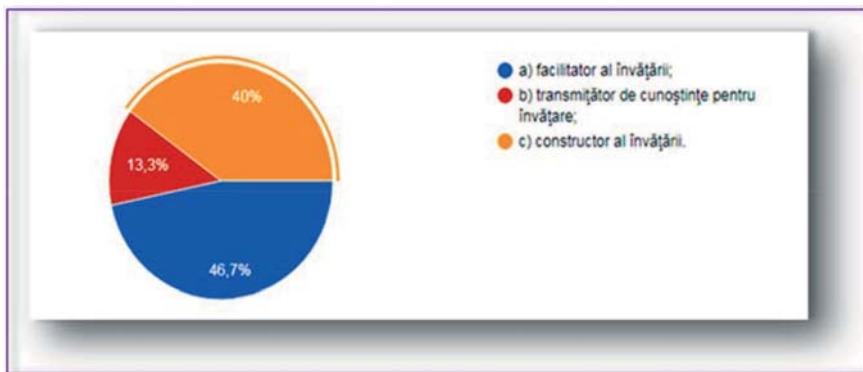
Trebuie de menționat că această părere confirmă ipoteza noastră de lucru formulată înainte de realizarea chestionarului respectiv.

Aici este potrivit să amintim definiția conceptului de învățare dată de S. Cristea, care spune așa: „din punct de vedere pedagogic, învățarea reprezintă activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina anumite schimbări comportamentale ale preșcolarului, elevului, studentului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor cognitive, această activitate antrenând factori interni, de natură biologică și de natură psihologică, precum și factori externi, ce țin de organizarea învățării didactice (obiective, conținuturi, metode etc.)” [3, p. 201].

Precizăm că am formulat întrebarea respectivă pornind anume de la acest sens pedagogic al conceptului, iar dacă raportăm răspunsurile profesorilor la conținutul definiției date, înțelegem că învățarea este neglijată tocmai de cei care sunt responsabili cu proiectarea și organizarea activității de învățare, iar acest lucru se întâmplă fie din neștiință, fie din neglijență profesională. Or, nu putem face abstracție de faptul că multe cadre didactice sunt de părerea că predarea este a profesorilor, iar învățarea este a elevilor.

Iată deci o problemă de înțelegere eronată a învățării, care trebuie să intre în atenția formatorilor, ei urmând să găsească răspunsuri pertinente la mai multe întrebări care se subînțeleg, cum ar fi, de exemplu: ce reprezintă *astăzi* învățarea școlară, în ce condiții pedagogice se produce învățarea conștientă, care sunt actualmente instrumentele învățării eficiente, ce modele eficiente și ce strategii ale învățării de succes trebuie promovate și valorificate în practică etc.

### **Întrebarea 2. Care credeți că este rolul actual al profesorului în raport cu activitatea de învățare a elevului?**



**Fig. 2.2. Date reprezentând răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea 2**

Din răspunsurile date la cea de-a doua întrebare, reiese că cea mai mare parte a profesorilor înțeleg corect schimbarea de accent ce s-a produs în ultimii ani dinspre predare spre învățare. Astfel, în ceea ce privește rolul lor în procesul actual de învățare, 46,7% dintre ei optează corect pentru rolul de „facilitator al învățării”, iar 40% – pentru rolul de constructor al învățării, ceea ce ne permite să conchidem că și unii și alții împărtășesc viziunea constructivistă asupra învățării. Totodată, 13,3% dintre respondenții care își asumă rolul de transmițător de cunoștințe pentru învățare, ceea ce nu este greșit, dacă ținem cont de cerința pedagogică privind integrarea „materialului necesar de învățat” în structura activității cognitive a elevului.

### **Întrebarea 3. Definiți sau explicați prin cuvinte proprii ce înțelegeți prin sintagma învățare eficientă?**

Întrebarea a treia a vizat obținerea unor răspunsuri pertinente referitoare la înțelegerea sau explicarea de către cadrele didactice a conceptului de *învățare eficientă*, care este unul relevant pentru ideea și practica de eficientizare a procesului educațional actual și pentru creșterea nivelului de performanțe școlare.

Întrebarea a fost deschisă, solicitând răspunsuri individualizate, tocmai pentru a dispune de o înțelegere cât mai largă a conceptului dat de către fiecare cadru didactic. Prezentăm în continuare o listă de răspunsuri ale profesorilor de LLR la întrebarea dată.

- ✓ Învățarea eficientă este un proces educativ care are drept scop de a-i înzestra pe elevi nu atât cu cunoștințe, cât de a le forma priceperi, deprinderi, atitudini și comportamente necesare și utile pentru formarea personalității lor, pentru adaptarea lor la cerințele vieții sociale.
- ✓ Învățarea eficientă are 3 caracteristici importante: activitatea concretă a elevului, orientarea către un scop bine determinat și obținerea rezultatelor măsurabile și utile în viață.
- ✓ Învățarea eficientă se produce cu ajutorul metodelor și tehnicilor de învățare, care trebuie cunoscute, însușite mai întâi de profesori și apoi de elevi.
- ✓ Învățarea eficientă presupune achiziționarea de cunoștințe și competențe necesare în vederea pregătirii pentru viață.
- ✓ Învățarea eficientă reprezintă o activitate intelectuală și fizică desfășurată, în mod sistematic, în vederea însușirii unor informații utile și a formării de abilități necesare pentru dezvoltarea continuă a personalității.
- ✓ Învățarea eficientă este activă, este orientată către un scop, duce la rezultate măsurabile.
- ✓ Învățarea eficientă constă în cunoștințe acumulate, transformate în competențe care pot fi aplicate pe tot parcursul vieții.
- ✓ Învățarea eficientă ajută la formarea unor competente, este învățarea cu un grad sporit de aplicabilitate.
- ✓ Învățarea care determină, prin metode și tehnici eficiente, formarea strategică de competențe.
- ✓ Învățarea eficientă presupune implicare și participare conștientă în procesul de construire a cunoștințelor.
- ✓ Activitate intelectuală desfășurată sistematic, activ orientată spre un scop și care are rezultate măsurabile.
- ✓ Învățarea eficientă înseamnă descoperirea propriului stil de învățare, dezvoltarea capacităților intelectuale, creșterea permanentă a nivelului de competențe.
- ✓ Învățarea eficientă vizează dorința elevului de a dobândi competențe + competența dascălului de a forma competențe.
- ✓ Învățarea eficientă este o activitate intelectuală în scopul însușirii unor informații și dezvoltării unor competențe.
- ✓ Sintagma *învățare eficientă* presupune înțelegerea conținutului disciplinar și valorificarea acestui în diverse contexte situaționale.
- ✓ Învățarea eficientă asigură formarea competențelor necesare pentru viață, care îi vor fi utile elevului după finalizarea studiilor în experiența profesională.

- ✓ Învățarea eficientă este o învățare conștientă, prin care elevul își completează achizițiile anterioare, dezvoltându-și competențele pe care le-ar putea utiliza pe tot parcursul vieții.

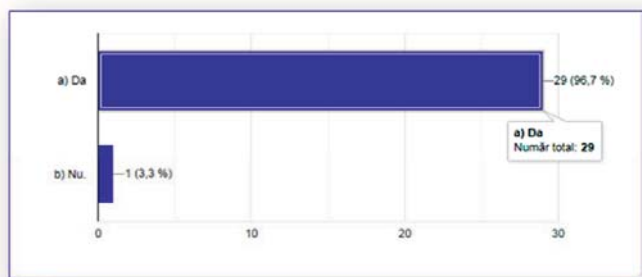
Analiza răspunsurilor ne permite să constatăm că doar în 5 cazuri putem aprecia răspunsuri pertinente la întrebarea 3, în rest, avem niște frânturi de răspunsuri vagi, formulate, probabil, cu ajutorul motorului de căutare Google, prin care profesorii au încercat să demonstreze ce știu și ce înțeleg ei prin conceptul de învățare eficientă, fără însă a face vreo trimitere la metode și tehnici de învățare eficientă, care, se știe, au un rol esențial în producerea rezultatelor învățării, fapt ce denotă o neînțelegere a conceptului dat sau o înțelegere foarte aproximativă.

Ceea ce s-a așteptat însă de la profesori la întrebarea respectivă este ca ei să facă referire, în răspunsurile lor, tocmai la aspectul metodologic al organizării învățării, adică la metodele, procedeele și mijloacele didactice, capabile să eficientizeze învățarea. De aici deducem că, pentru a deveni facilitatori ai învățării, profesorii trebuie să înțeleagă ei înșiși ce presupune conceptul de învățare eficientă, să cunoască și să aplice adecvat metodele și tehnicile de învățare eficientă, pe scurt, să demonstreze că stăpânesc tehnologia instruirii.

Or, conform cercetărilor recente, învățarea poate fi facilitată tocmai de însușirea de către elevi a unor metode și tehnici adecvate, care pot fi aplicate în vederea unei acumulări rapide și pe termen lung a cunoștințelor științifice: metode de documentare și de prelucrare a informațiilor, tehnici de memorare, modalități de creștere a randamentului, de planificare și organizare a timpului de învățare, de optimizare a stilului de lucru și de concentrare a atenției etc.

Prin urmare, profesorul poate fi considerat un facilitator al învățării numai dacă el însuși organizează situații de învățare, în care operează cu metodele și tehnicile de învățare eficientă, care, dacă sunt stăpânite, pot determina finalmente eficientizarea procesului de învățare, creșterea performanței și dezvoltarea competențelor atât ale elevilor, cât și ale profesorilor.

#### **Întrebarea 4. *Considerați lectura o metodă de învățare eficientă? Încercuiți DA sau NU.***



**Fig. 2.3. Răspunsuri privind eficiența lecturii ca metodă de învățare**

Întrebarea 5 derivă din înțelesul întrebării 4, ea vizează opinia profesorilor de limba și literatura română despre eficiența lecturii ca metodă didactică / de învățare și solicită un răspuns scurt (da/nu).

Aproape toți profesorii intervievați (96,7%) au răspuns afirmativ la întrebarea dată, apreciind lectura școlară drept o metodă eficientă de achiziționare a cunoștințelor, care, se știe, stau la baza formării de competențe, în general, și în special, a competenței *a învăța să înveți*, de unde putem deduce că ei înțeleg perfect importanța lecturii în autoinstruirea eficientă, precum și rolul manualului, dar și al cărții, în general, ca instrument al muncii intelectuale, mai ales acum, când ne aflăm într-un cadru socio-cultural caracterizat de o așa-zisă „*criză a lecturii*”.

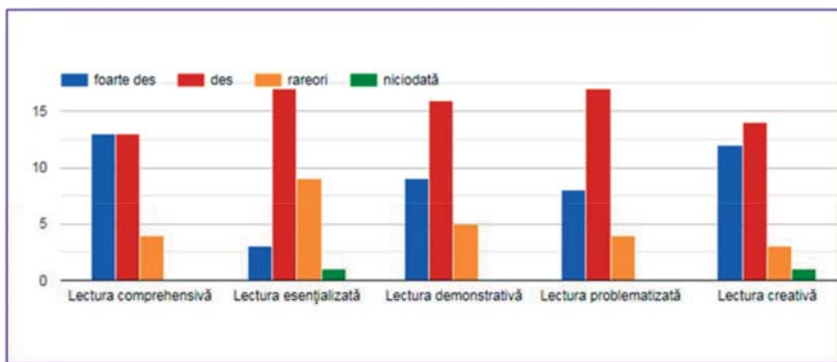
### **Întrebarea 5. Numiți 2-3 tehnici/procedee didactice pe care le valorificați prin metoda lecturii.**

În răspunsurile lor la această întrebare, profesorii de limba și literatura română au numit mai multe tehnici decât li s-a cerut, evidențiind o întregă paletă de procedee didactice pe care ei declară că le valorifică prin metoda lecturii, între care: *lectura ghidată, lectura explicativă, lectura în rețea, lectura în lanț, lectura selectivă, lectura problematizată și creativă, lectura împotriva, dialogul euristic, itinerarul de lectură, agenda de lectură, harta narațiunii, asaltul de idei, agenda cu notițe paralele, dezbaterea, interogarea multiprocesuală, pixuri în pahar, discuția PANEL, SINELG-ul, jocul de rol, scrisoare unui personaj literar, analiza SWQT, CUBUL, studiul de caz, fișa de lectură, maratonul întrebărilor, Graficul T, diagrama Wenn, 6 de ce etc.*

Idea ce poate fi dedusă din aceste răspunsuri este următoarea: profesorii înțeleg adecvat corelația dintre metoda didactică (în cazul dat – lectura) și procedeul didactic, ei știu să selecteze cu discernământ procedee/tehnici adecvate metodei, dar și domeniului de cunoaștere specific disciplinei *Limba și literatura română*, apte să asigure autoreglarea instruirii și producerea învățării prin activitatea de lectură.

Cât privește corectitudinea modului de aplicare a metodei lecturii și de adecvare a procedeelelor/tehnicilor selectate pentru metoda respectivă, aceste aspecte trebuie verificate și apreciate doar la nivelul activităților de predare-învățare, în cadrul unor vizite de documentare în școli.

### **Întrebarea 6. Cât de des integrați în activitatea de învățare a elevilor următoarele deprinderi/abilități de lectură: a) lectura comprehensivă; b) lectura esențializată; c) lectura problematizată; d) lectura creativă?**



**Fig. 2.4. Frecvența integrării abilităților de lectură în activitățile de învățare**

Întrebarea 6 a vizat frecvența integrării și impactul direct sau efectul metodei lecturii și tehnicilor didactice subordonate acesteia asupra formării unor abilități concrete de lectură ale elevilor, frecvența fiind măsurată prin indicatori de tip *foarte des*, *des*, *rareori* etc. Răspunsurile obținute pentru fiecare dintre cele 5 abilități de lectură vizate evidențiază faptul că metoda lecturii este predominantă în activitatea educațională și că abilitățile respective sunt urmărite frecvent în procesul formării pedagogice. Totuși, atestăm o frecvență mai redusă a integrării abilităților de lectură esențializată și de lectură problematizată în situațiile de învățare proiectate și organizate de cadrele didactice, deși tocmai aceste deprinderi vizează dezvoltarea competenței de lectură, având și un grad de funcționalitate maximă în viață.

Totodată, din aceste răspunsuri putem deduce și ideea că există o discrepanță între ceea ce declară că aplică și ceea ce realizează cu adevărat cadrele didactice la nivelul activității concrete de instruire (a se compara, de exemplu, răspunsurile la întrebarea 5 cu cele date la întrebarea 6). Altfel spus, numai activitatea de evaluare didactică poate confirma sau infirma impactul metodei utilizate sau a tehnicilor aplicate în realizarea procesului de învățare, demonstrând nivelul de formare a competențelor elevilor.

Prin urmare, dacă metoda este considerată drept o „cale” necesară de urmat pentru dobândirea de cunoștințe, capacități/abilități și atitudini, ceea ce ar trebui să se înțeleagă din răspunsurile date la acest item este: calitatea pedagogică a metodei didactice selectate presupune transformarea acesteia, prin tehnicile aplicate, dintr-o *cale de cunoaștere* propusă de profesor într-o *cale de învățare* realizată efectiv de elev.

**Întrebarea 7. Ce strategii de stimulare și încurajare a interesului elevilor pentru învățarea prin lectură utilizați cel mai des în practica Dvs. pedagogică?**

În răspunsurile prezentate de cadrele didactice la această întrebare deschisă atestăm un întreg evantai de strategii de stimulare și încurajare a interesului elevilor pentru învățarea prin lectură, între care:

- ✓ încurajarea verbală;
- ✓ motivația elevului pentru lectură;
- ✓ scrisori de mulțumire adresate părinților;
- ✓ acordarea diplomelor de laudă;
- ✓ utilizarea metodelor interactive;
- ✓ stimularea prin notă;
- ✓ cultivarea încrederii de sine;
- ✓ stabilirea unor indici pentru atingerea succesului;
- ✓ implicarea elevilor în organizarea activităților instructiv-educative;
- ✓ diversificarea activităților de lectură;
- ✓ încadrarea în diverse concursuri etc.

Desprindem din aceste răspunsuri capacitatea cadrelor didactice de a interacționa cu elevii în scop de motivare și stimulare pentru învățare, dar și de a valorifica în procesul educațional cele două categorii de condiții ale învățării – *condițiile interne* (de natură biologică, dar și psihologică) și *condițiile externe* (care țin de organizarea activității de învățare și mediul sociocultural din care provin elevii) în vederea creării unei atmosfere de lucru congruentă.

Totodată, constatăm disponibilitatea cadrelor didactice pentru realizarea permanentă a procedurilor de evaluare didactică formativă, care răspunde cerințelor de învățare în sens curricular, prin valorificarea deplină a tuturor resurselor pedagogice.

**Întrebarea 8. În ce măsură credeți că disciplina pe care o predați asigură formarea-dezvoltarea la elevi a competenței-cheie „a învăța să înveți”?**

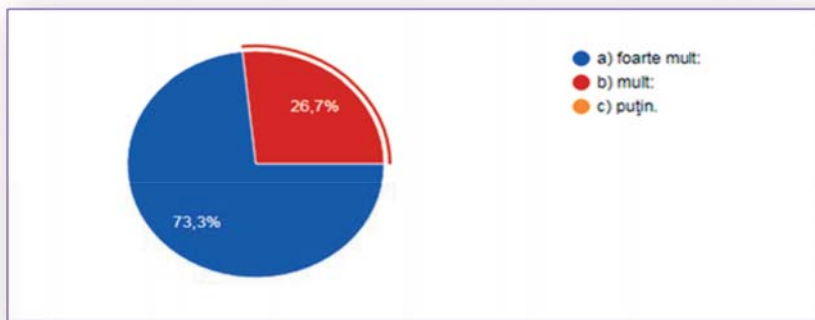


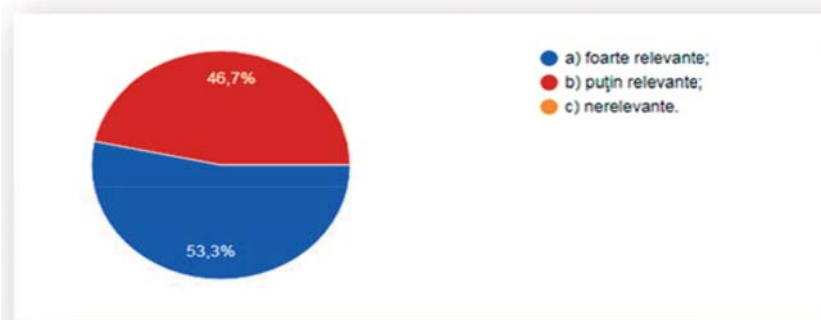
Fig. 2.5. Impactul disciplinei LLR asupra formării competenței a învăța să înveți



Întrebarea cu numărul 8 a vizat opinia cadrelor didactice de limba și literatura română privind contribuția disciplinei pe care o predau la formarea competenței *a învăța să înveți*. După cum arată datele reprezentate în *Figura 2.5*, majoritatea profesorilor (73,3%) consideră că disciplina LLR contribuie esențial la formarea-dezvoltarea competenței *a învăța să înveți*, 26,7% sunt de părerea că aceasta contribuie mult, iar pentru varianta de răspuns puțin nu a fost înregistrată niciun procent.

Rezultatele obținute sunt relevante atât pentru identificarea legăturii directe pe care cadrele didactice o sesizează corect în ceea ce privește formarea competențelor specifice *Limbii și literaturii române* și a uneia dintre competențele-cheie – *a învăța să înveți*, precum și a percepției lor asupra potențialului formativ al disciplinei de a stimula dezvoltarea tuturor competențelor-cheie prin disciplina respectivă de învățământ.

**Întrebarea 9. Cât de relevante credeți că sunt rezultatele procesului actual de învățare în raport cu necesitățile de formare ale elevilor?**



**Fig. 2.6. Opinii privind relevanța rezultatelor învățării la LLR**

Întrebarea a vizat relevanța performanțelor școlare obținute de elevi prin disciplina *Limba și literatura română*, ea a solicitat o raportare directă a procesului de predare-învățare la nevoile reale de formare ale elevilor, dar și o autoevaluare a randamentului școlar al activității didactice, cu referire la: în plan intern – aplicabilitatea cunoștințelor și capacităților dobândite prin învățare, promovabilitatea școlară; în plan extern – rentabilitatea diplomelor școlare, eficacitatea procesului de învățământ, efectele sociale ale sistemului de învățământ etc.

Toți acești indicatori, dacă sunt luați în calcul și apreciați cu obiectivitate în ansamblul lor de către profesori și, mai ales, dacă ei țin cont de faptul

că performanța profesională vizează realizarea efectivă a activității didactice la standardele stabilite de obiectivele pedagogice, pot reflecta *eficiența* activității didactice, aceasta reprezentând un indicator general al performanței cadrului didactic.

Trebuie să menționăm că răspunsul așteptat la această întrebare era punctul c) din variantele propuse, adică *puțin relevante*, așa cum se prezintă ele în realitate. După cum arată însă diagrama, opiniile profesorilor privind relevanța rezultatelor școlare s-au împărțit în două categorii: 53,3% consideră performanțele școlare obținute prin disciplina *Limba și literatura română* ca fiind *foarte relevante*, iar 46,7% – *puțin relevante*. Înclinăm să credem că profesorii nu prea înțeleg prea bine nici conceptul de *eficiență în educație*, nici sintagma de *rezultate relevante* ale învățării, respectiv, ei nu analizează din această perspectivă eficiența muncii depuse.

Totodată, credem că prima categorie de respondenți au avut în vedere, în primul rând, valoarea formativă a disciplinei pe care o predau, importanța cunoștințelor și capacităților dobândite de elevi, din care desprindem și un fel de autosuficiență a cadrelor didactice în raport cu eficacitatea muncii prestate.

**În concluzie**, studiul realizat în baza chestionării a scos în evidență percepțiile cadrelor didactice de limba și literatura română asupra fenomenului învățării și a demonstrat că profesorii conștientizează schimbările de accent care s-au produs în ultimii ani în planul proiectării și realizării activităților de predare-învățare-evaluare, în sens curricular. Altfel spus, ei înțeleg și promovează în rândul elevilor paradigma învățării conștiente (nu mecanice), aplicând, alături de alte metode didactice, lectura în scop de informare-documentare, stimularea a instruirii, culturalizare etc., valorificând, prin această metodă, cele mai diverse procedee/tehnici de învățare.

Totodată, sondajul de opinie a relevat și existența anumitor probleme la nivel de înțelegere a unor astfel de concepte cum ar fi învățarea eficientă, tehnicile eficiente de învățare, relevanța rezultatelor învățării, eficiența activității didactice, în general, de unde putem deduce și un nivel redus de aplicare a acestora în procesul educațional. În această direcție, trebuie de acționat pedagogic la nivel de formare inițială și continuă, astfel încât aceste concepte să fie însușite, apropiate de către cadrele didactice, pentru a fi utilizate drept criterii de analiză și repere de autorefecție asupra eficacității activității pedagogice.

De asemenea, la nivelul formării inițiale și continue, se impune o acțiune strategică orientată în direcția individualizării învățării, care reprezintă astăzi o cerință fundamentală a procesului de învățământ, determinată de politica educației centrate pe elev și orientată special în direcția cunoașterii și valorificării depline a potențialului psihopedagogic și social al fiecărui elev, de aceea *diferențierea instruirii, eficiența școlară și relevanța socială* a rezul-

tatelor învățării sunt considerați principalii indicatori pedagogici de performanță, în baza cărora se poate asigura controlul asupra calității.

#### **2.4. Tendințe și perspective pentru reconfigurarea procesului de învățare**

Analiza tendințelor de dezvoltare a sistemelor de învățământ, precum și a perspectivelor de reconfigurare, în pedagogia postmodernă, a modelelor și practicilor de învățare constituie astăzi teme de mare interes pentru cercetătorii din domeniul științelor educației, inclusiv pentru cei din Republica Moldova. Or, este cunoscut faptul că globalizarea economică, transformările de ordin cultural și dinamica socială a ultimelor două decenii au adus în fața lumii contemporane o serie de provocări, la care domeniul educației nu poate rămâne indiferent.

În opinia cercetătorului român L. Ciolan, noul tip de economie bazată pe cunoaștere și pe competitivitate, care funcționează în societatea contemporană, produce schimbări importante de perspectivă atât la nivelul solicitărilor de pe piața forței de muncă, impunând ca oamenii să aibă competențe mai relevante și la un nivel mai ridicat, precum și în ceea ce privește abordările educaționale, iar tendințele manifeste în domeniu configurează emergența unui nou mod de producere a cunoașterii, în care aceasta este creată în contexte socioeconomice mai largi, de natură transdisciplinară [2].

În contextul acestor schimbări, educația s-a transformat și continuă să se schimbe mereu, transformările de tip reformă realizate în domeniul educației în primele două decenii ale secolului XXI fiind puternic influențate de problemele majore cu care se confruntă pretutindeni oamenii în societatea contemporană – globalizarea economică, geopolitică și socială, dezvoltarea tehnologiilor informaționale și de comunicare, migrația unor populații, crizele din domeniile ecologic și sanitar etc., aceste noi provocări solicitând anumite răspunsuri și din partea sistemelor educaționale.

Mai mult ca atât, în actualul context de dezvoltare a omenirii se pune un accent deosebit pe funcțiile sociale și economice ale educației. Trăim într-o lume care nu se mai lasă sedusă de erudiție și care dă sentimentul securității personale numai celor care știu să acționeze în mod eficient. Iată de ce educația este percepută astăzi ca un mecanism de schimbare a societății, iar conceptele de *eficiență școlară* și de *relevanță socială a învățării* au început să fie folosite în exces în mediul educațional.

Într-un document OCDE – *Green Paper on education: education for a changing world*, se face recomandarea ca sistemele naționale de învățământ să se preocupe de dezvoltarea personalității umane în integralitatea ei, dar să caute, de asemenea, să interacționeze cât mai mult cu piața muncii, pentru a facilita angajabilitatea absolvenților și pentru a-și aduce contribuția la dezvoltarea economică a țării.

În acest context, tendința firească a fost de a se recurge la o și mai funcțională abordare a procesului didactic, în care conceptul de *competență* a devenit un instrument pedagogic de bază utilizat în procesul unei mai bune raționalizări a predării, învățării, evaluării.

Urmare a evoluțiilor economice și sociale, dar mai ales, în scopul pregătirii tinerilor pentru înțelegerea problematicii lumii actuale, la sfârșitul secolului XX – începutul secolului XXI, în sistemele de învățământ europene, inclusiv în cel din Republica Moldova, au fost conceptualizate și introduse în curricula școlare așa-numitele *noile educații* – educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru mass-media, educația interculturală, educația pentru mediu, educația economică etc., acestea fiind considerate drept răspunsuri concrete ale sistemelor educative la noile provocări societale, dar și pentru o mai bună adecvanță a conținuturilor învățării la noul context socio-cultural.

De menționat, un rol decisiv în producerea acestor schimbări de perspectivă asupra cunoașterii educaționale, implicit și a învățării, l-a avut stabilirea celor patru piloni ai dezvoltării sistemelor de educație, evidențiați de J. Delors în raportul pentru UNESCO [3], care orientează clar spre o redimensionare a procesului de învățare pe cele patru direcții strategice: *a învăța să știi / să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții și a învăța să fii*, la care Shaeffer și colaboratorii săi au mai adăugat una – *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea* [11].

Anume aceste direcții de dezvoltare a educației în secolul XXI au constituit liniile de forță care au influențat covârșitor întreg câmpul educațional (atât cel școlar, cât și cel universitar) și au remodelat evoluțiile procesului educațional, iar acestea, la rândul lor au determinat noi reconstrucții curriculare, care au vizat direct reorientarea învățării spre o abordare mai pragmatică, centrată pe elev și pe achiziționarea competențelor-cheie, de care acesta are nevoie, pentru a activa cu succes în societatea actuală.

Astfel, în contextul acestor evoluții, reorientări și schimbări de paradigmă, la nivel european, dar și pe plan intern se constată următoarele tendințe de transformare a educației:

- Educația este percepută tot mai mult ca un mecanism de schimbare a societății;
- Contextul economic și social definește mai mult ca oricând scopurile și achizițiile educației;
- Învățarea se extinde pe tot parcursul vieții și devine mai pragmatică;
- Abordarea instruirii în bază de competențe se manifestă ca prioritară;
- Sistemele de învățământ sprijină dezvoltarea competențelor-cheie;
- Se fac studii de verificare a implementării competențelor-cheie etc.

Respectiv, în planul cunoașterii educaționale și al învățării școlare, impactul acestor tendințe de schimbare se manifestă în următoarele consecințe: debutul învățării coboară în preșcolaritate; absolvirea școlii nu mai este sfârșitul învățării; învățarea devine tot mai amestecată și solicită o abordare inter- și transdisciplinară; *eficiența școlară și relevanța socială a învățării* devin principalii indicatori pedagogici ș.a.

De asemenea, învățarea centrată pe formarea de competențe devine orientarea dominantă în educație, iar *a învăța să înveți* este considerată cea mai importantă competență necesară de achiziționat pe parcursul școlarității, avându-se în vedere legătura ei directă cu ideea de învățare permanentă; conținuturile învățării devin tot mai integrate și relaționate mereu la sistemul de competențe-cheie, se urmăresc legăturile constante în planul învățării-evaluării cu cerințele sociale și cu nevoile de formare, iar digitalizarea este considerată noua alfabetizare.

Totodată, la nivel european, s-a prefigurat tendința spre o învățare centrată pe rezolvarea de probleme și puternic angajată social, o atenție specială fiind acordată formării și dezvoltării permanente a competențelor de bază, investițiilor în dezvoltarea competențelor lingvistice, îmbunătățirea competențelor digitale și antreprenoriale, considerate ca valori educaționale relevante pentru funcționarea societăților contemporane. De aici, și noul *profil de formare* dezvoltat pentru cetățeanul secolului XXI și concretizat în setul de competențe-cheie necesare acestuia pentru realizarea personală, angajabilitate și incluziune socială.

Cercetarea pedagogică din Republica Moldova s-a angajat în direcția adopțării acestor tendințe de dezvoltare a învățământului autohton și a sincronizării cu măsurile de reformă întreprinse la nivel european, concentrându-se, mai ales, asupra reconceptualizării curriculumului național și a eficientizării procesului educațional, identificării de noi perspective pentru dezvoltarea continuă a educației și formării: elaborarea de noi standarde educaționale și profesionale, stabilirea parteneriatului dintre școală și familie, legătura cu lumea muncii, participarea la evaluările internaționale ale rezultatelor școlare etc.

Drept urmare, noile documente curriculare din Republica Moldova orientează cadrele didactice spre formarea competențelor-cheie stabilite deja în Codul Educației [15], iar, în plan general, obiectivele de dezvoltare sectorială a educației definite prin prisma Strategiei „Educația-2020” vizează asigurarea calității educației. Astfel, Republica Moldova a stabilit ca indicator creșterea graduală până în 2020 a performanțelor elevilor la PISA de la 78% la 93% din media OCDE.

Totuși, pentru pedagogii din învățământul general al Republicii Moldova, marea problemă o constituie astăzi nu atât schimbările de viziune în ceea ce privește realizarea procesului educațional, inclusiv achiziționarea compe-

tențelor-cheie, cât, mai ales, incoerența și inconsecvența acestor schimbări, în mod special, contradicția dintre tradiția învățării monodisciplinare centrată pe formarea competențelor disciplinare, în condițiile când instruirea în bază de competențe-cheie solicită o abordare transdisciplinară a activității de învățare. Acest fapt impune regândirea sau chiar răsturnarea tiparelor învățării disciplinare și instaurarea, printr-un nou curriculum, a unei învățări de tip integrat / transdisciplinare, capabilă să conducă la formarea de competențe-cheie, opinează L. Ciolan.

Cât privește formarea inițială și continuă, provocarea principală la care educația universitară și postuniversitară trebuie să răspundă din acest punct de vedere este următoarea: *cum se pot forma în același timp profesioniști cu o pregătire solidă în specializarea în care vor lucra, dar și suficient de flexibilă și adaptabilă pentru a permite reconversia, recalificarea, specializarea ulterioară?* [2, p. 62].

Cercetările făcute asupra eficienței procesului de învățare, în special, cele realizate de OCDE prin testările internaționale (PISA, PIRLS ș.a.), au demonstrat că modul tradițional în care elevii/studentii de astăzi sunt învățați în școli și universități *cum să învețe* s-a dovedit a fi ineficient și contraproductiv, prin urmare, a fost nevoie de o nouă schimbare – trecerea de la logica exhaustivității (a obiectivelor) la o logică a relevanței și pertinentei (a competențelor), de aceea abilitățile formate astăzi în școala de pretutindeni trebuie revăzute, precum și modulele în care se așteaptă să învețe elevii. Iar acolo unde conținutul curriculumului se schimbă, modul în care acesta este predat trebuie să se schimbe corespunzător. Așadar, învățarea trebuie regândită, refo calizată pe probleme, incluzând contextul lor istoric și epistemologic [Idem].

În contextul celor expuse mai sus, trebuie de menționat că s-a schimbat și percepția oamenilor asupra învățării: însuși conceptul de învățare s-a dezvoltat și s-a extins pe tot parcursul vieții, învățarea permanentă devenind noua strategie a educației, iar competența *a învăța să înveți* este considerată astăzi cel mai important indicator al eficienței educației. Respectiv, învățarea *centrată pe formarea competențelor* s-a conturat drept una dintre mișcările cele mai semnificative din teoria și practica educațională a ultimilor 20 de ani, iar, pentru mai multă relevanță socială a învățământului, au început să fie recunoscute și experiențele de învățare nonformală și informală ale elevilor.

La sfârșitul anului 2019, Comisia Europeană a publicat o analiză efectuată de EPSC (European Political Strategy Centre) pe tema: *10 trends transforming education as we know it*, conform căreia educația se schimbă și se transformă în continuare cu rapiditate, fiind dependentă mai mult ca oricând de contextele social și economic ale societății contemporane, iar tendințele orientează către o personalizare și o continuitate a învățării, *a învăța să înveți* devenind cea mai importantă aptitudine necesară astăzi de format.

Prezentăm în continuare șapte dintre cele 10 tendințe mondiale în educație identificate în această analiză și care se referă direct la posibilitățile de dezvoltare a domeniului, până la transformarea acestuia într-o societate a învățării:

1. *Cu cât mai devreme, cu atât mai bine* – educația primită în copilăria timpurie modelează adesea perspectivele vieții.
2. *Absolvirea școlii nu este sfârșitul învățării* – a învăța să înveți este cea mai importantă aptitudine dintre toate.
3. *Digitalizarea este noua alfabetizare* – competențele digitale devin educație de bază și tinerii sunt în avantaj.
4. *Oamenii nu sunt singurii care învață* – oamenii vor concura din ce în ce mai mult cu mașinile în dezvoltarea de idei noi.
5. *De la standardizare la personalizare* – de la educația de masă din epoca industrială la căi de învățare individualizate, activate digital.
6. *De la silozuri la un amestec* – spre învățare interdisciplinară, bazată pe tehnologie.
7. *Mulți pești noi în lacul educației* – furnizarea de educație formală este completată de noi proiecte antreprenoriale.

Considerăm că orice strategie națională de dezvoltare a educației sau de reconfigurare a procesului educațional, fie la nivel școlar sau universitar, trebuie să ia în considerare aceste tendințe, dacă se dorește cu adevărat reformarea sistemului și asigurarea unei educații de calitate. Totodată, transformarea societății actuale într-o societate a învățării ar putea fi considerată direcția strategică de bază în proiectarea și realizarea acțiunii educative de formare-dezvoltare a personalității umane în societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

Potrivit lui L. Ciolan, *societatea învățării* este tot ce ar fi putut visa educația, care susține că atunci când învățarea se produce, ea este integrată în toate aspectele vieții și integrează, la rândul ei, toate laturile ființei umane. Acest deziderat impune regândirea sau chiar răsturnarea tiparelor învățării disciplinare și instaurarea, printr-un curriculum integrat, a unei învățări inter- și transdisciplinare, capabilă să conducă realmente la formarea de competențe-cheie. În condițiile când învățarea a renunțat la vârstă și a devenit un vector fundamental al existenței umane, încremenirea în proiectul disciplinar – reflectare a modernității în forma sa rigidă și oarbă, va situa învățarea într-o lume paralelă celei pentru care ar trebui să fie pregătiți cei ce învață astăzi [2].

În același timp, trebuie de subliniat și faptul că, în contextul acestor evoluții și transformări în domeniul educației, la nivelul teoriei și practicii educaționale s-a conturat necesitatea de a fi dezvoltate, explicitate, interpretate o serie de noi concepte pedagogice – *globalizarea învățării, învățare centrată pe cel care învață, noile oferte de învățare, comunități de învățare, facilitatori*



ai învățării și chiar societate a învățării, acest concept desemnând o societate educată, angajată în direcția cetățeniei active și responsabile, a democrației liberale și a șanselor egale.

Așadar, noua paradigmă educațională – *abordarea funcțional-pragmatică a instruirii sau învățarea bazată pe formarea de competențe* – s-a impus atât în țările europene, cât și în Republica Moldova ca cea mai puternică tendință de dezvoltare a educației și a vizat centrarea procesului de predare-învățare-evaluare pe formarea de competențe-cheie, despre care se crede că au nevoie toți oamenii pentru a se putea dezvolta cu succes în societatea actuală. Respectiv, învățarea permanentă a devenit principiul de bază al dezvoltării societăților contemporane, iar sistemul de competențe-cheie stabilit la nivel european reprezintă astăzi țintele învățării sau *achizițiile de bază*, cu care trebuie înzestrați toți elevii până la finalul școlarității obligatorii.

În corespundere cu această nouă paradigmă educațională, în scopul eficientizării procesului de învățământ, în 2017, a fost elaborat Cadrul de referință pentru dezvoltarea curriculumului național [21], după care a fost adoptat pentru implementare și introdus în toate curricula școlare sistemul de competențe-cheie europene, între care și competența *a învăța să înveți*. Această paradigmă vizează expres centrarea instruirii pe finalitățile educației și are în vedere optimizarea raporturilor dintre finalitățile proiectate, resursele pedagogice reale și rezultatele obținute, evaluabile calitativ și continuu la diferite intervale de timp.

Totuși, trebuie să recunoaștem, profesorii din Republica Moldova cunosc doar parțial această nouă paradigmă adoptată pentru învățământul general, iar despre condițiile de implementare a competențelor-cheie la nivelul procesului educațional încă nu se discută, prin urmare, marea problemă a practicii școlare o constituie astăzi *abordarea metodologică* a acțiunii pedagogice de formare a competențelor-cheie, altfel spus, cum să se realizeze la modul practic trecerea de la instruirea și învățarea disciplinară la instruirea în bază de competențe-cheie, care solicită o abordare transdisciplinară a activității de învățare.

Așadar, achiziționarea de competențe-cheie prin educația de bază trebuie considerată direcția de bază în dezvoltarea noilor documente de politici educaționale, iar, pentru ca aceasta să se producă la modul real, profesorii au nevoie de o cunoaștere aprofundată a conceptului și de o înțelegere transformată a procesului de învățare, dar, mai ales, a modului de organizare a situațiilor de învățare și a condițiilor care să o faciliteze, fie la nivel școlar sau universitar.

## Concluzii

Transformările din societatea postmodernă, definită ca o societate informațională, bazată pe cunoaștere, produc efecte puternice asupra modului tradițional de proiectare și realizare a educației și învățării, în general, dar și



a activității didactice de predare-învățare-evaluare, în particular. Provocările acestei societăți și problemele cu care se confruntă astăzi educația converg către necesitatea unei reconfigurări a procesului actual de învățare.

Din analizele retrospective asupra contextului în care se dezvoltă actualmente sistemele educative, precum și din tendințele privind proiectarea educației și formării în contextul societății contemporane, poate fi dedusă următoarea concluzie logică: analfabetismul funcțional al elevilor de astăzi este o consecință a modului tradițional de învățare, prin urmare, este nevoie de o nouă viziune privind dezvoltarea cunoașterii educaționale, implicit și a învățării școlare.

În această viziune, perspectiva transdisciplinară de proiectare a cunoașterii educaționale, printr-un curriculum de tip integrat, centrat pe problematica lumii contemporane și pe abordarea funcțional-pragmatică a conținuturilor învățării se înscriu în logica dezvoltării modelul educativ conturat de J. Dellors pentru secolul XXI. Aceste idei de reconfigurare a procesului educațional sunt în consens cu recomandările Uniunii Europene privind învățarea pe tot parcursul vieții și cu exigențele societății contemporane, acestea impunând, la fel, o schimbare strategică în ceea ce privește activitatea pedagogică de formare-dezvoltare a personalității elevului.

Or, s-a constatat că predarea-învățarea tradițională nu mai produce rezultatele scontate și nu mai răspunde exigențelor societății contemporane, respectiv, organizarea învățării pe criteriul disciplinelor clasice s-a dovedit a fi insuficientă și ineficientă într-o lume atât de dinamică și de complexă, în care învățarea devine într-o tot mai mare măsură un proces social, centrat pe formarea unor competențe capabile să-i asigure tânărului premise cât mai solide pentru succesul personal, social și profesional.

În perspectiva tendințelor evidențiate mai sus, ceea ce se cere astăzi de la proiectanții educației, inclusiv de la cercetarea pedagogică din Republica Moldova, este o nouă viziune asupra învățării, fundamentată teoretic și metodologic, în baza căreia să înceapă un nou proces de dezvoltare a curriculumului național, de astă dată pornind chiar de la bază, adică de la reconstrucția planului de învățământ, cu accent pe învățarea de tip integrat, așa cum o cere pedagogia competențelor, prin integrarea unor domenii de conținut și inovarea procesului de învățare, astfel încât aceasta să devină mai relevantă și să corespundă noilor cerințe ale societății contemporane.

Prin urmare, se impune cu stringență elaborarea unei noi viziuni sau concepții privind învățarea școlară, care ar trebui să pornească de la redefinirea învățării (ce înseamnă azi *a învăța să înveți*), pe aceste elemente finalitatea respectivă (ce reprezintă, cum se formează, prin ce strategii etc.), care să fie urmat de un program de formare a cadrelor didactice în acest scop, astfel încât profesorii ca „facilitatori ai învățării” să fie cât mai bine pregătiți din

punct de vedere metodologic pentru dezvoltarea transdisciplinară a competenței de învățare.

La rândul ei, evaluarea didactică, realizată permanent/continuu, în baza unui ansamblu de criterii specifice domeniului, este cea care trebuie angajată constant, prin acțiunile sale de măsurare–apreciere–luare de decizie, pentru a stabili randamentul școlar și determina eficiența procesului de învățământ, *eficiența școlară și relevanța socială* a rezultatelor învățării reprezentând principalii indicatori pedagogici, în baza cărora se poate asigura controlul asupra calității procesului de învățământ.

### **Repere bibliografice:**

1. Antonesei L. *O introducere în pedagogie*. Iași: Polirom, 2002.
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
3. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera Internațional, 2002.
4. Cristea S. *Calitatea în educație la nivel de politică a educației*. In: Tribuna Învățământului, nr. 1174, 2012.
5. Delors J. *Comoara lăuntrică*. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. Iași: Polirom, 2000.
6. Hadîrcă M. *Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare*. In: Limba Română, 2015, nr. 3-4, pp. 122.
7. Hadîrcă M. *Competența de comunicare: conceptualizare, formare, evaluare*. Chișinău: IȘE, 2013.
8. Joița E. *Educație cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002.
9. Gremalschi A. *Formarea competențelor-cheie în învățământul general: provocări și constrângeri*. Studiu de politici educaționale. Chișinău, 2020.
10. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Polirom, 2008.
11. Shaefer S. et al. *Learning for the 21st Century*, material tradus de UNICEF România. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication-on/227c6186-10d0-1>
12. Walker M. *PISA – 2009 Plus. Rezultate*: Consiliul Australian pentru Cercetări în Educație, 2011.
13. Ulrich C. *Postmodernism în educație. O perspectivă caleidoscopică*. București: EDP, 2007.
14. *Cadrul european de cooperare în domeniul educației și formării al Comisiei Uniunii Europene*, ET 2020. Disponibil: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_)
15. Codul Educației al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324, (634).
16. Comunicare a Comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și Comitetul regiunilor. *Regândirea educației: investiții în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune* /\* COM/2012/0669 final \*/ Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=RO>

17. *National strategy for lifelong learning for the period 2014-2020*, as adopted with DCM No 12 of January 10, 2014, Ministry of Education and Science, Republic of Bulgaria, 2014. Disponibil: <https://www.mon.bg/en/74>
18. *Recomandarea Consiliului Europei din 22 mai 2018 cu referire la competențele-cheie și învățarea pe tot parcursul vieții*. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
19. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
20. Ministerul Educației al Republicii Moldova. *Raportul „Republica Moldova și Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor PISA 2015”*. Chișinău, 2016.
21. *Cadrul de referință al curriculumului național*. Vl. Guțu, N. Bucun, A. Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu. MECC. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipografa Centrală”), 2017.
22. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Limba și literatura română*. Curriculum pentru clasele a V-a – a IX-a. Chișinău, 2019.
23. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. *Limba și literatura română*. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău, 2019.

### Capitolul III.

## PREMISE DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL EDUCAȚIEI LINGVISTICE

Veronica BĂLICI, dr., conf. cerc.  
cercetător științific coordonator

### Introducere

Starea de criză a societății, a educației formale, a școlii nu mai este un fenomen atât de nou pentru nimeni. Literatura analizată vizavi de acest fenomen ne confirmă în mod ireproșabil că schimbarea accelerată solicită o altă schimbare, adică o schimbare în sensul „opus”, în favoarea altor valori sau a valorilor care și-au dovedit perenitatea. Filosofi, sociologi, pedagogi, oameni de cultură, cu nume de rezonanță din lume și din țară, precum ar fi *Fernando Savater, Jurgen Habermas, Cristian Godin, Claude Dubar, Yuval Noah Harari, Philip H. Coombs, C. Rădulescu-Motru, Constantin Noica, Bernard Russell, Cnud Illeris, John Hatie, Peter Senge, Robert J. Marzano, Sorin Cristea, Constantin Cucos, Gabriel Albu, Ioan Neașcu, Ion-Ovidiu Pănișoară, Tatiana Callo, Maria Hadîrcă* și mulți alții au relevat cele mai presante probleme de pe agenda globală, au scos în evidență caracteristicile de bază ale lumii noi, în care suntem asaltați de informații irelevante, de conflictele valorice, de fenomenul secularizării, al timpului limitat, desacralizat. Discontinuitatea, complexitatea, dezordinea, nihilismul depersonalizarea relațiilor umane sunt fenomene care și-au intensificat influența atât de mult, încât a căzut în dizgrație chiar încrederea în educația însăși.

Din ideile, atitudinile, viziunile pe care le-am analizat au rezultat o serie de întrebări tulburătoare, care prin ele însele ne sugerează, în mare măsură, răspunsuri, căi posibile pentru soluționarea problemelor cercetate sau pentru suprimarea provocărilor complexe. Astfel, ne întrebăm dacă avem noi o viziune clară despre prezentul și despre viitorului nostru, dacă suntem supuși unui perpetuum mobile, dacă fiecare an din viața noastră este unul revoluționar? Ce sens au evenimentele de pe glob? Dacă nu prea avem posibilitatea de a alege, oare suntem liberi? Cum ne păstrăm identitățile? De ce suntem lipsiți oare de comunicare, când se vorbește atât de mult? Când ne vom transforma în gânditori adevărați? Putem spera la un progres adevărat în om și în educația sa? Dar cunoaștem oare adevărul despre noi înșine? Care sunt așteptările noastre? Cine vrem să devenim și dacă vrem cu adevărat? Cum ar trebui coordonată conviețuirea noastră socială? Cum facem să dispară „nesociabila noastră sociabilitate” (Im. Kant), discordia socială? În ce constă sensul viitorului?

Scopul acestui studiu este să răspundă, parțial, la aceste întrebări, să configureze într-un mod clar, pertinent, evenimentele sociale și starea actuală de lucruri din învățământ pentru a oferi soluții posibile privitor la condițiile benefice, favorabile, ale devenirii umane / învățării școlare, în general, dar și în cadrul educației lingvistice, în particular. Schimbările în societate/educație/învățământ se pot face doar în condiții de încredere, de optimism, de bucuria de a fi alături unii de alții.

### 3.1. Cadrul social, premisă pentru reconfigurarea învățării umane

În raționamentul nostru vom porni de la ontologia educației, care este parte a metafizicii. Metafizica, ocupându-se de cercetarea realității, devine unitară cu educația și este „cea mai bună apărare față de dogmatism și post-modernismul lipsit de maturitate” [6, p. 81]. Interpretarea ontologică a educației îi conferă un sens profund și lesne de înțeles, deoarece ea trimite, mai întâi de toate, la întrebarea *Ce este omul?* Și pornind de la răspunsurile la această întrebare, scrie Marin C. Călin, putem „configura semnificațiile educației”, chiar dacă aceste răspunsuri sunt foarte diferite. Câteva dintre antinomiile educației se referă anume la problema pe care o cercetăm noi. Este vorba despre ideea lansată de filosoful și sociologul francez Emile Durkheim cu privire la „primatul socialului asupra individualului într-o manieră lipsită de cooperarea „societate-om”, în care mijloacele socializării sunt constrângerile și interdicțiile” [Ibidem, pp. 81-82]. Cealaltă contradicție vine din atitudinea susținătoare a „primatului individualului într-o manieră liberală sau preconcepută datorită absolutizării libertății interioare a omului” [Idem]. Ca să găsim un răspuns corect la aceste antinomii avem nevoie de idei care conving, mărește, emise cu mare responsabilitate și serozitate de către filosofi, sociologi, pedagogi căci „filosofii au cam bătut câmpii pe această temă”, după cum remarcă Fernando Savater.

Individualul și socialul sunt, așadar, esențialele componente ale ontologiei educației. Prin ele pot fi determinate condițiile de bază ale devenirii ființei umane. *Devenirea*, ca subiect de mare interes pentru educație, semnifică „o schimbare, printr-o pluralitate de condiții-cauze” [Ibidem, p. 83]. Se constată mai multe direcții în clarificarea și înțelegerea acestor componente, dar o considerăm mai optimă pe acea care conciliază individualul și socialul, pentru că socialul „nu este o realitate superioară omului, pentru că se naște în om, se conservă și se transformă în om, acționează în conștiința omului” [Idem, p. 84].

Aristotel îl numește pe om *zoon politikon* anume pentru că acesta trăiește într-o comunitate politică. Mai mult, omul nu ar fi om dacă ar fi lipsit de posibilitatea de a se întovărăși în societate cu semenii săi. Această idee este susținută de numeroși filosofi, antropologi, sociologi, printre care poate fi

amintit și Jurgen Habermas, cel ce confirmă că doar prin conceptul de societate poate fi înțeles conceptul de om [Apud 16, pp. 292; 305].

*Societatea noastră este o mașinărie esențială a capacității tehnice umane. Ea este o mare operă a oamenilor pe care o înființăm cu toții împreună. Prin urmare, societatea, legile ei "artificiale" sunt o consecință a evoluției noastre firești [33, pp. 166, 175]. După Dicționarul explicativ al limbii române societatea se definește drept „ansamblu unitar, sistem de relații între oameni, istoricește determinate, bazate pe relațiile de producție și schimb; Totalitate a oamenilor care se află în asemenea relații; Sistem social; orânduire socială” [14, p. 1835].*

Deși sociabilitatea este o cerință a condiției noastre umane, pentru că umanitatea însăși, raționalitatea, independența, cunoașterea binelui și a răului etc., se pot produce doar în cadrul evoluției istorice a societăților, această condiție socială a noastră este problematică deoarece ne poate provoca împliniri, realizări remarcabile, unele chiar de geniu, dar și frustrări, dezamăgiri, frică.

În cartea *Problema răului la Fericitul Augustin*, autorul ei afirmă că unii cred, împreună cu Jean Jacques Rousseau, că omul e corupt de societate. După Augustin de Hipona societatea poate fi și bună și rea după cum sunt oamenii din ea, sau legile ei. Viața socială corespunde dorinței omului, dar „spre deosebire de legile fizicii, care sunt lipsite de contradicții, orice ordine creată de oameni e plină de contradicții interne” [21, p. 143]. Așa că suntem expuși ostilităților, invidiilor, fragmentărilor etc. Dar „în sine, orice societate e bună, pentru că nevoia de a trăi în societate este un instinct firesc al omului (...). Educația, contaminarea afectivă, exemplele sunt mijloace care pot sluji și binele și răul” [29, p. 83]. Societatea nu este cauzatoarea directă a răului, ci propagatoarea lui. Ea poate să sporească virtuțile, dar o poate face doar prin consimțământul fiecărei persoane în parte. Dar „a consimți, înseamnă a fi liber și prin aceasta a fi responsabil de paternitatea unei acțiuni. Societatea nu poate forța individul. Îl poate, cel mult convinge, forma, seduce sau amăgi. Alegerea rămâne pe seama individului” [Ibidem]. De aceea, suntem îndemnați să facem din patrie o porțiune din *civitas Dei*.

Yuval Noah Harari, istoric israelian, autorul cărții de succes internațional, *Sapiens. Scurtă istorie a omenirii*, demonstrează că omul a cucerit lumea datorită limbajului său unic. Cu ajutorul ficțiunilor pe care le plăsmuiesc oamenii, sunt create „jocuri din ce în ce mai complexe, pe care fiecare generație le dezvoltă și le elaborează încă și mai mult” [21, p. 42]. Astfel societățile umane au devenit tot mai complexe și unificarea umanității a schimbat trăsătura fundamentală a ordinii sociale, care se caracteriza prin trăinicie și inflexibilitate. „Ordine” înseamnă stabilitate și continuitate” [Ibidem, p. 207]. Astăzi transformările au devenit atât de rapide, „încât ordinea socială a dobândit o natură dinamică și maleabilă. Ea se află în prezent într-o stare de curgere permanentă

(...). Orice încercare de a defini caracteristicile societății moderne este similară cu încercarea de a defini culoarea unui cameleon. Singura caracteristică de care putem fi siguri este schimbarea neîncetată” [Idem, p. 308].

Timpul modern a pus orarul stăpân peste oameni pe care l-a impus ca șablon tuturor activităților umane. În toate sferile de activitate comportamentele oamenilor a trebuit să se conforme liniei de asamblare, iar școlile, cu părere de rău, au adoptat și ele orare exacte. Au fost puse în dezordine familia și comunitatea tradițională „care împlineau nevoile emoționale ale membrilor lor și erau esențiale pentru supraviețuirea și bunăstarea fiecăruia” [Ibidem], iar vidul emoțional este ocupat acum de comunitățile imaginare (colectivitatea consumatorilor, comunitatea imaginară a pieței etc.). Luxul, o altă capcană a omului modern, a condus la accelerarea ritmului vieții și la apariția stresului. Albinele, spune Yuval Noah Harari, niciodată nu-și vor viola constituția stupului, dar noi, oamenii o putem face, pentru că ne-am supraîncărcat memoria, am transformat ordinea noastră socială în una imaginară care seamănă mai degrabă cu niște ziduri ale închisorii.

Contradicțiile societății moderne afectează serios devenirea omului. Toate crizele au dat naștere „presentimentului unui sfârșit al omenirii” [6, p. 85]. Filosoful francez Cristian Godin admite chiar apariția unui fenomen precum cel de *sui genocide*. Amintind despre războiul mondial și totalitarism, ca orori absolute pe care le-a trăit omenirea, autorul cărții *Sfârșitul umanității*, susține că, dacă noi trăim în societăți organizate politic, atunci putem afirma că toate nenorocirile sunt politice, dacă există această nepuțință în organizarea societăților omenești [18, p. 46]. În opinia lui Hannah Arendt, citată de Cristian Godin, în istoria contemporană aflăm o dimensiune totalitară, care constă în faptul că oamenii sunt judecați în termeni utilitari. Fenomenul este semnalat de către savantul pedagog Constantin Cuceș, care scrie că „transformarea învățământului într-o unealtă a factorilor de putere, pentru a modela masele și a crea expectanțe în funcție de interesele și scopurile acestora” este unul dintre relele cele mai mari [12, p. 48]. Prin manipulare oameni se orientează cu greu către adevăratele lor necesități. Cu mare părere de rău, „învățământul riscă să devină o anexă a celor care vor să profite și să domine piața – inclusiv a produselor culturale. Societatea pragmatică își construiește o educație pe măsură, în concordanță cu principiile ce o animă (...). Școlile încep să semene cu niște societăți comerciale ce-și reglează procesele specifice după legile economiei de piață. Modelul antreprenorial tinde să se generalizeze în detrimentul modelului clasic al școlii, ca spațiu de formare spirituală. Se vizează mai degrabă formarea robotului eficient decât a omului conștient. Obligația noastră este, în aceste condiții, să veghem și să intervenim când școala nu mai este școală, profesorii profesori și elevii elevi” [Ibidem].

Devine foarte clar că modelele sociale pe care le-am moștenit nu mai sunt adecvate pentru înțelegerea, abordarea noilor provocări. Oamenii nu reușesc să se adapteze, ei au ajuns în vârful lanțului trofic. Problema cea mai îngrijorătoare o constituie efectul tehnicii omenеști (termen grecesc *tejne* care semnifică „arta” și „tehnica”). Omul modern se îndepărtează de esența firească a omenescului, de idealul naturii. Tehnica și limbajul sunt cele care ne fac remarcabili, diferiți de alte ființe. Dar există un *imperativ ecologic*, formulat de Hans Jonas, care ne îndeamnă să acționăm „în așa fel încât efectele acțiunii tale pe pământ să fie compatibile cu permanența unei vieți omenеști autentice pe pământ” [Apud 33, p. 170].

Vorbind despre impactul tehnologiilor actuale asupra personalității tinerilor, Constantin Cucoș menționează că acestea tind să „reconfigureze profilul spiritual al tânărului” și „impun noi reprezentări sau ritmicități interne, noi modalități de raportare la cunoaștere, la sine și la alții (...). Dacă ritmicitatea apariției de noi repere tehnice este prea mare, ființa intră într-o stare de stres adaptativ, cu reverberații negative și asupra altor paliere ale conduitei persoanei” [12, p. 49]. Iată de ce profesorul universitar ieșean crede că „cea mai mare calitate a unui produs tehnic este să mențină sau chiar să adâncească umanitatea din noi, să nu ne altereze spiritul, să nu ne moleșească trupul. Să vină în prelungirea naturalului și să-l spiritualizeze. Să nu mecanizeze și să nu alieneze. Să nu înjosească, ci să înalțe” [Ibidem].

Aristotel demonstrează că sociabilitatea este justificată de existența limbii, de capacitatea umană de a comunica. Capacitatea de a ne exprima aprobarea sau dezaprobarea, de a avea posibilitatea de utilizare a conceptelor sau a rațiunii, sunt premisele definitorii ale existenței și evoluției instituțiilor sociale. Se creează din cuvântul omului, omul fiind nedeterminat, adică limitat în ființa sa din cauza lipsei ordinii, care este o *privatio boni* sau o corupere a firii. Acest rău (metafizic, moral etc.) este condiționat și de răsturnarea totală a valorilor, de insensibilitatea ființei omului. Din cauza acestor fenomene greu de înlăturat, „dreptatea propriu-zisă scapă comunităților umane” [Apud 16, p. 305; 29, pp. 50, 59]. Știința modernă „admite în mod deschis ignoranța colectivă în privința întrebărilor celor mai importante (...)” [21, pp. 215-216]. Așa a fost distrusă credința în adevăruri absolute. Dar nu numai adevărul a fost primejduit. Ne riscăm libertatea, viitorul, viața.

Desigur, limbajul nostru este foarte special. Lui îi datorăm capacitățile noastre superioare de a învăța. De asemenea și structurile sociale complexe care sunt avantaje excepționale. Totuși trăsătura cea mai deosebită a limbajului uman este capacitatea de a transmite informații despre lucruri care nu există. Putem vorbi despre lucruri pe care nu le-am văzut niciodată, care nu există în realitatea înconjurătoare. Și nu numai. Ficțiunea poate fi dăunătoare și primejdioasă. De ce oare? Străinii, care „pot coopera cu succes prin



intermediul credinței în mituri comune”, se comportă ca niște vrăjitori ce schimbă într-un timp prea scurt structurile sociale, natura relațiilor interpersonale, o varietate de activități și comportamente. Ficțiunea ne induce în eroare și ne poate abate atenția de la adevăr, de la ceea ce poate fi cu adevărat important. Complexitatea excesivă a societăților este rezultatul miturilor și a ficțiunilor [21, pp. 29-42].

În context, nu putem trece cu vederea una dintre cele mai importante probleme: *criza educației. Criza mondială a educației*, relevată de Philip H. Coombs, este recunoscută ca o *stare de dezechilibru funcțional* apărută în cadrul *structurii sistemelor de învățământ* „generată de un ansamblu de cauze de natură socială, pedagogică și psihologică” [9, pp. 689-690]. Această idee este analizată și aprofundată mai apoi sub auspiciile UNESCO constituindu-se ca o direcție de „critică constructivă” a școlii care trebuie supusă unor schimbări serioase [Ibidem]. Printre cele mai importante dimensiuni ale crizei mondiale vom pune în evidență „lipsa de adaptare la o lume în schimbare” și „neconcordanța dintre valorile societății și finalitățile sistemului de educație” etc. [Ibidem, p. 687].

Philip H. Coombs scoate în relief ideea că „sistemele de educație s-au dezvoltat și transformat în mod accelerat, dar nu destul de rapid pentru a urma cursul societății” *industrializate*, apoi a societății *postindustriale*. Se confirmă în felul acesta faptul că din cauze diferite „învățământul nu este adaptat la necesitățile dezvoltării sociale” („inerția sistemelor educative”, „inerția corpului social însuși legat de tradiții, credințe, valori (...) care îl fac „incapabil să utilizeze mai bine învățământul și personalul instruit în interesul dezvoltării naționale” etc.) [Idem, p. 688]. S-a ajuns astfel la o „eroziune a calității învățământului” [Ibidem].

Nu vom insista deja pe evidențierea cauzelor sociale, ci vom puncta câteva dintre *cauzele pedagogice și psihologice* care au dat naștere *crizei educației* și care pot fi suprimate prin decizii și atitudini corecte, fără superficialitate: „conservatismul didactic, academic la nivelul procesului de învățământ”, „scleroza tradiției reflectată la nivelul comportamentelor didactice, dar și al celor academice; neîncrederea în *valorile educației*, la scară comunitară și individuală. Ca să lăsăm în urmă această stare de dezechilibru funcțional al sistemelor de învățământ, este necesar a înlătura toate cauzele sociale, pedagogice și psihologice cu ajutorul unor *schimbări inovatoare* fundamentale [Ibidem, pp. 690-691].

O dificultate care merită analizată aici este *anomia pedagogică*. Conform *Dicționarului explicativ al limbii române*, anomia presupune lipsa legilor și a normelor morale într-o societate; dezordine, dezbinare, dezorganizare; Stare de conflict între așteptările și necesitățile individului (sau ale unui grup social) și ideologia oficială [14, p. 80]. După *Dicționarul de sociologie* „*anomia*

socială (...), reflectată la nivel *individual*, devine *anomie psihologică*, „o stare psihologică de dezordine și de lipsă de sens” [Apud 9, p. 117]. Pentru Fericitul Augustin acesta este un rău moral, deoarece răul se manifestă anume ca o lipsă de ordine, deci ca o lipsă de ființă [29, p. 95]. Nu putem să nu fim de acord și îngrijorați că *anomia pedagogică* se manifestă ca un comportament ineficient al „actorilor educației” cum ar fi, de exemplu, „neglijarea principiilor de proiectare a instruirii sau supraaglomerarea programelor și a manualelor, sau motivarea externă a învățării” etc. [9, p. 117]. Sorin Cristea scrie că *anomia pedagogică* este „o formă specifică de *anomie socială* (și *psihologică*) generată în condițiile în care nu este recunoscută, respectată și valorificată în mod adecvat *normativitatea pedagogică*. În domeniul *educației* sau al *instruirii*, *anomia pedagogică* se manifestă printr-o stare de *disfuncționalitate* gravă existentă sau identificabilă la nivelul structurii sistemului și a procesului de învățământ” [Ibidem, p. 119]. Respectarea *normativității pedagogice* în totalitatea ei devine „*soluția strategică* a prevenirii, combaterii, eliminării *anomiei pedagogice*” [Idem, p. 121].

Din cadrul de idei analizat, cu privire la problemele lumii contemporane, am dedus o serie de limite ale societății moderne, care demonstrează și impun în mod imperios reconfigurarea procesului de învățare. Astfel, printre *limitele, provocările societății moderne, tehnologice* accentuăm următoarele:

- Neglijarea întrebărilor esențiale ale vieții;
- Avertismentul *complexității și al subtilității*;
- Discontinuitatea șocantă;
- Schimbarea accelerată;
- Discordanța dintre accelerarea tehnologică și mentalitatea omului;
- Irelevanță informațională;
- Secularizarea, desacralizarea;
- Erodarea relațiilor umane;
- Uzura morală a interacțiunilor, atitudinilor;
- Fracturarea lumii interioare a indivizilor (prin valorile promovate);
- Manipularea;
- Privarea de libertate a oamenilor;
- Criza culturii;
- Criza mondială a educației;
- Nihilismul (absența voinței de a fi om);
- Alienarea;
- Dispariția responsabilității;
- Anomia socială etc.

Este adevărat, după cum remarcă profesorul universitar Marin C. Călin, că „în acest hipercomplex metafizic” problemele devenirii omului și ale educației sunt tratate într-un mod foarte variat. Optimismul și încrederea într-o

schimbare în mai bine vin din faptul că noi simpatizăm cu idealurile, convingerile acelor gânditori care ne asigură că „venirea noastră în fire” este posibilă, deoarece motivele de criză a omului – maladiile spirituale ale sale, în opinia filosofului român Constantin Noica, *nu invalidează pe om*, dar, dimpotrivă, îi conferă excepționale puteri [28, p. 27]. Pentru că omul *știe* despre sine că este o ființă nedeterminată, că e suferindă, el se poate ridica deasupra maladivității și a condiției acesteia. Orice suferință a omului este asemenea unor *stimuli* ontologici: „dezvoltarea omului este izvorul lui de creație” [Ibidem, p. 31]. În măsura în care omul este într-o ființă – „mare promisiune ontologică a lumii”, el are deschidere către devenirea absolută a umanului [28; 27].

Filosoful, psihologul și pedagogul Constantin Rădulescu-Motru vorbește despre importanța culturii în afirmarea personalității umane și valoarea ei ca energie spirituală. Fiecare om este foarte dependent de „o realitate cu mult mai cuprinzătoare, care este viața socială interindividuală”. Puterile sociale – *energiile sociale*, de care avem atât de mult nevoie, ne „vin din ideea de scop; fenomenele sociale capătă un înțeles pentru om când întrevăd un scop, o finalitate (...). Fără scop mintea umană nu concepe niciun fenomen social (...). În cultură se oglindește finalitatea conștiinței sociale; prin ea faptele omenești capătă un înțeles înalt”. Așadar, faptele sociale au sens doar atunci când sunt motivate de o finalitate conștientă, comună [31, pp. 310-317]. În același context este abordată și problema caracterului ideal, cum se exprimă Bernad Russel. Doar oamenii cu caracter pot constitui conștiința unei societăți și doar persoanele cu caracter se pot integra cu succes în viața socială [31; 32; 35]. A forma oameni cu caractere e totuna cu a forma oameni integri, organizați, conștiincioși, pentru că „activitatea lor se prezintă ca un mecanism perfect, în care se unesc motivația, actul, gândul și fapta” [31, p. 306]. **Vitalitatea**, curajul, sensibilitatea, empatia, inteligența, curiozitatea, cooperarea stau la temelia caracterului desăvârșit, fără de care nu e posibilă nici o bucurie în viața socială [32, pp. 48-63].

Doar bunurile spirituale sunt baze durabile pentru consolidarea unei vieți sociale. Așa se înființează normele gândirii, a deosebirii adevărului de eroare, a cooperării, a vorbirii corecte într-o limbă etc. Puterea sufletească rezidă din cooperarea ordonată a funcțiilor sufletești. Coordonarea, armonia, solidaritatea, organizarea, cooperarea sunt noțiuni ce dau sens noțiunii de energie socială și noțiunii de societate văzută ca un organism [31, p. 330].

Pentru evitarea conflictelor sociale și realizarea transformărilor pozitive, pentru obținerea stabilității și continuității, avem nevoie deci de existența culturii și de mijloacele vieții sociale: formarea inovatorului, încurajarea ideilor mărețe, stimularea curiozității. Educația are de cultivat în mod rațional aptitudinile cu care sunt înzestrați copiii. Elevul trebuie tratat ca un tot organic, să fie cultivat în întregime, să i se formeze sentimentul de libertate și responsabilitate, imaginația, spiritul critic etc. [Ibidem, p. 336].

Avem datoria, pe plan moral, să formăm elevilor identitatea, „self-respectul”, sentimentul răspunderii imediate, simțul exactității în comportare, al acurateței în ce producem și facem [28, pp. 160, 163].

În ultima sa carte, *Despre demnitatea Europei*, Constantin Noica scria că resemnarea sau inacțiunea sunt flagele ale societății. *Acționați*, ne îndeamnă marele gânditor. Dar cum să acționăm? Prin *iubire creatoare*. Henri Bergson găsește iubirea creatoare în creația personalităților alese, pe care trebuie să le luăm drept modele, în care „presiunea se schimbă în „atracție”, „aspirație” și ”chemare”; dar și în conștiința ortodoxă prin contact și iubire creatoare cu sursa vieții, cu elanul vital. Este atinsă astfel dimensiunea a ceea ce el numea „*société ouverte*”, o lume a moralității. În cazul conflictelor și a tensiunilor, a lipsei de educație, ne confruntăm cu o „*société closée*”, care este o lume a imperfecțiunii, a lipsei de ființă, cum se spune. Sunt deci două tipuri de societăți care corespund: una a binelui și alta a răului. Ceea ce e bine ține de moralitate și crez, iar ceea ce nu este dinamism, iubire creatoare, chemare sau atracție, ține de rău și este o cădere în materie [29, pp. 160-161]. Alegem, prin urmare, prin educație/învățare să devenim întru ființă sau să devenim întru devenire.

### 3.2. Abordări ale conceptului de învățare și ale semnificațiilor sale

În general, nu credem că putem trata separat aceste două concepte: educația și învățarea. Pentru că între ele există o relație mult prea adâncă și ele nu pot fi separate. Educăm învățând și învățăm educând. Educația este un „proces de încurajare, de facilitare a afirmării/manifestării potențialului cu care este înzestrată *orice* ființă umană, de transmitere (...) a unor valori care au protejat, protejează și vor proteja omenirea de barbarie, dușmănie, violență, intoleranță, de megalomanie, de autodistrugere, de decădere” [3, p. 449].

Există deci această relație profundă între educație și învățare, pe de o parte. Pe de altă parte, există o puternică relație între fenomenul învățării și fenomenul lingvistic. Prin urmare, vom încerca să analizăm aceste procese în raportul lor de reciprocitate și să determinăm acele condiții ale devenirii/formării/învățării pe care ne putem baza cu încredere.

Învățarea este un concept fundamental, integrativ și reprezintă unul dintre cele mai importante subiecte ale tuturor timpurilor, deoarece nimeni nu se poate lipsi de ea. Dar se consideră că este o temă insuficient explorată totuși. Învățarea cere „timp și efort, iar apropierea de înstăpânirea ei se realizează târziu, poate niciodată, astfel încât nu putem să spunem că nu mai avem nimic de învățat” [25, p. 9]. Profesorul Ioan Neașcu ne atrage atenția că nu putem trece peste actuala revoluție tehnologică, peste schimbările fundamentale ale modernității, peste somările impuse de acestea „sistemelor de comunicare educațională, conținuturilor, metodologiilor și finalităților învă-

țământului” [Ibidem]. În același timp, este foarte important să ținem seama și de celelalte opțiuni care vizează „obiectivele și strategiile modelării personalității umane, axate prea mult pe cunoaștere și mai puțin pe sensibil, pe estetic, pe implicarea prin cooperare” [Idem].

Învățarea, în *calitate de activitate umană fundamentală* și element central al procesului de învățământ, are un scop propriu și presupune, „din punct de vedere pedagogic, activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității elevilor prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor” [8, p. 201].

Conceptul învățării include un set extins și complicat de procese, de aceea definiția pentru învățare propusă de Knud Illeris este foarte largă: „*orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanente ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii*” [19, p. 22]. Fiind învățarea o problemă determinată de complicații, este nevoie să ținem cont de toate dimensiunile ei, de tipurile distinctive de învățare, de alte situații importante la care, în parte, ne vom referi.

Regretatul profesor Gabriel Albu înțelegea învățarea ca pe „*acel act / acea activitate prin care ne însușim elemente noi (conceptuale, axiologice, atitudinale, comportamentale, relaționale) ce contribuie la îmbogățirea personalității, experienței, vieții noastre, act în urma căruia deținem un control mai mare în ceea ce privește problemele cu care ne confruntăm, prin care se amplifică prezența noastră în lume, prin care ne cunoaștem mai bine, ne aprofundăm stările sufletești, avem acces la stări spirituale profunde. De asemenea, înțelegem că temeiul învățării este o stare constantă de interogație și de autointerogație, de mirare, de curiozitate, de disonanță cognitivă (dar și afectivă), de dezvăluire a lumii (interne/externe)* [3, p. 448].

În cartea cu un titlu semnificativ, *Condițiile învățării*, Robert M. Gagne analizează condițiile acestea, care se referă la un ansamblu de circumstanțe și care apar ori de câte ori se produce învățarea. Din observarea modificărilor comportamentale ale elevilor se poate deduce dacă învățarea se realizează ori nu. Pentru a-și atinge principalul obiectiv al cercetării sale, care constă în a găsi un răspuns satisfăcător la întrebarea *Ce este învățarea?*, autorul o face sub forma unei descrieri adecvate a condițiilor în care aceasta își atinge scopul. Psihologul american spunea: „Dacă înțelegem că învățarea este în bună parte dependentă de evenimentele mediului cu care individul se află în interacțiune, atunci o putem considera ca pe un fenomen susceptibil de o examinare mai atentă și de o înțelegere mai profundă. Învățarea nu se petrece numai ca un eveniment natural; ea se poate produce și în anumite condiții supuse observației. Mai mult încă, aceste condiții pot fi modificate și controlate, ceea ce creează posibilitatea examinării prin metode științifice a des-

fășurării ei. Putem să observăm condițiile în care are loc învățarea și să le descriem într-un limbaj obiectiv. Putem să identificăm relațiile dintre aceste condiții și modificările de comportament produse prin învățare și astfel să deducem ce s-a învățat. Putem, de asemenea, să construim niște modele și teorii științifice care să explice modificările observate, așa cum facem în cazul altor tipuri de evenimente naturale” [17, pp. 9-10].

Învățarea se consideră a fi de calitate atunci când se aseamănă cu modul firesc și natural de învățare a copiilor. De aceea, e bine *să se învețe făcând, să se învețe prin explorare, să se învețe prin reflecție*. Condițiile unei învățări bune presupun însușiri atât de ordin cognitiv, cât și afectiv (gândire creativă, raționare, rezolvare de probleme, echilibru emoțional, empatie, comunicativitate, colaborare etc.). O dezvoltare semnificativă presupune *capacități de a învăța din propria experiență, de a reflecta, de a lua decizii, de a se informa, de autoevaluare* etc. [30, pp. 160-161]. Profesorul poate îmbunătăți practica educațională prin prisma stilurilor de învățare, alt factor semnificativ al succesului elevilor, pe care le va identifica la discipolii săi în cadrul procesului de învățare.

Sloganul *a învăța să înveți*, care este orientat împotriva învățământul informativ, trebuie înțeles mult mai amplu și profund. Constantin Cucoș scrie că înveți nu doar să înveți, ci „ca să cunoști, ca să fii fericit, liber” [13, p. 417]. Este nevoie încă de autoanaliză, autointerogație, încurajare, discuție, îndoială etc. Învățământul are datoria de „a elibera gândirea de orice corsaj”. Să nu facem educație pentru a produce, susține profesorul, ci s-o realizăm pentru a trăi. Soluția „pentru starea de fapt este realizarea unei educații în vederea respectului libertății de gândire a indivizilor și în perspectiva dobândirii autonomiei spirituale” [Ibidem, p. 423]. Potențialul omului, spiritualitatea existenței sale, redescoperirea acestora, dezvoltarea libertății și formarea datoriei personale, în același timp, nu sunt totuna cu pretențiile unei educații „totale”, „care își propune să pună stăpânire pe întreaga gândire și afectivitate a copilului. Educația adevărată nu poate fi totală pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri pentru a trece dincolo de ea, adică pentru a se educa ei înșiși” [Idem]. Dovada este că învățarea adevărată formează elevilor dorința de a învăța, concludă Constantin Cucoș.

Sociologul și filosoful român Ernest Bernea, intelectual de marcă ai perioadei interbelice, susținea că în lumea modernă au loc schimbări ce vizează cu deosebire fundamentele civilizației și de aceea școala nu trebuie să predea doar cunoștințe, ci trebuie să acorde o atenție specială *conștiinței, atitudinilor, gustului, caracterului, stilului de viață*. Trebuie să avem „în vedere omul viu și omul întreg; aceasta înseamnă omul real, concret, nu omul idee sau cifră, mai înseamnă omul complex, nu unul parțial, redus; actul pedagogic trebuie purtat direct și pe întreg cuprinsul condiției umane. În concluzie: nu educație dedi-

cată exclusiv exercițiului abstract al inteligenței și cu atât mai puțin al memoriei, ci o educație integrală a tuturor funcțiilor sufletului, care să însemne **promovarea tuturor virtuților intelectuale și morale**” [4, pp. 21-24].

Învățământul, în calitate de formă principală de organizare a educației școlare, reprezintă „un proces de comunicare care suscită învățarea la nivelul valorilor sale formative superioare” și „modifică mediul de existență a elevilor prin producerea unor comportamente determinate în condiții specifice sau adecvate la condiții specifice” [8, p. 205].

În viziunea lui Robert Marzano, la baza procesului general de învățare stă relația strânsă dintre profesor și elev. Un dascăl experimentat transmite încredere elevilor săi printr-un mesaj susținător: „Suntem o echipă și câștigăm sau pierdem împreună. În plus, mă interesează personal ca fiecare dintre voi să reușească” [24, p. 254]. Prin cooperarea cu elevii se creează acel sentiment de solidaritate și comunitate fără de care conviețuirea în societate și învățarea, cu atât mai mult, nu sunt posibile. Cercetătorul scrie că ”fiecare comportament manifestat de cineva în prezența altcuiva este o formă de comunicare și, prin urmare, presupunem că în prezența altcuiva este imposibil să nu comunici într-un fel sau altul (...). Indiferent de intențiile cuiva, celelalte persoane implicate în actul de comunicare vor deduce o serie de semnificații din comportamentul acelei persoane” [Ibidem, p. 261]. Bineînțeles, acest limbaj al relațiilor dintre profesor și elevi se formează și se întemeiază, în primul rând, pe o comunicare eficientă.

Ființa umană este o ființă curioasă, interogativă, cognitivă, dar și afectivă, înzestrată cu iubire creatoare, curajoasă [1, 3; 12]. Totuși caracteristica cea mai deosebită, cea mai proprie a condiției noastre este faptul că avem un limbaj, care înseamnă o voință de comunicare. Această condiție „esențialmente simbolică este baza importanței educației în viața noastră (...) Nu încetăm niciodată să învățăm noi simboluri” [5, 12; 33, pp. 98, 103].

Referindu-ne la contextul în care se realizează educația/învățarea, trebuie să recunoaștem că *educația lingvistică întregeste substanța actului pedagogic* (Tatiana Callo). *Relația educației lingvistice cu învățarea este una funcțională, sistemică.*

Fernando Savater scrie că orice raționament este *social*, deoarece raționarea, gândirea nu „se învață în singurătate”, dar „se inventează în comunicarea și confruntarea cu semenii: orice raționare este fundamental o *conversație*” [33, p. 59]. În opinia lui Ludwing Wittgenstein, „nu poate exista un limbaj individual: orice limbă omenească pentru a exista ca atare trebuie să fie înțeleasă de către alții și are drept scop împărtășirea lumii semnificațiilor cu aceștia. În interiorul meu, când încerc să reflectez la mine însumi, găsesc un limbaj fără de care n-aș ști să gândesc și nici măcar să visez: un limbaj pe care nu l-am inventat eu, un limbaj, care, ca toate limbajele, trebuie să fie neapă-



rat *public*, adică pe care să-l împart cu alte ființe capabile ca și mine să înțeleagă semnificațiile și să folosească cuvintele. Termeni ca „eu exist”, „a gândi” etc. nu sunt produse spontane ale unei ființe izolate, ci creații simbolice care își au locul lor în istoria și geografia oamenilor” [Apud 33, p. 81]. Mai mult încă, „să stabilești sfera semnificațiilor lingvistice împărtășite înseamnă să marchezi granițele omenescului: n-o fi tocmai aici în sfera umanului, în ceea ce împărtășesc cu alți semeni capabili să vorbească, și ca atare să gândească terenul unde voi putea găsi un răspuns mai bun la întrebarea despre ce sau cine sunt eu?” [Ibidem].

Putem fi de acord cu această concluzie, care este în deplină concordanță cu următorul adevăr: limbajul este „certificatul de apartenență” la umanitate și „adevăratul cod genetic al umanității”. A trăi împreună înseamnă a deveni umani în adevăratul sens al cuvântului. Avem nevoie de *celălalt* ca să ne confirmăm existența.

Calitatea educației / a procesului de învățare „nu emerge de la sine (...), ci este o rezultată a interacțiunii dintre persoană și sistem, dintre individualitate și comunitate, dintre prezent și viitor” etc. [11, p. 14]. Dar condiția noastră socială, interrelaționarea dificilă, complicată, ne provoacă complexe, declanșează crize psihice etc. Pierderea comunităților de simțire, a libertății și a colaborării adevărate, lipsa comunicării, depersonalizarea relațiilor umane sunt probleme provocate și de lipsa de maturitate a societății. Suntem lipsiți de comunicare, deoarece comunicarea înseamnă „un efort pentru a-l înțelege pe celălalt de la care cerem înțelegere (...). Are sens să vorbim despre libertate fără să ne referim la responsabilitate, adică la relația noastră cu ceilalți? (...) Suntem omeneste configurați *pentru și de către* semenii noștri. Este destinul nostru de ființe lingvistice, adică simbolice. Născându-ne, suntem capabili de umanitate, dar nu actualizăm această capacitate – care include printre trăsăturile sale autonomia și libertatea – până când nu ne bucurăm și suferim din relația cu ceilalți, care nu sunt niciodată în plus, adică nu sunt niciodată simple sau superflue pentru dezvoltarea unei individualități, care se afirmă, de fapt, doar printre ei. Pentru a ne cunoaște pe noi înșine avem nevoie să fim *recunoscuți* în primul rând de semenii noștri (...). Nimeni n-ar ajunge la umanitate dacă ceilalți nu l-ar contagia cu a lor, pentru că a deveni uman nu este niciodată o treabă pentru unul singur, ci treaba mai multora” [33, pp. 181-183]. Filosoful spaniol ne spune că ne-am născut pentru a ne amesteca unii cu alții. Există între noi o asemănare esențială și asemănarea noastră esențială este limbajul.

Pornind de la această asemănare esențială, putem „scoate din indiferență” relația unică și privilegiată – educația ce este concepută ca o diadă. Întregul proces de învățământ ar trebui să se fundamenteze pe acea „întâlnire spirituală unică, pe o asumare a trăirii împreună” [12, p. 24]. Avem în vedere *învă-*



**țarea prin comuniune**, care constituie, în viziunea lui Constantin Cuceș, „forma cea mai autentică și mai elevată a educației. Aceasta presupune instituirea unor filiații de ordin cognitiv, volitiv, psihomoral, afectiv și obligă la crearea unor situații de învățare cât mai naturale, mai aproape de ordinea lucrurilor reale” [Ibidem]. Relația dintre pedagog și discipol formează „cureaua de transmisie” a ceea ce are mai bun omeniirea – cultura, spiritul ei; iar în învățare, ca și în viață, avem nevoie unii de alții” [Idem, p. 33].

În prefața la cartea *Eu și Tu* de Martin Buber, o personalitate marcantă a timpului nostru, Ștefan Augustin Doinaș sublinia că „*faptul fundamental al existenței umane nu e nici individul ca atare, nici societatea ca atare. Considerați în sine, și unul și altul, nu sunt decât abstracțiuni care s-au impus. Individul este un fapt de existență în măsura în care intră într-o relație vie cu alți indivizi; societatea este un fapt de existență în măsura în care se constituie în unități vii de relație. Faptul fundamental al existenței umane este omul între oameni (l’homme-avec-l’homme). Ceea ce definește în particular lumea oamenilor este înaintea de orice faptul că, în ea, de la o Gintă la altă Gintă, se petrece un lucru care n-are seamăn în natură. Limbajul nu-i slujește decât ca semn și mijloc; și tot ceea ce este operă a spiritului îi datorează deșteptarea sa. Ea face ca omul să devină om; dar pe acest drum între oameni, ea nu numai se dezvoltă, ci se și corupe și anemiează. Rădăcina ei se află pretutindeni acolo unde o Gintă vede în altă Gintă alteritatea sa, bine determinată, pentru a comunica cu ea într-o sferă care le este comună, dar care depășește domeniile particulare ale uneia și celeilalte*” [5, p. 12].

Pentru Martin Buber „*la început este relația*” care se întemeiază pe cuvinte fundamentale și acestea nu sunt cuvinte izolate, dar cuvinte perechi. Acest cuvânt fundamental este perechea verbală Eu-Tu și „rostite întemeiază o permanență (...). Cuvintele fundamentale sunt rostite de către ființă. Relația înseamnă reciprocitate. Tu al meu acționează asupra mea, exact așa cum acționez eu asupra lui. Discipolii noștri ne formează, operele noastre ne edifică. „Cel rău” devine revelator, de îndată ce-i atinge cuvântul fundamental sacru” [5]. Între Eu și Tu se instituie, așadar, în contextul vieții umane, „o relație de participare reciprocă, de adresare și răspuns mutual, care face posibil evenimentul ontologic al întâlnirii” [Ibidem]. Omul heideggerian, concretiza Ștefan Augustin Doinaș, este în permanentă legătură cu oamenii, cu lucrurile și cu lumea, dar este o relație lipsită de reciprocitate. Dar la Martin Buber, „prin relația esențială barierele persoanei sunt efectiv rupte” (...). Dacă la Heidegger relația e monologică, la Martin Buber, ea este esențială și capătă caracter dialogic [Idem].

Privirea „înțelegătoare și încurajatoare a celuilalt” o simțim doar în comunicarea plină de empatie, iubire. „Nimic nu ne lasă mai inerti și mai neajutorați” (...) decât pierderea iubirii, cu sensul de *filia* (la greci), adică a prieteniei

și a simpatiei „civile”. Prietenia care respectă identitatea celuilalt (...). Simpatia „civilă” este vag impersonală, dar solidară, politicoasă și toți ar trebui să și-o arate unii altora mereu, căci numai astfel viața în societate poate fi agreabilă. În absența *filiei* „umanitatea se atrofiază”. Prin urmare, limbajul și comunicarea sunt elementele de bază ale unei educații/învățări autentice [33, p. 198]. Există o insuficiență a mijloacelor ce ne-ar ajuta să punem ordine în relațiile umane. Ce ar trebui să ofere educația din acest punct de vedere? Ce ar trebui să învețe elevii noștri? *O cultură mare este soluția tuturor problemelor*. Și noi știm ce poate însemna o cultură, cum putem intra în ea [7; 26; 27]. Prin urmare, dominantă educației contemporane ar trebui să fie *formarea elevului prin cultură* – o *totalitate a relațiilor cu sine însuși, cu ceilalți, cu societatea, cu transcendența*. O educație trebuie să fie în consonanță cu societatea care o influențează, să creeze condiții care să aducă în stare de echilibru valorile omului și valorile societății într-un *model socio-uman*, ca ideal educațional.

Profesorul ar trebui să aibă trează „conștiința importanței diadei” dat fiind faptul că „orice act educativ autentic se săvârșește în perspectiva unei întâlniri spirituale”, întâlnirea paideică va aduce cu sine „bucuria și nerăbdarea unor viitoare întâlniri” [12, pp. 15-16]. Profesorul trebuie să fie mai presus de orice un om de cultură. Există în privința această o problemă „generată de faptul că ansamblul cultural a fost supus unei redimensionări în concordanță cu alte așteptări, a fost recalibrat pe măsura „maselor”, ceea ce a presupus o deteriorare a faptului cultural prin însăși selecția și fasonarea didactică în perspectiva accesibilității acestuia. Conținuturile culturale ale școlii nu sunt identice cu cele generate sau cu cele cu care este obișnuită elita culturală. Cultura nu poate fi transferată în școală fără riscul unei minime banalizări, ocultări, falsificări” [Ibidem, p. 47]. Constantin Cucuș amintește, în acest context, afirmația plină de adevăr a scriitorului și istoricului britanic Arnold Toynbee: „hrana intelectuală dată poporului sub formă educativă duce lipsă de vitamine și de savoare” [Idem, p. 47].

Profesorii concep învățarea ca pe un element component al relației predare-învățare-evaluare. De obicei învățarea „intră într-un con de umbră”, deoarece se mai crede, simplist, că transmiterea de cunoștințe este scopul de bază al școlii. Acțiunile profesorului însă, trebuie să producă sau să inducă învățarea, pentru că predarea și învățarea „se află într-o relație de cauzalitate puternică” [30, p. 159].

De aceea, profesorul, fiind factorul cel mai important, principalul agent al procesului de învățare, ar trebui să aibă abilitatea de a-și conștientiza bine efectul, calitatea și impactul influențelor sale asupra elevilor. A dota școlile cu *învățare vizibilă* – iată atributele unei reușite a procesului de învățare. Noțiunea de învățare vizibilă se referă la a face învățarea elevilor vizibilă pentru profesori, dar și a face predarea vizibilă elevilor. În felul acesta elevii pot

deveni propriii lor profesori, ceea ce constituie trăsătura cea mai relevantă a dragostei de a învăța, a învățării continue și a autoeducării [22, p. 16].

Sistemul de gândire a profesorilor care își cunosc impactul este deosebit. Profesorul este un evaluator/gânditor, este și un agent al schimbării, el solicită feedback-ul, folosește dialogul mai mult decât monologul, are mari așteptări de la toți elevii, pentru el erorile sunt bine-venite. El este întotdeauna motivat să promoveze limbajul învățării. De asemenea, profesorul care își cunoaște impactul predării asupra învățării creează medii de învățare securizante, folosește strategii variate, stimulează exercițiul practic și concentrarea, dezvoltă încrederea în reușită, știe să folosească beneficiile relației dintre elevi etc. [Ibidem, p. 24].

În acest cadru de referință, instituțiile de învățământ ar trebui să-și „redefinească fairplay-ul și performanța” pentru a putea face față problemelor sociale, politice, morale, etice. Conceptele care ne definesc viața ar putea deveni irelevante și, prin urmare, ar trebui revizuite. În condițiile actuale este necesar să formăm într-un mod din ce în ce mai energetic abilitățile de ordin general necesare pentru viață (și mai puțin totuși abilități tehnice). Care ar fi acelea? Se insistă pe „cei patru C”: gândirea critică, comunicarea, colaborarea, creativitatea. În ce ar putea consta abilitatea de a face față schimbării este mai greu de spus. Probabil avem nevoie simultan de mai multe deprinderi: atenție, echilibru mintal, echilibru emoțional, flexibilitate mintală, permanentă reinventare etc. [20, pp. 262-264].

În primul rând, ca să înveți a învăța, e nevoie de o minte cuceritoare. Când nu știi ce este acolo sau dincolo, când nu înțelegi anumite fenomene și lucruri, nu privești acest fapt ca pe un neajuns. Te întrebi: *Ce se află dincolo de orizont?* Elevul trebuie să fie permanent motivat de sentimentul curiozității sănătoase că ceva foarte important este dincolo de orizont așteptând să fie descoperit.

Libertatea și claritatea sunt inseparabile. Iată un răspuns original: „trebuie să alergi mai repede decât algoritmi (...) și decât statul și să ajungi să te cunoști pe tine însuși înaintea lor. Dar, ca să fii mai iute, nu lua mult bagaj cu tine. Lasă-ți toate iluziile în urmă. Sunt foarte grele” [20, p. 268]. Într-un context al incertitudinilor profunde și al confuziei o primă condiție este îndoiala.

Condițiile de realizare a sensului se fundamentează pe „instrumentele culturale de bază”, care îți dau toată libertatea de a face ceva, de a o lua „ușor în orice direcție” [11, p. 21]. Pentru că limba e formă și bază a culturii, în cadrul educației lingvistice, învățarea are o funcție cu totul specială. Caragializarea societății noastre a distrus comunicarea între oameni și contactele umane. Este „grav lezată ființa, și cu ea vorbirea, de către absurdul contemporan, care, dereglând, în primul rând, comunicarea, riscă să nu mai poată spune nimic, decât sub forma spunerii de nimic. Logos-ul (...) ar trebui să poarte în

el, cum îi este numele, unitatea *rațiunii*” [28, p. 23]. Când se vorbește despre criza sensului, când se afirmă că nimic nu mai are sens, trebuie să recunoaștem că este vorba de o trecere prin babilonie, confuzie și neînțelegere nu la nivel de limbi străine, ci chiar în limba noastră. Și nu e vorba doar de o sărăcie de vocabular, ci e o neînțelegere la nivel de comunicare, de relaționare cu semenii. Starea noastră de babilonie, de amestec de sensuri între cuvinte, de „beție de cuvinte”, ne trimite la idea că cel mai bun lucru de făcut ar fi restaurarea sensurilor originare ale cuvintelor (exemple ar fi extrem de multe). A vorbi cu înțelepciune întotdeauna a însemnat atingerea desăvârșirii pe plan retoric și spiritual. Avem cu toții de lucru, mult. Am putea spune azi copiilor cum se spunea odinioară: „la pe părinții tăi drept pildă, după chipul și felul în care strămoșii îl spuneau (rosteau cuvântul)? [35].

Constantin Noica ne avertiza: „Voi lăsați pe oameni să trăiască unul lângă altul ca și cum ar fi unul fără altul” [26, p. 9]. Și tot el ne pune pe cale, când afirmă că într-o lume în care „totul e spus”, „este loc pentru *felul* în care trebuie spuse lucrurile, spre a trezi răspunderea și luciditatea omului” [Ibidem, p. 130].

### 3.3. Viziunea cadrelor didactice cu privire la învățare

Actuala cercetare urmărește să dezvăluie viziunea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar cu privire la procesul actual de învățare, pe care ei înșiși îl proiectează, organizează și evaluează.

Pentru prima etapă, la cercetarea noastră au participat profesorii care predau diverse discipline școlare (*Limba și literatura română, Istoria, Biologia, Educația muzicală*). Cu ajutorul metodei de comunicare orală *focus-grup*, am realizat o discuție în cadrul orelor de perfecționare a cadrelor didactice venite la *Institutul de Științe ale Educației* din Chișinău. Discuția s-a produs pe tema provocărilor și a problemelor existente în societatea modernă, dar și în procesul de învățământ. Această microcercetare s-a desfășurat în lunile februarie-martie ale anului curent. La ea au participat peste 100 de cadre didactice din toată republica.

La etapa următoare, pentru a determina care este viziunea cadrelor didactice de *limba și literatura română* cu privire la procesul de învățare în cadrul *Educației lingvistice*, au fost chestionați profesorii din republică din mai multe licee și gimnazii. Aceștia își desfășoară activitatea atât în mediul rural, cât și în cel urban. A fost utilizată metoda anchetei în baza unui chestionar cu 11 itemi (*Anexa 1*). Cercetarea noastră s-a desfășurat în lunile aprilie-iunie ale anului 2020. La cercetare a participat un lot de 56 de cadre didactice.

### 3.3.1 Sistematizarea și studierea datelor cercetării

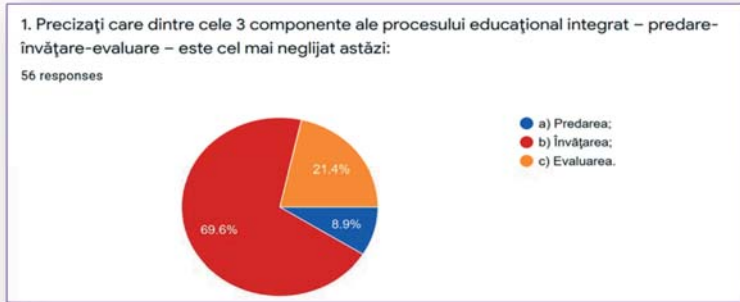


Fig. 3.1. Opinia profesorilor cu privire la cele trei componente ale procesului educațional integrat – predare-învățare-evaluare



Fig. 3.2. Opinia profesorilor cu privire la noțiunea învățare eficientă



Fig. 3.3. Opinia profesorilor cu privire la ciclul de bază al învățării (și al vieții)

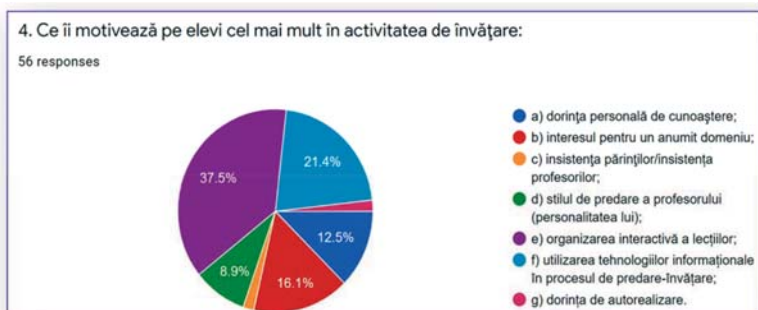


Fig. 3.4. Opinia profesorilor cu privire la motivația elevilor în activitatea de învățare

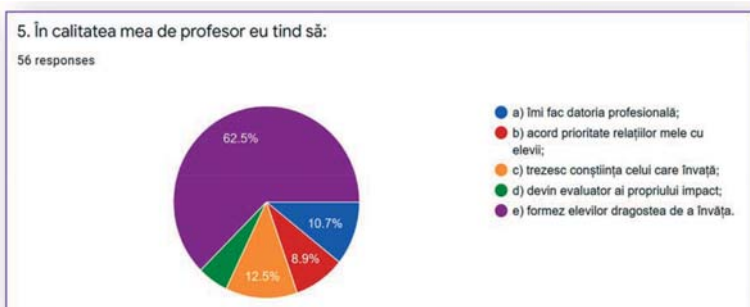


Fig. 3.5. Opinia profesorilor cu privire la calitatea de a fi profesor

#### Itemul nr. 6. Opinia profesorilor cu privire la virtuțile formative ale disciplinei *Limba și literatura română*

Iată răspunsurile oferite de cadrele didactice:

- Virtuțile formative ale disciplinei *Limba și literatura română* sunt: formarea și dezvoltarea competențelor în domeniul educației lingvistice; Motivația pentru lectură; Oferă cea mai largă perspectivă de abordare inter-, trans- și pluridisciplinară.
- Studiul limbii române stă la baza studiului celorlalte discipline.
- Școala contemporană străbate un amplu și profund proces de integrare și dezvoltare, care influențează intensificarea vieții colective a elevilor, în acțiunea complexă de instrucție și educație. Dezvoltarea exprimării orale și scrise, condiție primordială în instruirea și educarea elevilor pentru formarea personalității lor, pentru pregătirea par-

ticipării la viața socială își găsește cea mai înaltă expresie în cadrul disciplinei *Limba și Literatura română* – a ariei curriculare, sugestiv intitulată *Limbă și Comunicare*.

- Această disciplină are un rol important în formarea/dezvoltarea personalității elevilor, în formarea unor competențe necesare pentru învățare pe tot parcursul vieții, dar și de integrare într-o societate bazată pe cunoaștere. Formează un vorbitor cult de limba română.
- Una dintre virtuțile de seamă ale disciplinei constă în dezvoltarea unui vocabular bogat, deoarece omul care nu are cuvinte, nu are idei. Un vocabular sărac echivalează cu o gândire săracă și confuză, lipsită de creativitate.
- *Limba și literatura română* are un rol important în formarea și dezvoltarea personalității elevilor, în formarea competențelor necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții și pentru integrarea într-o societate bazată pe cunoaștere. În plus, îl ajută pe elev să-și formeze propria lume spirituală, clădită pe valorile naționale.
- *Limba și literatura română* formează limbajul cult al personalității elevului. Totodată, literatura dezvoltă gândirea critica și creativă.
- Formarea unui vorbitor cult.
- Limba română reprezintă una dintre disciplinele de importanță majoră ale sistemului educațional și are ca scop formarea competențelor de comunicare la elevi și relaționarea cu lumea din jur.
- Cultivarea valorilor general-umane; formarea abilităților de a înțelege și a analiza un text, dezvoltarea vorbirii fluente, corecte etc.
- Formarea unui cetățean care are o cultură lingvistică. Educarea în spiritul valorilor.
- Spirit civic, cultivarea patriotismului, identitatea națională și individuală.
- Virtuțile formative ale limbii române sunt de a insufla la elevi dragostea față de tot ce este sacru. De a vorbi o limbă curată, fără vulgarisme, fără incorectitudini.
- Disciplina *Limba și literatura română* formează vorbitorul cult, cititorul elevat, întreține spiritul patriotic al elevilor, le da posibilitatea acestora de a-și deschide noi orizonturi în comunicarea cu semenii.
- *Limba și literatura română* este indispensabilă în actualul proces de învățare–predare–evaluare din sistemul de învățământ, întrucât grație acestei discipline se conturează competențele-cheie. Prin abilitatea de a comunica, elevii își croiesc drum și spre universul celorlalte discipline.
- Necesitatea studierii a limbii străine în școală devine tot mai importantă, deoarece aceasta îți dă posibilitatea de a continua studiile, de a te integra profesional, eficient și, desigur, să te integrezi într-o comunitate peste hotare.

- Formarea cititorului avizat este extrem de necesară în societatea modernă. Modul în care noi vorbim, scriem ne definește personalitatea. Deci, indispensabil este faptul că una din virtuți este de a promova vorbirea și scrierea graiului matern.
- Iubirea de aproapele, de țară, de limbă.
- Limba și literatura română creează condiții favorabile fiecărui elev pentru a-și dezvolta competențele de comunicare și literar-artistice într-un ritm individual, de a transfera capacitățile lingvistice și literare în diverse domenii, inclusiv în viața cotidiană, pentru a-și continua studiile în învățământul superior și/sau pentru inserția socială/profesională.
- Virtuțile tind să familiarizeze elevii cu mânuirea, selectarea și semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descriere și înțelegerea noilor aspecte sau dimensiuni ale realității.
- *Limba și literatura română* are ca scop formarea unei personalități capabile de a comunica eficient în diferite situații de viață, conștient, de a înțelege și a produce autonom mesaje orale și scrise în diverse domenii ale vieții în vederea integrării socio-culturale.
- Это признак существования и развития нации. 2) Это средство доступа к культуре народа. 3) Это средство, облегчающие в силу своей схожести, изучение французского, итальянского языков.
- *Limba română* este o disciplină care ne trezește dragoste de a citi, a medita, a cunoaște frumosul. Limba română este identitatea noastră, comoara și istoria.
- *Limba și literatura română* are drept scop formarea și dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistice. În cadrul obiectului, elevii cunosc și interpretează cele mai valoroase opere ale literaturii naționale.
- În cadrul lecțiilor elevii dezvoltă abilități de comunicare cultă, cooperare, gândire critică și achiziția propriilor cunoștințe.
- O virtute a disciplinei *Limba și literatura română* este aceea a dezvoltării exprimării clare, argumentate, deoarece subiecții învățării utilizează cel mai des în viață comunicarea, indiferent de contextele sociale; *Limba și literatura română* contribuie substanțial la dezvoltarea gândirii critice, ce îi oferă unui cetățean posibilitatea de a fi independent și nesupus manipulărilor, demn să decidă ceea ce este mai bun pentru el în viață.
- Formarea conștiinței lingvistice este o virtute esențială în educația lingvistică. Acest demers necesită conștientizarea propriilor valori prin analiză lucidă, dialog interior, efort, responsabilitate morală. Școlii îi revine rolul de a apăra necondiționat valorile identitare, valorile care ne formează atitudinile și conștiințele identitare.



- Disciplina dată educă un vorbitor cult, crește un om inteligent, cu păreri proprii.
- Limba română este identitatea noastră, istoria și cultura, ne învață a vorbit frumos și să ne formăm înșiși ca persoane.
- Я думаю что предмет румынский язык и литература учит общаться, учиться и работать на государственном языке, знакомит с самобытностью культуры и направлением в литературе данного народа.
- Disciplina *Limba și literatura română* formează următoarele virtuți: dragostea de patrie, neam, limbă, adevăr, cinste, prietenie, responsabilitate. Toate acestea se formează în cadrul orelor, prin operele literare studiate și prin modelul propriu al profesorului.
- În aria curriculară *Limbă și comunicare*, disciplinele se coagulează în jurul limbii materne, cu rol de nucleu care generează procesul de comunicare lingvistică, în primul rând, facilitând înțelegerea conținuturilor la toate celelalte discipline de studiu. Ea ajută elevul să se orienteze în alegerea, din mai multe alternative, a celor care duc spre câștigul autonomiei lingvistice și de lectură în acțiunea personală. Competențele specifice sunt folosite în vederea formării profilului unui absolvent capabil a socializa cât mai eficient prin cunoașterea/interpretarea valorilor limbii/literare.
- Limba îl învață pe elev a învăța, îi formează abilități de a cunoaște, a descoperi lumea. Această disciplină îl formează ca Om, ca valoare a societății.
- Disciplina *LLR* are o influență meritorie în raport cu toate celelalte materii. Pornim de la dragostea față de limba română, cultivând cultura exprimării corecte și a culturii comunicării, oferind posibilitatea de a forma o gândire analitică.
- Prin Limba română ca disciplină formăm identitatea lingvistică, dezvoltăm creativitatea și perceperea lumii înconjurătoare.
- *Limba și literatura română* este disciplina care educă vorbitorul cel mai mult, îi facilitează interrelaționarea cu societatea, îi dezvoltă gândirea și îl ajută să verbalizeze sentimentele, ideile, atitudinile, ceea ce este vital deoarece comunicarea este cheia succesului.
- Limba este cel mai prețios tezaur pe care-l moștenesc copiii de la părinți. De aceea disciplina limba și literatura română, cu siguranță, cultivă elevilor cele mai necesare virtuți. Adevărul – ca valoare fundamentală a omenirii. Frumosul – creat prin receptarea artistică și estetică a lumii. Binele nu este doar o valoare pe care ți-o dă cineva, ci neapărat una pe care o produci chiar tu însuși. Formarea conștiinței civice este o altă virtute indispensabilă.

## Itemul nr. 7. **Opinia profesorilor cu privire la relația lingvisticii cu celelalte domenii de cunoaștere**

Despre relația lingvisticii cu celelalte domenii de cunoaștere s-au afirmat următoarele:

- ✓ Relația lingvisticii cu celelalte domenii de cunoaștere (matematica, chimia, fizica, istoria, geografia etc.) presupune raportul interdisciplinar prin care realizăm conexiuni lingvistice (sunete, vocale, istoria limbii și a cuvintelor etc.) cu alte discipline. Spre exemplu, putem realiza un studiu integrat al poeziei bacoviene, relaționând aspectul lingvistic și simbolic al textului cu chimia, fizica, muzica...
- ✓ Dacă elevul va cunoaște limba bine, el va putea să își exprime părerile la toate disciplinele școlare.
- ✓ Deși la formarea și dezvoltarea elevului contribuie întreg mediul social și cultural în care se dezvoltă copilul, limba română, ca disciplină de învățământ, are o importanță covârșitoare, deoarece de însușirea acesteia depinde evoluția intelectuală a elevilor, pregătirea la celelalte discipline, însăși viața și activitatea socială viitoare.
- ✓ Relația lingvisticii cu alte domenii este de fapt transdisciplinaritatea – o abordare integrată care se concentrează pe învățarea prin descoperire.
- ✓ Relația care se stabilește între aceste discipline este una de interdisciplinaritate, scopul fiecărui profesor este de a vorbi corect și de a cultiva această competență și elevilor, indiferent de disciplina predată.
- ✓ Limba oferă celorlalte domenii materia primă – cuvântul.
- ✓ *Limba și literatura română* are o relație strânsă cu celelalte discipline menționate deoarece elevul își poate construi un discurs corect pentru a putea explica o temă sau pentru a argumenta o părere.
- ✓ Lingvistica, considerăm, este cea mai largă sferă, fiindcă întâlnim tematici din diferite domenii. Spre exemplu: avem tema de civilizație la limba engleză „Istoria muzeului național” – istoria. Altă temă, „Regatul Unit al Marii Britanii” – geografia (harta, așezarea geografică). Învățăm cifrele la limba engleză, învățăm să facem calcule în engleză – matematica. La fiecare lecție putem avea tangențe și cu alt obiect decât cel predat deoarece toate disciplinele sunt relaționate între ele și formează precum un lanț educațional, psihologic necesar în dezvoltarea procesului educațional al elevului și, desigur, pentru pregătirea lui pentru viață.
- ✓ Posibilitatea elevilor de a se exprima corect este necesară la toate disciplinele.
- ✓ Lingvistica are mai multe funcții, dar scopul principal este să formeze un vorbitor cult. Elevul să posede un vocabular bogat pentru a putea asimila ușor alte materii școlare.

- ✓ Lingvistica ne ajuta sa înțelegem mai bine alte științe, operând cu limbajul, conceptele.
- ✓ Datoria fiecărui profesor, elev este de a vorbi clar la toate obiectele de studii.
- ✓ Conexiune inter-, transdisciplinară.
- ✓ Lingvistica este strâns legată de celelalte domenii ale cunoașterii, deoarece de cele mai multe ori solicită utilizarea terminologiei proprii acestor domenii sau face trimitere la anumite izvoare din aceste domenii.
- ✓ O necesitate de a comunica corect la toate disciplinele.
- ✓ Relația lingvisticii cu celelalte domenii de cunoaștere este una de rudenie. A avea competența de lectură, de înțelegere face facilă comprehensiunea științelor reale.
- ✓ Limbajul este peste tot. Cuvintele îți ajută să găsești soluții la orice probleme. Cu ajutorul limbii exprimi opinia, povestești o istorie etc.
- ✓ Lingvistica este știința care este predispusă incontinuu spre cercetare, noi descoperiri. Dar, totodată, și relațiile de interdisciplinaritate, ba chiar pluridisciplinaritate, oferă alte orizonturi de cunoaștere. Nu poți strict să discuți un anumit subiect în lingvistică, fără a face referințe la alte domenii.
- ✓ Asigură studierea conștientă a celorlalte discipline, iar formarea sistemului integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori, permite identificarea și rezolvarea diferitor probleme în diverse contexte și situații.
- ✓ Fiecare disciplină în felul său își are aportul său pentru o gândire, acțiuni și dezvoltare mai favorabilă. Ceea ce predau elevilor la obiectul meu poate fi relevant și aplicabil la celelalte domenii.
- ✓ 1) Лингвистические данные проливают свет на те или иные исторические события. 2) Изучение языка связано с высшей нервной деятельностью, в этом связь с физиологией. 3) В языкознании применяются алгоритмы как совокупность правил, понятие о которых пришли из математики.
- ✓ Orice disciplină are nevoie de un limbaj și o comunicare decentă. Elevul trebuie sa vorbească corect, inteligent folosind termeni specifici disciplinelor studiate. Lingvistica ca știință care studiază limba privește absolut orice domeniu științific și vital ale umanității.
- ✓ Limba reprezintă un instrument de exprimare de care se folosesc și celelalte discipline: matematica, chimia, fizica, istoria, geografia etc. De aceea consider că toți profesorii, nu doar cei de limba română, trebuie să se îngrijească de exprimarea corectă a elevilor.
- ✓ Competențele formate la lecțiile de limba și literatura română facilitează înțelegerea mesajului, asimilarea cunoștințelor și la celelalte

discipline școlare. Iar activitățile transdisciplinare au demonstrat că domeniile de cunoaștere pot fi predate/învățate ca un tot întreg.

- ✓ Nu putem exista ca disciplină individuală și izolată, pentru că formarea subiecților este un fenomen complex. Precum nu poate elevul să nu se folosească de exprimarea corectă atunci când explică rezolvarea unui exercițiu de matematică, la fel nu putem vorbi și nici de evoluția limbii române fără a aminti prin ce transformări istorice a trecut poporul, transformări care au influențat limba. Deci, toate disciplinele sunt interconexe, se întâlnesc într-un punct comun.
- ✓ În orice domeniu de studiu limbajul trebuie să fie unul adecvat, frumos și corect.
- ✓ Ponderea *Limbii și literaturii române* ca disciplină școlară este majoră. De succesul elevilor la limba și literatura română depinde, în mare măsură, performanțele acestora la studiul celorlalte discipline școlare. Or, limba și literatura română influențează fundamental și asigură studierea conștientizată a celorlalte discipline școlare.
- ✓ Содержание всех этих наук изложенное на научном языке. Без знания соответствующей терминологии и законов языка было бы невозможно изложить данные теории. Каждой из этих наук принадлежит своя область языка со своими специфическими названиями, оборотами речи, устойчивыми выражениями и сленгом. Человек незнакомый с этой областью плохо будет понимать, о чём идёт речь, даже если данный язык является его родным. Без лингвистики не возможно сформулировать корректно ни одной задачи и даже ответа на нее.
- ✓ Există o strânsă legătură, deoarece principiul transdisciplinarității este unul de o importanță deosebită și e necesar de implementat. Totodată nu trebuie de uitat că normele limbii literare trebuie de respectat în cadrul tuturor disciplinelor școlare.
- ✓ Limba are funcția de comunicare, este un mijloc de comunicare verbală, facilitând înțelegerea la celelalte domenii de cunoaștere.
- ✓ Acest domeniu practic cuprinde toate celelalte domenii. Logica matematicii e necesară și în cunoașterea lingvisticii. Cunoscând domeniile celorlalte obiecte îți vine mai ușor să înțelegi mesajul operelor literare, perioada despre care vorbește un scriitor în opera sa. A studia cultura vorbirii la limba română, este lesne a descoperi tainele altor discipline școlare. Este o legătură interdependentă între ele.
- ✓ Este o relație foarte strânsă, deoarece elevii pot să verbalizeze orice fenomen al naturii, orice termen din alte domenii.
- ✓ În primul rând, pornim de la învățarea exprimării corecte la oricare dintre materiile menționate, de asemenea, aplicarea gândirii critice și

analitice, care se aplică la fiecare materie, dar o învățăm a aplica în limba maternă.

- ✓ Ființa umană nu ar putea învăța alte discipline dacă nu i s-ar pune bazele lingvisticii, dezvoltându-i-se capacitatea de a învăța, a analiza și sintetiza. Astfel lingvistica este interconectată cu celelalte domenii de cunoaștere, regăsindu-se în fiecare aspect.
- ✓ Toate disciplinele au nevoie de dimensiunea discursivă, deci cunoașterea limbajului este esențială pentru perceperea altor domenii.
- ✓ Această relație caracterizează esența omului ca ființă superioară. Lingvistica, de fapt, este știința care a dat naștere celorlalte domenii. Cum ar putea matematicianul sau fizicianul să explice esența materiei predate, dacă nu ar fi limba în calitate sa de cea mai importantă facultate a oamenilor de a comunica între ei?

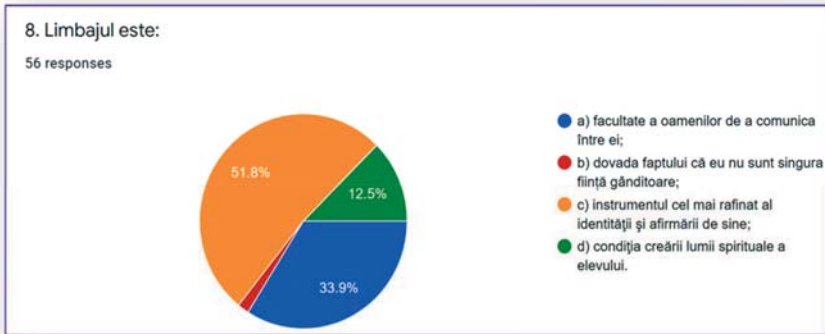


Fig. 3.6. Opinia profesorilor cu privire la definirea noțiunii de limbaj

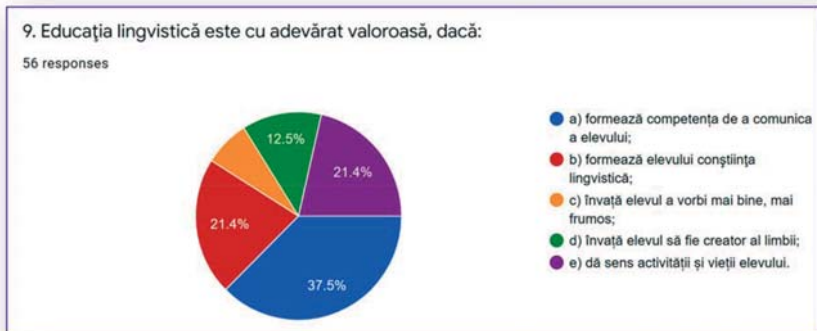
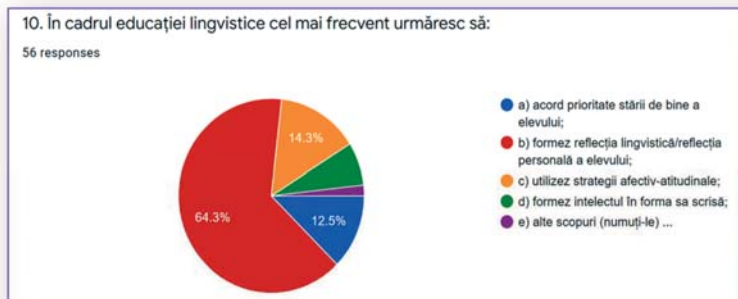
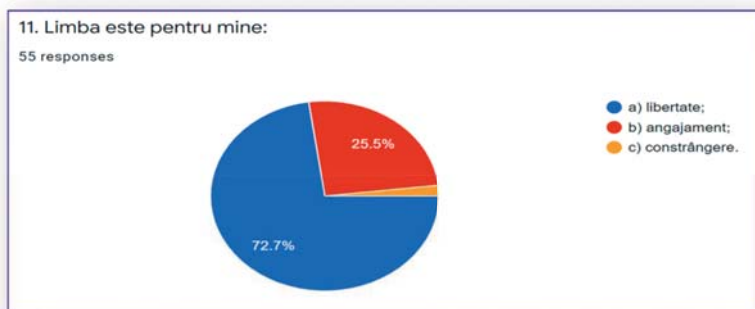


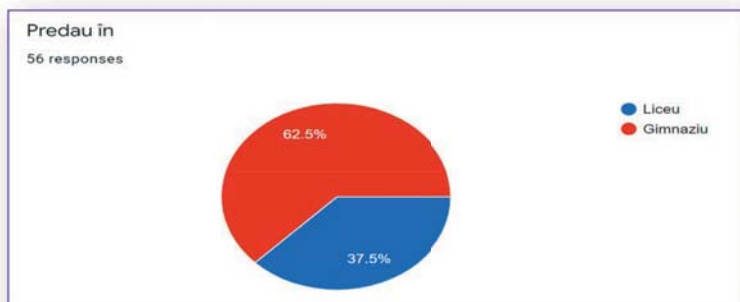
Fig. 3.7. Opinia profesorilor cu privire la valoarea Educației lingvistice



*Fig. 3.8. Opinia profesorilor cu privire la scopurile urmărite în cadrul Educației lingvistice*



*Fig. 3.9. Opinia profesorilor cu privire valoarea limbii*



*Fig. 3.10. Procentele cu privire la categoriile de cadre didactice participante în experiment*

### 3.3.2. Reflecții și interpretări

Discuția, care s-a focalizat pe identificarea provocărilor societale și a problemelor din procesul de învățământ, a scos în evidență o varietate de preocupări majore ale școlii și dificultăți care împiedică realizarea eficientă a procesului educațional. Profesorii au fost îndemnați să formuleze explicit chestiunile care se impun presant în sfera preocupărilor pedagogice, dar și felul cum văd ei ieșirea din blocajele survenite. Din opiniile cadrelor didactice se configurează vizibil o situație foarte instabilă în societate și, evident, în învățământ. Această situație de incertitudine, pe care ei nu o pot domina în întregime, necesită o intervenție radicală în scopul reconcilierii celor două lumi: socialul și școala realizându-se o echivalare a finalităților acestora.

Opiniile profesorilor s-au grupat în jurul următoarelor probleme: *corupția, comunicarea deficitară, divizarea socială, deșănțarea, singurătatea, manipularea oamenilor, indiferența, degradarea spirituală, stresul continuu, dispariția sentimentului frumosului, suprasolicitarea elevilor, abandonarea elevilor (de către părinți, societate), rigiditatea relațiilor în societate și în școală, plictiseala, absența libertății, a creativității, a motivării*. Pe de altă parte, din punctul de vedere a cadrelor didactice, însuși pedagogul, ca personalitate, este o problemă (condițiile de viață grele care influențează negativ activitatea pedagogului, îmbătrânirea cadrelor didactice (mai ales în mediul rural), necesitatea unor perfecționări mai ample și mai frecvente etc.). Alințarea excesivă a copiilor este un alt fenomen negativ al lumii moderne.

Pentru depășirea acestor situații-limită profesorii indică printre cele mai utile mijloace următoarele: iubirea necondiționată, respectul reciproc, atitudinea pozitivă, empatia, formarea responsabilității, respectarea unei continuități stabile, libertatea, motivația, creativitatea, timpul de calitate, credința (importanța bisericii în educarea societății).

Analizând *opinia profesorilor cu privire la cele trei componente ale procesului educațional integrat – predare-învățare-evaluare (Figura 3.1)*, am constatat că 8,9 procente dintre respondenți au indicat *predarea* ca fiind cea mai neglijată. Această constatare a profesorilor este greu de explicat, dat fiind faptul că este vorba de *acțiunea inițială* a cadrului didactic realizată în baza anumitor exigențe metodologice. Condiția esențială a predării este să „înveți pe alții”, ceea ce presupune o pregătire adecvată a profesorului privind stabilirea obiectivelor, elaborarea strategiilor etc. Cu privire la componenta *evaluare*, ea este considerată cea mai neglijată de către 21,4 procente dintre profesori. Evaluarea este o acțiune destul de complexă și are drept scop perfecționarea activității de predare-învățare-evaluare, îmbunătățirea relației profesor-elev etc. Se vede clar că această componentă are nevoie de îmbunătățire. *Învățarea* este totuși componenta cea mai neglijată în viziunea a 69,9 procente dintre cadrele didactice. *Învățarea* este condiționată de *predare* și devine vizibilă

pentru elevi în cadrul evaluării formative. În urma analizei acestor rezultate, putem afirma că învățarea, într-adevăr, este componenta cea mai neglijată a procesului educațional. Aceste rezultate demonstrează faptul că avem nevoie de o reconfigurare a procesului de învățare, dar nu ne putem imagina că acest lucru va fi posibil fără o ameliorare a interacțiunii dintre toate componentele procesului educațional integrat – predare-învățare-evaluare.

În legătură cu *opinia profesorilor cu privire la noțiunea învățare eficientă* (Figura 3.2), răspunsurile profesorilor s-au clasat în felul următor: 39,3 – adaptarea la schimbările societății; 28,6 – un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere; 16,1 – integrarea în cultura proprie și cea universală; 10,7 – obținerea de rezultate înalte. Pentru cei mai puțini învățarea eficientă este asociată cu succesul în viața profesională. Așadar, învățarea eficientă este, în cea mai mare măsură, cea care se adaptează la schimbările societății. Cu părere de rău, integrarea în cultura proprie și cea universală nu este atât de importantă pentru profesori; acest fapt demonstrează insensibilitate față de fenomenul cultural și o orientare spre pragmatizare a învățării.

Din Figura 3.3, referitor la *opinia profesorilor cu privire la ciclul de bază al învățării (și al vieții)*, am constatat că 38,2 procente a acumulat ciclul B. 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare; Pentru ciclul D. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune – au optat 32,7; Urmează pe locul trei ciclul C. 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție cu 16,4 procente și pentru ciclul A. 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție au optat 12,7 procente. Credem că profesorii care au optat pentru ciclul D. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune au înțeles importanța motivării în învățare. Totul începe de la emoție. Sensibilitatea, afectivitatea, motivarea internă sunt condițiile care trezesc voința și stimulează acțiunea.

Din Figura 3.4, despre *opinia profesorilor cu privire la motivația elevilor în activitatea de învățare*, am constatat, în ordinea semnificației lor, că profesorii sunt de părere că cel mai mult în activitatea de învățare pe elevi îi motivează: 1. organizarea interactivă a lecțiilor 37,5; 2. utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare – 21,4; 3. interesul pentru un anumit domeniu – 16,1; 4. dorința personală de cunoaștere – 12,5; 5. stilul de predare a profesorului (personalitatea lui) – 8,9; Cel mai puțin îi motivează pe elevi insistența părinților / insistența profesorilor și dorința de autorealizare. Observăm, spre regret, o accentuare a motivației externe și mai puțin a celei interne: dorința personală de cunoaștere, dorința de autorealizare.

Dacă analizăm, concomitent, rezultatele din figurile 3 și 4, deducem că motivarea necesită o atenție sporită din partea cadrelor didactice și ne confirmă ideea potrivit căreia, educația și învățarea sunt inseparabile și există loc pentru explicitarea și îmbunătățirea acestui aspect serios.

În legătură cu *opinia profesorilor cu privire la calitatea de a fi profesor* (Figura 3.5), rezultatele obținute demonstrează că stimularea dragostei pen-



tru învățare este o problemă pe care o conștientizează cei mai mulți profesori. Astfel datele arată în felul următor (în ordinea importanței): În calitatea mea de profesor eu tind să: 1) formez elevilor dragostea de a învăța – 62,5; 2) trezesc conștiința celui care învață – 12,5; 3) îmi fac datoria profesională – 10,7; 4) acord prioritate relațiilor mele cu elevii – 8,9; 5) devin evaluator ai propriului impact – un procent extrem de mic.

Putem afirma că, deși cei mai mulți profesori cred că formarea elevilor a dragostei de a învăța este foarte importantă, nu credem că a trezi conștiința celui care învață ar fi o idee mai puțin valoroasă. Începând cu preadolescența și adolescența, trezirea conștiinței celui care învață ar trebui să fie mai presus de orice alt scop (căci include în sine și dragostea de a învăța). Cu mare regret, am văzut că pentru 10,7 procente dintre profesori este foarte importantă fișa postului: aceștia își fac, pur și simplu, datoria profesională. Este un semn foarte semnificativ, destul de trist. În legătură cu acest item putem constata că foarte mulți profesori nu respectă principiul vizibilității: ei nu recunosc importanța propriului impact asupra învățării elevilor.

Analizând *opinia profesorilor cu privire la virtuțile formative ale disciplinei Limba și literatura română (Itemul nr. 6)*, în baza datelor obținute, putem constata că ei dovedesc o cunoaștere bună a acestor virtuți. Enumerăm printre cele mai indicate de profesori următoarele: formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare cultă, dezvoltarea exprimării orale și scrise, formarea unor competențe necesare pentru învățare pe tot parcursul vieții, formarea și dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii, formarea/dezvoltarea personalității elevilor, integrarea într-o societate, formarea propriei lumi spirituale, clădită pe valorile naționale, formarea unui cetățean care are o cultură lingvistică, educarea în spiritul valorilor, formarea spiritului civic, cultivarea patriotismului, formarea identității naționale și individuale. *Limba și literatura română* stă la baza studiului celorlalte discipline etc.

În legătură cu *opinia profesorilor cu privire la relația lingvisticii cu celelalte domenii de cunoaștere (Itemul nr. 7)*, cadrele didactice au semnalat următoarele (subliniem cele mai semnificative răspunsuri): relația lingvisticii cu celelalte domenii de cunoaștere (matematica, chimia, fizica, istoria, geografia etc.) presupune un raport interdisciplinar; de însușirea acesteia depinde evoluția intelectuală a elevilor, pregătirea la celelalte discipline, însăși viața și activitatea socială viitoare; relația lingvisticii cu alte domenii este de fapt transdisciplinaritatea; limba oferă celorlalte domenii materia primă – cuvântul; lingvistica ne ajută să înțelegem mai bine alte științe, operând cu limbajul, conceptele; presupune o necesitate de a comunica corect la toate disciplinele; asigură studiarea conștientă a celorlalte discipline etc. După cum putem observa, profesorii conștientizează faptul că limbajul este esențial pentru învățare și că el stă la baza întregului proces de învățământ și de cunoașterea lui depinde succesul elevilor și, implicit, integrarea lor socială.

Din *Figura 3.6*, cu privire la *opinia profesorilor referitor la definirea noțiunii de limbaj*, constatăm următoarele viziuni (în ordine descrescândă): instrumentul cel mai rafinat al identității și afirmării de sine – 51,8; facultate a oamenilor de a comunica între ei – 33,9; condiția creării lumii spirituale a elevului – 12,5; dovada faptului că eu nu sunt singura ființă gânditoare – foarte puțini.

Din *Figura 3.7*, analizând *opinia profesorilor cu privire la valoarea Educației lingvistice*, rezultă următoarele atitudini: formează competența de a comunica a elevului – 37,5; formează elevului conștiința lingvistică – 21,4; dă sens activității și vieții elevului – 21,4; învață elevul să fie creator al limbii – 12,5; învață elevul a vorbi mai bine, mai frumos – cei mai puțini.

Astfel, cei mai mulți dintre profesori au ales cel mai simplu răspuns, acela de a forma competența de comunicare a elevului, ceea ce este corect. Există totuși scopuri mai largi care includ în sine și pe cel indicat de către cele 37,5 procente.

În ceea ce privește *opinia profesorilor despre scopurile urmărite în cadrul Educației lingvistice*, din *Figura 3.8*, deducem următoarele aspecte: formez reflecția lingvistică / reflecția personală a elevului – 64,3; utilizez strategii afectiv-atitudinale – 14,3; acord prioritate stării de bine a elevului – 12,3; formez intelectul în forma sa scrisă – mai puțin de 10 procente; alte scopuri (numiți-le) – foarte puțini. Dacă vom compara din nou răspunsurile din ultimele două figuri, vom observa existența unei contradicții între viziunile profesorilor. Ne referim la faptul că, dacă în *Figura 3.7* formarea elevului a conștiinței lingvistice nu este un obiectiv prioritar, atunci în *Figura 3.8* formarea reflecției lingvistice/reflecției personale a elevilor constituie cel mai oportun scop pentru majoritatea profesorilor.

Analizând răspunsurile la întrebarea *Ce este limba pentru mine?* (*Figura 3.9*), stabilim următoarele rațiuni: Libertate – 72,7; Angajament – 25,5; Constrângere – foarte puțini. Această ultimă întrebare constituie pentru noi un subiect foarte important, poate cel mai important, de aceea am încercat în nenumărate rânduri să-l punem în discuție, și în experimente anterioare, și în cadrul orelor de perfecționare a profesorilor de limba română, dar și la alte discipline școlare. Situația se repetă ca un leitmotiv: din răspunsurile profesorilor, devine evidentă *absența unei idei clare și precise* cu privire la atitudinea pe care trebuie s-o avem față de ceea ce ne unește cel mai mult și ne caracterizează ca finite umane responsabile și reflexive.

Din *Figura 3.10*, referitor la *mediul în care își desfășoară activează cadrele didactice*, am constatat că 62,6% dintre profesori activează în *gimnaziu*, iar 37,5% – în *liceu*.

### 3.4. Concluzii și posibile perspective

Sociabilă și nedeterminată, ființa umană va căuta mereu comunicarea în relația cu semenii pentru a se recunoaște pe sine în ochii celorlalți și a adera la mersul istoric comun. Dar, deși sociabilitatea este condiția absolut necesară a devenirii noastre, condițiile sociale ne-o limitează într-un mod exagerat.

Învățământul modern stimulează în mare măsură tendințele negative ale societății provocând confuzie, instabilitate, stres adaptativ, nesiguranță, crize. Aceste constatări sunt temeuri pentru a reflecta și a prevedea cu necesitate o reconfigurare a procesului de învățare în general și, în special, în cadrul *educației lingvistice*.

La nivel teoretic, am documentat și analizat mai multe surse din domenii diverse și am dedus că problemele lumii contemporane imprimă educației/învățării o notă foarte complexă și subtilă, iar această complexitate și subtilitate trebuie conștientizată pentru a putea spune ceva esențial în privința condiției noastre și a modului nostru de ființare prin educare/învățare.

Așa cum am putut constata, la nivel de microcercetare, cadrele noastre didactice, văd și înțeleg foarte bine care sunt provocările societății tehnologice și cum influențează acestea procesul de învățământ. Profesorii noștri *transmit cunoștințe*, au pregătirea necesară pentru realizarea acestui obiectiv. Dar dacă facem doar învățare fără educație, nu facem aproape nimic. A fi educat presupune a fi format pentru *cea mai responsabilă atitudine* față de viață. În plus, profesorii ar trebui să fie ghidați de o *viziune cuprinzătoare* privind conceptul de învățare și cel de educație lingvistică. Pentru că elevii au nevoie de un sens al vieții lor în care să se regăsească pe sine ca individualități umane și să le confere *identitate*.

Educația/învățarea propriu-zisă nu pot avea alt scop decât integrarea socială. Pentru ca elevii să se integreze din punct de vedere social, au nevoie de o atitudine responsabilă, pe care nu o putem forma fără motivarea lor, care presupune încurajare prin educație. Scolile nu pot fi decât „scoli care învață”, și învățarea nu poate fi decât învățare prin comuniune și vizibilă.

Așadar, prin cercetarea noastră modestă, am putut confirma ipoteza de bază privind necesitatea de reconfigurare a procesului de învățare la Educația lingvistică în contextul provocărilor societale în învățământul general. Pentru aceasta procesul de învățământ ar trebui să se fundamenteze pe:

- Promovarea învățării *prin comuniune*;
- Evitarea învățării parțiale prin *articularea tipurilor de învățare variate*;
- Respectarea în totalitate a *normativității pedagogice*;
- Introducerea *principiului vizibilității (a învățării vizibile)*;
- Formarea *voinței de a acționa prin iubire creatoare (ca stimul ontologic)*;
- Formarea celei mai *responsabile atitudini față de viață*.

## Repere bibliografice:

1. Albu G. *Educația, profesorul și vremurile*. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2009.
2. Albu G. Educația și durabilitatea relațiilor interumane în societatea hipermodernă. In: *Educație, calitate, dezvoltare durabilă*. Târgoviște: Editura „Valahia University Press”, 2010.
3. Albu G. *Interogație și autointerogație în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016.
4. Bernea E. *Studii de pedagogie*. București: Editura „Predania”.
5. Buber M. *Eu și tu*. București: Editura „Humanitas”, 1992.
6. Călin M. *Filosofia educației*. București: Editura „Aramis”, 2001.
7. Cioran E. *Schimbarea la față a României*. București: Editura „Humanitas”, 2017.
8. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura „Litera”, 2000.
9. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2015.
10. Cristea S. *Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2016.
11. Cucuș C. *Educația. Reintemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura „Polirom”, 2017.
12. Cucuș C. *Iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
13. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
14. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Chișinău: Editura „ARC”, 2007.
15. Dubar C. *Criza identităților*. Chișinău: Editura „Știința”, 2003.
16. Furst M., Trinks J. *Manual de filosofie*. București: Editura „Humanitas”, 2006.
17. Gagne R. *Condițiile învățării*. București: Editura EDP, 1975.
18. Godin Cristian. *Sfârșitul umanității*. Chișinău: Editura „Știința”, 2005.
19. Illeris C. (coord.). *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura „Trei”, 2014.
20. Harari Y.N. *21 de lecții pentru secolul XXI*. Iași: Editura „Polirom”, 2018.
21. Harari Y.N. *Sapiens. Scurtă istorie a omenirii*. Iași: Editura „Polirom”, 2017.
22. Hatie J. *Învățarea vizibilă*. București: Editura „Trei”, 2014.
23. Komensky J.A. *Texte alese*. București: Editura de Stat Didactică și Pedagogică, 1958.
24. Marzano R. *Arta și știința predării*. București: Editura „Trei”, 2015.
25. Neașu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă: fundamente și practici de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 2015.
26. Noica C. *Despre demnitatea Europei*. București: Editura „Humanitas”, 2012.
27. Noica C. *Devenirea într-o ființă*. București: Editura științifică și enciclopedică, 1981.
28. Noica C. *Șase maladii ale spiritului contemporan*. București: Editura „Humanitas”, 2012.
29. PAVEL C.C. *Problema răului la Fericitul Augustin*. București: Editura Institutul Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1996.
30. Pănișoară I. O. *Ghidul profesorului*. Iași: Editura „Polirom”, 2017.
31. Rădulescu-Motru C. *Puterea sufletească*. București: Editura „Semne”, 2009.
32. Russell B. *Despre educație*. București: Editura „Humanitas”, 2019.
33. Savater F. *Întrebările vieții*. Chișinău: Editura „Arc”, 2000.
34. Senge. *Școli care învață*. București: Editura „Trei”, 2016.
35. Vatamanu C. *Educația la poporul ales*. Iași: Editura „Doxologia”, 2011.

## **Capitolul IV.** **CONDIȚII ȘI CARACTERISTICI** **ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE**

**Cristina STRAISTARI-LUNGU**  
cercetător științific

### *Introducere*

În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă / limba a doua / limbi străine (LS) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de vârstă, de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială. Abilitatea cetățenilor de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci și de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, care asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate, promovează schimburile între state diferite și mărește posibilitatea de circulație liberă.

Societatea multiculturală actuală așează cunoașterea limbilor străine în centrul rețelei sale educaționale, mai mult, o desemnează drept dimensiune direct responsabilă de integrarea socială a individului și de succesul său profesional. Astfel se explică numărul impresionant de proiecte, conferințe și reuniuni internaționale din ultimii ani ce au avut ca obiectiv principal armonizarea învățării limbilor străine în contextul european general și trasarea unor noi direcții de dezvoltare în ceea ce privește politicile lingvistice educative, care ar trebui să favorizeze învățarea mai multor limbi străine pe parcursul întregii vieți, astfel încât europenii să devină efectiv cetățeni plurilingvi și interculturali, capabili să comunice între ei în toate domeniile.

De aici, interesul major pentru studiul limbilor străine, dorința și voința oamenilor de a învăța o limbă străină la o vârstă cât mai fragedă, după cum arată și informațiile publicate în Special Eurobarometer 243 (2006), unde necesitatea învățării de către copiii mici a unei limbi străine se regăsește în răspunsurile majorității cetățenilor europeni participanți la cercetare.

Tendența de învățare precoce a LS se manifestă și în învățământul preșcolar din Republica Moldova, fiind caracteristică mai ales pentru școlile și grădinițele din mediul urban, unde părinții și copiii solicită cursuri opționale de învățare a unei limbi străine chiar înaintea clasei I practică în clasele bilingve și a II-a, vârsta școlară tradițională de debut a învățării obligatorii a unei limbi străine.

Privită din perspectiva educației europene pentru limbi, această tendință se înscrie în contextul educației permanente și derivă din concepția învățării pe tot parcursul vieții, care este specifică pedagogiei contemporane și care

tratează educația ca o practică de învățare permanentă, încurajează achiziția de competențe lingvistice prin mijloacele educației plurilingve, recomandând începerea cât mai devreme a învățării unei limbi străine și prelungirea ciclului de bază al învățării dincolo de nivelul vârștelor școlare și postșcolare.

În aceste condiții, promovarea diversității lingvistice și a educației interculturale a devenit unul dintre obiectivele majore ale Uniunii Europene, dar și una dintre principalele provocări ale lumii contemporane, inclusiv a sistemelor educaționale. De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind educația lingvistică și învățarea limbilor străine a fost ghidată de stabilirea și realizarea obiectivului Consiliului de la Barcelona, care solicită îmbunătățirea competențelor de bază, în special, prin predarea a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte fragedă, acesta fiind promovat și declarat prin Rezoluția Consiliului privind o Strategie Europeană pentru Multilingvism și prin Comunicarea Comisiei de Multilingvism drept „un avantaj pentru Europa și un comun angajament”.

Aceste documente strategice au stabilit direcțiile de dezvoltare a politicilor lingvistice și au recomandat educația plurilingvă ca o temă transversală, menită să contribuie la dezvoltarea celorlalte politici ale Uniunii Europene: educaționale, sociale, culturale etc.

#### **4.1. Specificul procesului actual de învățare a limbilor străine în învățământul general**

În sensul cel mai larg, învățarea este un proces al cărui rezultat constă într-o „schimbare comportamentală produsă pe calea uneia din formele de obținere a experienței noi – exersare, observare etc., în schimbări durabile de toate tipurile care au avut loc în comportamentul vizibil sau invizibil” [12].

Într-o definiție de lucru, prin termenul învățare, autorul I. Neacșu desemnează o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbare pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime.

Produsul învățării este reprezentat printr-un ansamblu de deprinderi (intelectuale și psihomotorii), strategii cognitive, informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente; principii, legi), atitudini cognitive obiectivate în cadrul unor structuri specifice, incluse, de regulă, în cadrul programelor (pre)școlare / (post)-universitare.

Procesul învățării angajează dimensiunile cognitive, dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susțin „modificarea sau transformarea intențională a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” [3].

Raportându-ne la asemenea rațiuni s-ar putea considera că învățarea este „procesul care determină o schimbare în cunoaștere sau comportament”.

După cum rezultă din definiția adoptată, învățarea implică cu necesitate o schimbare relativ permanentă în cunoașterea și comportamentul individual. Ea poate fi dobândită prin experiență, ca urmare a interacțiunii persoanei cu ea însăși sau cu mediul din care face parte. Nota definitorie este deci o schimbare sau o modificare în cunoaștere și conduită.

Așadar, definiția adoptată de Ioan Nicola include două categorii de modificări: în cunoaștere și în conduită (comportament). Și unele și altele se exprimă în cele din urmă printr-o performanță. Indicatorul învățării este performanța, ea implicând un sens adaptativ. Performanța este expresia învățării. Cu toate acestea învățarea și performanța nu se confundă. Învățarea este un proces care generează performanța, este o precondiție a performanței: „nu orice performanță este un rezultat al învățării și nu orice învățare va avea ca rezultat o performanță observabilă”.

Fiind organizată gradual și diferențiat pe cicluri și profiluri, cu finalități precise pentru fiecare ciclu, rezultatul învățării școlare trebuie privit sub două aspecte: unul informativ, care constă în extragerea și stocarea unui conținut informațional util, a unor scheme de acțiune, a unor algoritmi intelectuali, și altul formativ, care se exprimă în formarea și transformarea aparatului cognitiv al elevului, în formarea și dezvoltarea personalității. Astăzi, în condițiile explozie informaționale, a multiplicării canalelor de comunicare și informare, organizarea învățării școlare se referă nu atât la niște conținuturi de transmis, cât, mai ales, la procedee și modalități de orientare și dobândire independentă a cunoștințelor. Ceea ce contează mai mult nu este ce învățăm, ci cum învățăm. Învățarea trebuie să ducă nu la simple acumulări de informații, ci la formarea unor capacități de orientare, de gândire și creativitate, la flexibilizarea structurilor cognitive și atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide cu care ne confruntăm [25].

În consecință, definim învățarea specifică mediului educațional formal sau nonformal, școlar și/sau universitar, ca fiind:

- o activitate, un proces desfășurat (ă) de agenți umani;
- în condiții concrete de spațio-temporalitate, culturalitate contextuală (valori), cu o ritmică individuală pe fond social definit;
- prin mediere și cu filtrajul conștient al unor eforturi educaționale, cu dominante cognitiv-operaționale, socioemoționale, vocațional-acționale și atitudinal-recurente;
- asupra unor conținuturi, experiențe, valori sau situații încorporate de și în obiectul învățării;
- pentru atingerea unor rezultate cognitive (concepte, semnificații, principii, strategii, rezolvare de probleme), psihomotorii (obișnuințe,



deprinderi și abilități manuale, operatori necesari vieții, expresii faciale și corporale, elemente de grafism), afectiv-educative (gusturi, preferințe, orientări, interese ș.a.), exprimate și integrate în competențe, trăsături de personalitate, proiecte și idealuri;

- având caracteristici de reversibilitate, (re)construcție, ameliorare, optimizare sau mentenanță bazate pe conexiuni inverse (*feedback*), pe anticipare (*feed before*), pe valori/trăsături de personalitate și/sau comune, pe conexiuni cu efecte de urmă (*backwash*) sau de siaj, prezente în unele modele de evaluare [12].

În ansamblul său, sensul potențial al învățării este rezultanta interacțiunii dintre comportamentele instrumental – operatorii și cele motivaționale „cum, se desfășoară învățarea și „ de ce”, iată cele două întrebări ale căror răspunsuri oferă o imagine asupra procesualității sale.

Accepțiunile date procesului de învățare a limbilor străine sunt cunoscute în literatura de specialitate sub doua denumiri:

**A. Învățarea limbilor străine ca proces** – reprezintă o succesiune de operații, de acțiuni, stări și evenimente interne, conștient finalizate în procesul de transformare a comportamentelor interne în structuri de cunoștințe mentale:

- imagine, noțiune – gândire;
- contemplare senzorială – gândire abstractă;
- empiric – științific în învățare;
- percepție – reprezentare.

**B. Învățarea limbilor străine ca produs** – este ca un ansamblu de rezultate noi, produse de activitatea procesuală și se referă la cunoștințe, priceperi, noțiuni, modalități de gândire, atitudini de comportamente.

Prin învățarea limbilor străine se realizează un circuit complex al informației de la repetare până la efectuare și invers, prin conexiune inversă, datorită mecanismelor autoreglatoare, astfel încât activitatea și conduita umană se modifică în procesul adaptării și echilibrării în relația cu mediul [25].

M. Păiși-Lăzărescu nota **caracteristicile învățării eficiente**, raportate la învățarea limbilor străine ca fiind următoarele:

- învățarea este eficientă dacă sunt stabilite obiectivele didactice clare și adecvate;
- învățarea este eficientă dacă profesorul cunoaște particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor/elevilor;
- învățarea este eficientă dacă se utilizează materialul didactic adecvat și de calitate;
- copilul/elevul trebuie să fie activ și nu ascultător sau un privitor pasiv;
- motivația prea puternică nu este favorabilă unei învățări eficiente (este necesar dezvoltării unui nivel optim de motivație);



- pentru a putea fi învățat ușor de către copil, materia învățată trebuie să fie inteligibilă;
- învățarea este favorizată de eșalonarea la timp a repetițiilor materialului de învățat;
- satisfacția de învățare și calitatea învățării depind de atmosfera grupului în care învață;
- învățarea școlară este influențată fie pozitiv, fie negativ de personalitatea profesorului.

Studiile efectuate au arătat caracteristicile comune ale copiilor/elevilor în ceea ce privește procesul de învățare. Pentru fiecare caracteristică a învățării la aceste vârste corespund o serie de cerințe ce trebuie îndeplinite pentru asigurarea condițiilor unei dezvoltări optime [14].

În acest sens, enumerăm următoarele **caracteristici și cerințe față de învățarea a limbilor străine** în învățământul general:

- elevul are propria sa manieră de a percepe lumea – această caracteristică impune ca nevoie fundamentală confruntarea copilului și cu alte moduri și maniere de percepție, cum sunt cele ale adultului și ale egalilor lui;
- elevul are nevoia permanentă de a comunica și verbaliza în activitățile și gândurile sale. De aici se manifestă și cerința ca fiecare elev să fie sprijinit să verbalizeze și astfel să elaboreze idei asupra lumii, să asculte, să acționeze, să se miște, să deseneze, să construiască și să se exprime grafic;
- elevul are propria sa manieră de a percepe lumea – această caracteristică impune ca nevoie fundamentală confruntarea elevului și cu alte moduri și maniere de percepție, cum sunt cele ale adultului și ale egalilor lui;
- elevul are nevoia permanentă de a comunica și verbaliza în activitățile și gândurile sale. De aici se manifestă și cerința ca fiecare elev să fie sprijinit să verbalizeze și astfel să elaboreze idei asupra lumii, să asculte, să acționeze, să se miște, să deseneze, să construiască și să se exprime grafic;
- elevul este curios și are nevoie să manipuleze obiectele din jurul său imediat. De aceea este nevoie să i se antreneze toate simțurile pentru a explora obiectele, situațiile și relațiile apropiate;
- elevul percepe lucrurile fie global, fie parțial și nu este încă în stare să surprindă toate relațiile dintre ele. Această caracteristică cere ca învățarea să se axeze pe stabilirea legăturilor dintre lucruri, și să i se ofere elevului experiențe de tip integrat;
- elevul acționează adesea fără a gândi la consecințele faptelor sale. Cerința față de programele educative va fi să i se ofere posibilitatea

elevului să gândească asupra urmărilor acțiunilor sale și să fie sprijinit în a lua decizii;

- elevul are nevoie să persevereze în acțiunile sale, până la obținerea unor rezultate satisfăcătoare. În învățare este nevoie de comunicare cu ceilalți. Rolul adultului este de a-i se pune întrebări, dar și de-al lăsa să gândească singur răspunsurile și să învețe să răspundă. Elevul are nevoie să-și exprime ideile prin cât mai multe și variate moduri;
- elevul caută maniere anumite de reper pentru a înțelege realitatea. De aceea el are nevoie să compare, să clasifice, să ordoneze obiectele și situațiile, să clarifice;
- orice copil are nevoie de siguranță și încredere în sine. Să se simtă bine în „pielea sa”. Iată de ce este nevoie ca el să se cunoască pe sine și să fie valorizat. Mediul securizat și pozitiv, tolerant și valorizant furnizează copilului ocaziile de a alege și de a-și asuma cu curaj, încă de la vârstele mici, riscurile deciziilor sale;
- elevul are nevoie, cu precădere de reușită. Aceasta cere ca dezvoltarea lui să fie asigurată într-un sistem de activități potrivite nivelului său de dezvoltare și care să-l stimuleze prin rezultatele lor.

Rezultatul final al învățării depinde și de capacitatea solicitărilor, al stocului de unități de informații învățate, dar depinde mai ales de demersurile efectuate de adult pentru învățare, de felul organizatoric al situațiilor de învățare, respectiv de ceea ce urmează să prezentăm foarte rezumativ sub sintagma „tipuri de învățare”.

Ioan Nicola, menționa că în ceea ce privește, tendințele principalelor tipuri de învățare, schimbările petrecute în momentul de față sunt:

**Învățarea prin imitare** – (învățarea prin observarea altora) – se înscrie într-o teorie mai largă, ceea a învățării sociale. Această teorie a imitației deschide perspectiva implicării socialului în explicarea învățării umane.

Omul poate adesea să învețe prin observarea altei persoane, tendința spre imitație este proprie ființei umane și că educatorul de la grupă este un model prin imitație.

**Învățarea prin rezolvarea de probleme** – este tipul superior de învățare, este expresia efectelor cumulative ale celorlalte tipuri. „Prin acest proces de combinare a vechilor reguli în altele noi, omul rezolvă problemele noi pentru el și își formează astfel mai multe capacități noi”.

**Învățarea senzorială** – se realizează anumite corespondențe și legături între datele percepute și cele motrice corespunzătoare. Acestui tip de învățare i se atribuie latura perceptivă cu cea motorie. „Din jocul combinat al factorilor externi și interni – modelul actului, tatonării, exercițiul, autocontrolul, corecții etc. – va rezulta o nouă deprindere, o nouă cucerire”.

**Învățarea prin receptare** – cunoscută sub denumirea și de învățare verbală, de învățare a noțiunilor, a sensurilor sau învățarea conștientă. Acest tip

de învățare include multe elemente care încep cu imagini și reprezentări de obiecte și fenomene concrete, terminând cu principii și idei abstracte.

**Învățarea logică** – este învățarea cu înțeles, cu controlul rațiunii, dar cu enunțuri logice explicate fără a solicita copilul să descopere, să analizeze, să compare, să esențializeze, să ierarhizeze etc.

**Învățarea formativ-creativă** – caracterizată prin organizarea situațiilor de învățare în așa fel încât copilul parcurge drumul pe care îl folosește cercetătorul în descoperirea adevărilor, în verificarea și aplicarea lor; adună date, le compară, realizează disocieri, abstractizări, face conexiuni etc. Învățarea logică este învățarea conștientă cu înțeles. Înțelegerea este actul superior de adaptare a gândirii la datele unei probleme ale unei situații și de descoperire a relațiilor ce creează tensiuni mentale și le caracterizează. Nici o vârstă nu este prea mică pentru a realiza învățarea logică.

**Învățarea mecanică** – fixarea în memorie a unor contexte lingvistice, a unor enunțuri, fără a deprinde semnificația lor. Acest tip de învățare nu se transformă în cunoștințe și în competență. Nu întotdeauna este ușor să se sesizeze, mai ales la vârstele mici, au un vocabular sărac, nu pot transforma enunțul memorat logic într-o explicație.

**Învățarea creatoare** – presupune descoperirea unei soluții originale pentru rezolvarea situațiilor problematice. Această învățare apare când simpla aplicare a unor răspunsuri automatizate sau algoritmi nu este suficientă pentru descoperirea soluției.

**Învățarea prin descoperire** – materialul învățat nu este prezentat într-o manieră finală, el urmează a fi descoperit ca urmare a unei activități mintale și apoi inclus în structura cognitivă a celui ce învață [13].

Prin urmare, în viziunea lui J. Piaget, învățarea, are funcțional semnificația unei aplicații a operațiilor dobândite la o mare varietate de obiecte și evenimente, opinie pe care o acceptăm, ținând cont de specificul învățării, cel al limbilor străine, de care suntem preocupați [16].

#### **4.2. Politici naționale și internaționale ce justifică învățarea limbilor străine în învățământul general**

Cele mai relevante documente de politici educaționale și lingvistice pentru studiul prezent, cu referire la învățarea limbilor străine sunt: Codul Educației al Republicii Moldova, aprobat de Parlament la 17 iulie 2014 [4]; Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020” [28]; Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi [1]; Portofoliul European al Limbilor [20]; Rezoluția Consiliului de la Barcelona, martie 2002 [21]; Strategia Europeană pentru Multilingvism [5]; Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională [2]; Planul-cadru de învățământ [17; 19]; Curriculumul Național la limba străină ș.a.

Analiza documentelor de politici educaționale internaționale arată că, în ultimii ani, Uniunea Europeană a acordat o atenție sporită învățământului general. În Cadrul Strategic pentru Cooperarea Europeană în domeniul educației și formării, „ET 2020”, consolidarea competențelor lingvistice este văzută ca o modalitate de a ridica nivelul de competențe de bază, contribuind astfel la îmbunătățirea calității și a eficienței educației. Obiectivul de la Barcelona „limba maternă plus două” este strâns asociat cu acest aspect, și un început foarte timpuriu contribuie la transformarea competențelor lingvistice durabile într-o perspectivă a învățării de-a lungul vieții.

În articolul 5 din capitolul 2 al CE, printre misiunile educației sunt enumerate: (a) satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății; (c) dezvoltarea culturii naționale; (d) promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării și incluziunii sociale [4].

În articolul 11 al aceluiași document sunt descrise finalitățile educației. (1) Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică; (2) Educația urmărește formarea următoarelor competențe-cheie: a) competențe de comunicare în limba română; b) competențe de comunicare în limba maternă; c) competențe de comunicare în limbi străine etc., prin care se definește profilul de formare a personalității absolventului, determinându-l pentru învățare pe tot parcursul vieții. O competență-cheie se formează în cadrul disciplinei Limbi străine, care în Republica Moldova se realizează actualmente începând cu clasa a II a ciclului primar, adică de la vârsta de 8 ani [Ibidem].

Studierea disciplinei Limba Străină I în Republica Moldova are la bază Curriculumul Național Modernizat desconggestionat în 2010 care vizează atât cadrele didactice care predau limba străină, cât și cadrele didactice din aria curriculară „Limbă și comunicare”. Curriculumul de Limba Străină I stă la baza elaborării manualelor școlare, programelor de examene, testelor de evaluare, planificărilor calendaristice etc. Prin implementarea Curriculumului Național la Limba străină I, s-a trecut treptat de la învățarea centrată pe conținut la învățarea centrată pe cel ce învață, adică pe elev. Alături de Curriculumul sus-numit a fost elaborat Curriculumul Limba străină II și Curriculumul de franceză pentru clasele bilingve din Republica Moldova. Curriculumul la disciplină este structurat pe trepte de școlaritate: primar, gimnazial și liceal. Este îmbucurător faptul că echipa de autori a asigurat o continuitate și o succesiune logică a concepției didactice a disciplinei între treptele de școlaritate. Astfel, studiarea unei limbi străine pe parcursul fiecărei trepte de școlaritate permite definitivarea formării unei competențe curriculare. Totuși, este foarte important să se țină cont în formarea și dezvoltarea competențelor de

particularitățile de vârstă, precum și de dezvoltarea intelectuală și psihologică a elevului.

În Republica Moldova este elaborat un *Curriculum pentru educație timpurie*, precum și *Standardele profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie* [7; 23], care însă nu prevăd învățarea unei limbi străine la etapa respectivă. Totuși, reieșind din realitățile actuale, când universul predării limbilor străine cunoaște permanente mutații, s-a considerat oportun de a fi introduse anumite cerințe față de învățarea unei limbi străine în actualele *Standarde de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani*, cu scopul de a orienta proiectanții actului educațional privind așteptările despre ceea ce ar trebui copiii să știe și să facă prin educația preșcolară [27].

Astăzi, școlii i se cere să facă față atât provocărilor prezentului, cât și așteptărilor viitorului, să dea răspunsuri complete situațiilor complexe, să reflecteze în interior ceea ce se întâmplă în societate, opțiunea strategică a ultimilor ani în politica educațională este aceea de a asigura calitate în educație, după cum este stipulat în Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014–2020 „Educația-2020” [28].

În contextul societății actuale, cunoașterea unei limbi străine de circulație internațională constituie o competență esențială. În aceste condiții, apare necesitatea ca atât copiii cât și elevii să fie capabili să comunice într-o limbă de circulație internațională [24].

Politica lingvistică europeană a început să se focalizeze cu insistență pe problematica învățării precoce a limbilor străine și pe importanța sa covârșitoare în dobândirea competenței de comunicare interculturală. Regăsim astfel următoarea idee în Planul de acțiune pentru învățarea limbilor străine și diversitate lingvistică (2004-2006): „*Statele membre trebuie să vegheze cu prioritate ca limbile străine să fie predate efectiv încă din grădiniță și școala primară, niveluri la care se formează principalele comportamente față de celelalte limbi și culturi, perioade în care sunt așezate bazele necesare învățării ulterioare. (...) Tinerii elevi devin conștienți de propriile lor valori și determinări culturale și încep să aprecieze alteritatea, manifestă mai mult interes față de ceilalți (...). Părinții și personalul didactic ar trebui să fie mai bine informați în privința avantajelor pe care le prezintă învățarea limbilor străine de la o vârstă fragedă.*” [Apud 15].

În prezent, învățarea precoce a limbilor a devenit, fără doar și poate, unul dintre principalele câmpuri de acțiune din domeniul practicilor pedagogice și al sistemelor educative, după cum semnalează și **Cadrul strategic pentru multilingvism** [15].

Se consideră că învățarea limbilor străine din educația timpurie poate accelera procesul de asimilare a acestora, poate îmbunătăți capacitatea copi-

ilor de a se exprima în limba maternă și îi poate ajuta să obțină rezultate mai bune și în alte domenii.

Pe lângă faptul că pune bazele pentru învățarea ulterioară, învățarea limbilor străine în educația timpurie poate influența atitudinea copilului față de alte limbi și culturi. Aceasta este motivația principală aflată la baza diverselor inițiative ale Comisiei Europene menite să promoveze învățarea limbilor străine încă din educația timpurie și să sprijine cercetările în acest domeniu [11].

Vorbind despre importanța comunicării într-o limbă străină, nu trebuie să neglijăm faptul că aceasta este una din competențele-cheie stabilite de Comisia Europeană. Acum câțiva ani, un eveniment a schimbat radical atitudinea față de limbile străine din lume, în primul rând în Europa. Este vorba de apariția Cadrelui European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare [1] și a Portofoliului European al Limbilor: ghid pentru profesori și formatori ai cadrelor didactice [20]. Aceste două documente au revoluționat concepția studierii limbilor străine, propunând o scară de eșalonare a cunoștințelor și mai ales a competențelor în domeniul predării-învățării limbilor.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi descrie în mod exhaustiv ce trebuie să învețe persoanele care studiază o limbă, pentru a o utiliza în scopuri comunicative; el enumeră cunoștințele și deprinderile pe care acestea trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic eficace. Descrierea înglobează, de asemenea, contextul cultural, care constituie suportul unei limbi. În fine, Cadrul de referință definește nivelurile de competență, care permit de a măsura progresul copilului/elevului la fiecare etapă a procesului de învățare și în orice moment al vieții [1].

Documentul a fost conceput pentru a depăși dificultățile de comunicare, pe care le întâmpină profesioniștii din domeniul limbilor moderne, dificultăți datorate diferențelor existente între sistemele educative. Cadrul oferă administratorilor din domeniul educației, persoanelor responsabile de elaborarea programelor, de pregătirea cadrelor, profesorilor, membrilor juriilor de examinare etc. instrumentele, care le vor permite să mediteze asupra activității lor ordinare în vederea reconsiderării și coordonării eforturilor lor, pentru a garanta că aceste eforturi răspund nevoilor reale ale elevilor de care sunt responsabili.

Prin oferirea unei baze comune, care cuprinde un șir de descrieri explicite ale obiectivelor, conținutului și metodelor de predare-învățare, Cadrul de Referință a contribuit la ameliorarea transparenței cursurilor, la armonizarea programelor și calificărilor, favorizând în așa mod cooperarea internațională în domeniul limbilor moderne. Punerea la dispoziție a unor criterii obiective de descriere a competenței comunicative a condus la recunoașterea reciprocă a calificărilor obținute în diversele contexte de învățare și a contribuit la extinderea mobilității în Europa.

Cadrul European Comun de Referință își dă concursul la îndeplinirea obiectivului general al Consiliului Europei definit în Recomandările R (82) 18 și R (98) 6 ale Comitetului Miniștrilor în felul următor: „a realiza o unitate mai strânsă între membrii săi” și a atinge acest obiectiv „prin adoptarea unor acțiuni comune în domeniul cultural” [1, p. 9].

Diversitatea lingvistică și culturală a Uniunii Europene este unul dintre atuurile sale importante, dar și una dintre principalele provocări. De-a lungul anilor, politica europeană privind multilingvismul a fost ghidată de obiectivele stabilite de către Consiliul de la Barcelona din martie 2002, care a propus, în scopul îmbunătățirii abilităților de bază, în special, prin studiul a cel puțin două limbi străine, debutul învățării unei limbi străine din educația timpurie. Acest obiectiv a fost enunțat în Comunicarea Comisiei – „Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun” [5] și prin Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism [22]. Aceste documente strategice au stabilit politica lingvistică drept o temă transversală ce contribuie la toate celelalte politici ale UE [2].

Învățarea limbilor străine a dobândit un loc important în cadrul inițiativelor emblematice integrate în strategia de ansamblu a Uniunii Europene – „Europa 2020” [28] – promovarea creșterii inteligenței, durabilă și favorabilă incluziunii. În special, competențele lingvistice, ca un mijloc de încurajare a mobilității transfrontaliere a cetățenilor UE, joacă un rol crucial în cadrul inițiativei: Tineretul în Mișcare și Agenda pentru Noi Competențe și Locuri de Muncă. În scopul oferirii unui sprijin suplimentar pentru învățarea limbilor străine în Europa, Consiliul de la Barcelona a solicitat stabilirea unui indicator privind competențele lingvistice. Această etapă a fost urmată, în 2009, de o propunere de a stabili un punct de referință în acest domeniu. Procesul de definire a unui cadru de referință a fost facilitat de un studiu important – Sondajul European privind Competențele Lingvistice. Sondajul a avut drept scop măsurarea competenței elevilor în comunicarea în limbi străine, elevii fiind înscriși în ciclul final al învățământului secundar inferior. Rezultatele sondajului – lansat în iunie 2012 – a oferit, pentru prima oară, o imagine asupra nivelului realist de competențe lingvistice pe care elevii din Europa îl posedă, constatându-se un nivel insuficient [10].

Analiza documentelor de politici arată că în cele mai multe state, vârsta de începere a învățării primei limbi străine ca disciplină obligatorie este cuprinsă între 6 și 9 ani. Astfel, potrivit OCDE, în **Belgia** (Comunitatea Germanofonă), toți copiii încep să învețe o limbă străină de la o vârstă mai mică de 3 ani, la treapta învățământului pre-primar.

În **Spania**, în majoritatea comunităților autonome, copiii încep învățarea unei limbi străine, în al doilea ciclu de învățământ pre-primar, adică de la vârsta de 3 ani.

În **Cipru**, din septembrie 2011, toți copiii sunt obligați să învețe limba engleză drept disciplină obligatorie de la vârsta de 6 ani. Cu toate acestea, în unele școli, învățarea obligatorie a limbii engleze începe de la vârsta de 5 ani, iar această cerință a fost extinsă asupra tuturor școlilor din septembrie 2015.

În **Germania**, cerința de a învăța o limbă străină ca disciplină obligatorie este implementată în toate școlile și vizează elevii cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani.

În **Slovacia**, din 2008/09, școlile introduc predarea obligatorie a unei limbi străine de la vârsta de 8 ani. În 2010/11, cu toate acestea, această reformă nu fusese încă pusă în aplicare pentru toți elevii cu vârsta de 9 ani. În plus față de aceste trei state, Letonia va introduce o reformă în 2013/14, prin care prima limbă străină va fi obligatorie de la vârsta de 7 ani.

La celălalt capăt al scalei se află Regatul Unit al Marii Britanii (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), în cazul în care toți elevii încep învățarea unei limbi străine drept disciplină obligatorie la vârsta de 11 ani atunci când încep ciclul de învățământ secundar. Școlile din Estonia, Finlanda și Suedia au o oarecare libertate pentru a determina clasa în care este introdusă prima limbă străină ca disciplină obligatorie. Autoritățile educaționale centrale definesc un interval de vârstă (sau clasa școlară), pentru introducerea limbilor străine: între 7 și 9 ani, în Estonia și Finlanda, precum și între 7 și 10 ani în Suedia.

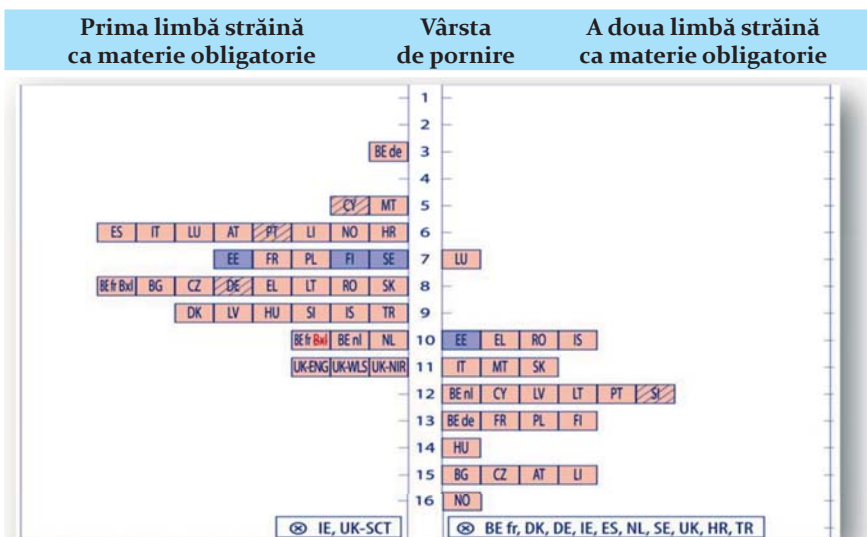
Conform datelor statistice, în Suedia, 57,3% dintre elevii cu vârsta de 9 ani studiază cel puțin o limbă străină. Unele state introduc în prezent reforme pentru a reduce vârsta de începere a studiului primei limbi străine ca disciplină obligatorie.

De precizat, **Irlanda și Regatul Unit** (Scoția) sunt singurele state în care învățarea unei limbi străine la școală nu este obligatorie. În Irlanda, toți elevii învață limba irlandeză și limba engleză, niciuna dintre ele fiind privită drept limbi străine, iar în Regatul Unit al Marii Britanii (Scoția), nu există vreo programă școlară statutară, școlile au obligația de a pune la dispoziție studiul unei limbi străine, dar elevii nu au obligația de a o învăța (trad. ns.).

În *Figura 4.1* am prezentat care sunt vârstele de pornire în învățarea primei și a celei de-a doua limbi străine, ca discipline obligatorii pentru toți copiii și elevii încadrați în învățământul preșcolar, primar și/sau secundar general în anul de studii 2010/11 în sistemele educative europene [cf. 10, p. 26].

După cum se poate observa, debutul sau vârsta de pornire în învățarea unei LS ca discipline obligatorii pentru toți copiii și elevii în țările europene pornește chiar de la 3 ani (în cazul BE) sau de la 5 ani (CV și MT), iar în 8 state europene – de la 6 ani.





**Fig. 4.1. Experițe privind vârstele de pornire în învățarea primei și a celei de-a doua limbi străine**

În majoritatea statelor europene, învățarea a două limbi străine este obligatorie pentru toți elevii din învățământul general, iar vârsta la care elevii trebuie să înceapă să învețe o a doua limbă străină variază în mod semnificativ, pornind de la 10 până la 15 ani în cele mai multe state.

În 2016, în majoritatea țărilor, toți elevii trebuiau să înceapă să învețe o a doua limbă străină înainte de încheierea învățământului obligatoriu. În multe dintre acestea, studiul începea la sfârșitul învățământului primar sau la începutul ciclului secundar de învățământ. Datele Eurydice arată că, din 2003, unele țări au introdus reforme având în vedere transformarea celei de-a doua limbi în materie obligatorie și/sau reducerea vârstei la care elevii încep studiul său. Cu toate acestea, reformele politice care se adresează acestui domeniu nu sunt la fel de extinse ca cele referitoare la prima limbă străină.

În *Tabelul 4.1* prezentăm sintetic exemple de bune practici europene privind învățarea timpurie a limbilor în ciclul pre-primar. Precizăm că toate aceste exemple au fost supuse proceselor de monitorizare și evaluare la nivel de stat, în conformitate cu principiile politicii bazate pe dovezi. Referințele la monitorizare, activitatea de evaluare și dovezile științifice sunt cuprinse în fișele individuale de sinteză. Aceste exemple și dovezile lor științifice constituie bazele învățării limbilor străine la nivel preșcolar în UE [8].

**Tabelul 4.1. Exemple de bune practici în învățarea limbilor străine la nivel pre-primar în UE**

Țara și perioada de implementare	Vârsta copiilor	Obiective și finalități urmărite	Metodologia
<p><b>Franța</b> 2008-2009</p>	<p>4-5 ani</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingvistic: a sensibiliza și familiariza copiii cu melodia diferitor limbi;</li> <li>• Cultural: a favoriza descoperirea celuilalt și în altă parte.</li> </ul>	<p>Fișec, prin activitatea de joc.</p>
<p><b>Spania</b> 1999-2009</p>	<p>4-5 ani</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A trezi interesul și curiozitatea pentru limbile străine și de a dezvolta atitudini pozitive față de diferitele utilizări ale limbii (formal și informal);</li> <li>• A recunoaște diversitatea lingvistică și a conștientiza că limbile sunt utilizate pentru a satisface nevoia de comunicare între oameni.</li> </ul>	<p>Subiecte alese de copii. Implicarea activă a părinților în ajutorul copiilor. Vizite, excursii. Învățarea limbii, utilizând resursele atât verbale, cât și non-verbale (<i>semne, gest, mime</i> etc.).</p>
<p><b>Italia</b> 1999-2009</p>	<p>3-6 ani</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Să-i facă pe copii conștienți de diferențele lingvistice și de necesitatea respectului reciproc;</li> <li>• Să aprecieze și să experimenteze pluralitatea de limbi printr-o interacțiune permanentă cu profesorul de limbă străină.</li> </ul>	<p>Învăță limba și conținutul în baza poveștilor. Familiarizarea cu mediul prin intermediul personajelor din povești, care ulterior sunt dramatizate. Imagini și mimare. Totul este perceput ca un joc. Copiii râd mult.</p>
<p><b>Polonia</b> 2009-2011</p>	<p>3, 4, 5 ani</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A forma o atitudine de curiozitate și de deschidere spre alte limbi și culturi;</li> <li>• A dezvolta sensibilitatea multilingvistă și interculturală la o vârstă foarte fragedă.</li> </ul>	<p>Activități conexe, melodii, poezii, cântece, activități de artă, fotografii.</p>

Informațiile sintetizate în *Tabelul 4.1*, demonstrează că în ultimii ani, la nivel european, vârsta medie de învățare a unei limbi străine a coborât până la 3-4 ani, iar obiectivul care stă la baza învățării timpurii a limbilor străine

vizează: sensibilizarea copiilor pentru diversitatea lingvistică, conștientizarea fenomenului intercultural și formarea unei atitudini pozitive față de alte culturi. În ceea ce privește metodologia de învățare, aceasta se bazează pe activități interactive și distractive, realizate prin intermediul jocului didactic.

În Republica Moldova, situația privind învățarea LS e cu totul alta. Analiza Planurilor de învățământ din anii de studii 1988-1989 până în 1990-1991, reflectată în *Tablelul 4.2*, atestă că învățarea limbii străine se realizează începând cu clasa a V-a (limbile franceză sau engleză), însă în ceea ce privește limba rusă predarea-învățarea acestei limbi începe cu clasa I, fără a fi considerată limbă străină.

Începând cu anii 1990-1991, limba rusă devine disciplină obligatorie din clasa a II-a a școlii primare, iar în ceea ce privește limba străină modificări în planul de învățământ nu s-au înregistrat până în anii 1993-1994, când învățarea limbii străine a fost introdusă în planul de învățământ din clasa a II-a a școlii primare (limbile franceză sau engleză), iar limba rusă începând cu clasa a V-a.

Până în prezent, alte modificări în planul de învățământ privitor la învățarea limbilor străine nu s-au produs [18; 19], cu excepția apariției în 2010 a claselor bilingve când învățarea unei limbi străine se introduce din clasa I.

**Tablelul 4.2. Limbile străine în planul de învățământ din Republica Moldova**

Clasele		I	II	III	IV	V
Obiecte de studiu	Anii	Numărul de ore pe săptămână				
Limba rusă	1988-1989	3	3	4	4	5
Limba străină		-	-	-	-	4
Limba rusă	1989-1990	3	3	4	4	5
Limba străină		-	-	-	-	4
Limba rusă	1990-1991	-	2	3	3	3
Limba străină		-	-	-	-	4
Limba rusă	1993-1994	-	-	-	-	2
Limba străină		-	2	2	2	3
Limba rusă	2015-2016	-	-	-	-	2
Limba străină		-	2	2	2	2

Totuși, după cum arată practica educațională, există și în R.M., experiențe de inițiere a învățării unei limbi străine din grădiniță, care pe an ce trece, devin din ce în ce mai multe, în deosebi, în mediul urban la solicitarea părinților. De cele mai dese ori, însă, organizarea procesului de învățare a unei LS este încredințată unor studenți de la facultățile de profil, care nu au nici cunoștințe psihopedagogice necesare demersului, și nici competențe profesionale pentru a realiza acest lucru.

De exemplu, în Chișinău există peste 40 școli și centre educaționale în care se organizează predarea limbilor străine copiilor de vârstă preșcolară. În *Tabelul 4.3* este prezentat un tablou sintetic al acestor practici, din care se relevă lipsa unor fundamente clare de ordin metodologic sau experiențial.

**Tabelul 4.3. Practici de învățare timpurie a limbilor străine în centrele de limbi străine din mun. Chișinău**

Centre educaționale / Vârsta copiilor	Obiective	Metodologia
<i>LingvoLab</i> <b>de la 3 la 7 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formarea pronunțării corecte;</li> <li>- Învățarea elementelor de bază ale formulării frazelor;</li> <li>- Îmbogățirea vocabularului;</li> <li>- Capacitatea de a înțelege prin ascultare vorbirea străină;</li> <li>- Participarea la o conversație simplă, precum și stimularea activității creative a copilului.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Învățarea se realizează în formă de joc și de asemenea, prin cântece, poezii și desene.</li> </ul>
<i>Linguata</i> <b>de la 3-7 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrarea în lumea modernă;</li> <li>- Dezvoltarea unei atitudini deschise și pozitive față de studiu printr-o varietate de activități.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizând filmulețe, istorioare scurte și atrăgătoare, cântece, jocuri, mici dialoguri etc.</li> </ul>
<i>Madagascar</i> <b>de la 4 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A-i învăța pe copii să vorbească în limba străină;</li> <li>- Să îndrăgească limba, dar și procesul de învățare propriu-zis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursurile sunt predate într-o formă dinamică. Activitățile, la care copilul trebuie să stea așezat, cum ar fi desenul, pictura și educația tehnologică – sunt alternate cu concursuri și jocuri în mișcare.</li> </ul>
<i>Znaika</i> <b>de la 2 ani</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecțiile de limba străină se desfășoară în formă muzicală de joc și sunt organizate în grupuri de 4-6 persoane.</li> </ul>
<i>Elite Academia</i> <b>de la 3 ani</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dezvoltarea abilităților de conversație;</li> <li>- Studiarea gramaticii;</li> <li>- Setarea și ajustarea pronunției.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jocuri educaționale și testări trimestriale care prevăd cadouri;</li> <li>- O abordare integrativă (<i>combinație de manuale, audio și video materiale</i>).</li> </ul>

<p><i>Baby Club</i> <b>de la 2 ani</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inițierea copiilor cu o altă limbă;</li> <li>- Să-i pregătească pentru învățământul în școală.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- În timp ce se joacă, copilul aude primele cuvinte în limba străină, le pronunță;</li> <li>- Folosește cuvinte în limba străină în discursul său;</li> <li>- Învăță să formuleze propoziții, iar apoi învață să vorbească limba străină.</li> </ul>
--	--	---

Analizând practicile de învățare timpurie a limbilor străine în cadrul centrelor de limbi străine din Chișinău și făcând o comparație cu cele din UE, observăm că vârsta de debut în solicitarea învățării unei LS este aproximativ aceeași, însă obiectivele diferă esențial: la noi accentul este pus mai mult pe învățarea noțiunilor de limbă, pe când în UE – doar pe sensibilizarea interculturală, familiarizarea cu limba etc. Cât privește metodologia aplicată, aceasta nu diferă atât de mult, jocul didactic rămânând a fi metoda de bază.

Cu toate acestea, experiența pedagogică și dovezile academice sugerează că învățarea limbilor străine, ca parte a educației generale, și pregătirea copiilor preșcolari în acest sens ar trebui să urmărească următoarele *obiective*:

- educația interculturală de sprijin: sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală ajută la transmiterea valorilor societății moderne, cum ar fi deschiderea către diversitate și respect;
- să favorizeze dezvoltarea personală a copilului: activități multilingve pentru sensibilizarea sistematică a gradului de conștientizare a diferitelor limbi contribuie la dezvoltarea competențelor și aptitudinilor generale ale copiilor;
- coerența cu perspectiva învățării pe tot parcursul vieții: să urmărească echitatea accesului, obiectivele și resursele disponibile și pentru a asigura continuitatea abordărilor în cadrul trecerii de la învățământul preșcolar la primar [8].

Așa cum s-a stipulat în actele normative, copiii trebuie să facă față în mod activ caracterului multiethnic și multicultural al societății noastre pentru a se raporta într-o manieră constructivă și pozitivă acestei diversități; să manifeste respect pentru drepturile lor și ale celorlalți, indiferent de etnia, limba, cultura, religia, genul, vârsta sau statutul social al acestora; să respecte credințele sociale și culturale ale celorlalți, respingând orice tip de intoleranță, extremism și rasism; să demonstreze responsabilitate pentru sine și cei din jur, pentru societate și mediu; să exercite în mod activ și responsabil drepturile proprii, respectând și drepturile celorlalți; să prețuiască diversitatea; să demonstreze toleranță și atitudine incluzivă; să practice și să promoveze valorile umane în viața cotidiană [9, p. 8].

### 4.3. Date experimentale de analiză a procesului de învățare a limbilor străine în învățământul general

Pentru realizarea demersului investigativ a procesului de învățare eficientă a limbilor străine în învățământul general am utilizat următoarele metode:

- *Chestionarea cadrelor didactice din instituția de educație timpurie și părinților* privind introducerea învățării limbilor străine din educația timpurie;
- *Chestionarea cadrelor didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal* privind procesul de învățare eficientă la disciplina Limba străină;
- *Analiza de conținut și formă a produsului acumulat;*
- *Reprezentarea grafică* a inclus calculul procentual pentru ordonarea și gruparea datelor obținute.

*Chestionarele* au fost realizate în baza următoarelor **criterii**:

- Dimensiunile învățării
- Motivația pentru învățare
- Funcționalitatea învățării
- Relevanța învățării

**Rezultatele experimentale** au vizat:

- I. Opinia cadrelor didactice din instituția de educație timpurie și a părinților privind introducerea învățării unei limbi străine din educația timpurie;
- II. Opinia cadrelor didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal privind procesul actual de învățare eficientă la disciplina Limba străină.

Eșantionul cercetării a fost constituit din 646 respondenți: 316 cadre didactice din învățământul general și 330 părinți. Participanții sunt reprezentanți ai municipiului Chișinău, dar și a mai multor raioane din Republică (Ungheni, Telenesti, Nisporeni, Florești, Orhei, Sângerei, Călărași, Criuleni, Hâncești, Cahul, Drochia, Anenii-Noi, Ștefan-Vodă, Dubăsari, Rezina, Ialoveni, Căușeni, Glodeni, Edineț).

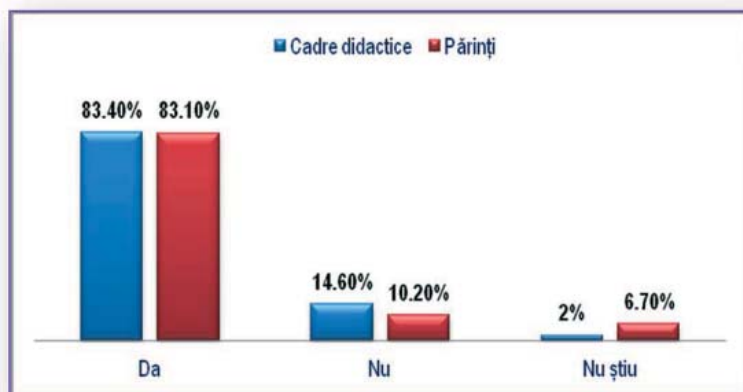
I. Prezentăm analiza datelor înregistrate în rezultatul **chestionării cadrelor didactice din instituția de educație timpurie și a părinților** privind introducerea învățării limbilor străine din educația timpurie.

Analizând răspunsurile cadrelor didactice și a părinților la întrebarea: *Considerați ca fiind importantă studierea unei limbi străine începând cu vârsta preșcolară?*, răspunsurile obținute s-au distribuit astfel:

**Cadre didactice / Părinți:**

- 83,4% / 83,1% – răspunsuri pozitive, semnate prin Da;
- 14,6% / 10,2% – răspunsuri negative, semnate prin Nu;
- 2% / 6,7% – răspunsuri dubioase, nesigure, semnate prin Nu știu.

În baza acestor răspunsuri putem constata că avansând în timp, aflându-ne într-o societate în veșnică schimbare cu noi deschideri cunoașterea unei limbi străine, nu mai reprezintă o dovadă a inteligenței, a poziției în societate, ci pur și simplu o adaptare la prezent, și, în anumite situații, o cerință obligatorie. Rezultatele chestionării la această întrebare sunt prezentate în *Figura 4.2.*



*Fig. 4.2. Rezultatele chestionării privind importanța studierii unei limbi străine începând cu vârsta preșcolară*

O caracteristică a timpurilor noastre poate fi dată și de preocupările contemporane la nivel internațional privind învățarea limbilor străine care ocupă un loc de top pe agenda diverselor organisme internaționale și, mai ales, europene, care nu numai că au recunoscut această necesitate dar au inițiat și au implementat acțiuni concrete care au avut menirea să dea răspunsuri metodice eficiente la cerințele de învățare și evaluare a nivelului de cunoaștere a limbilor străine. De aici apare și necesitatea următoarei întrebări: *Este binevenită introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul pentru educație timpurie, începând cu vârsta de 6 ani?*

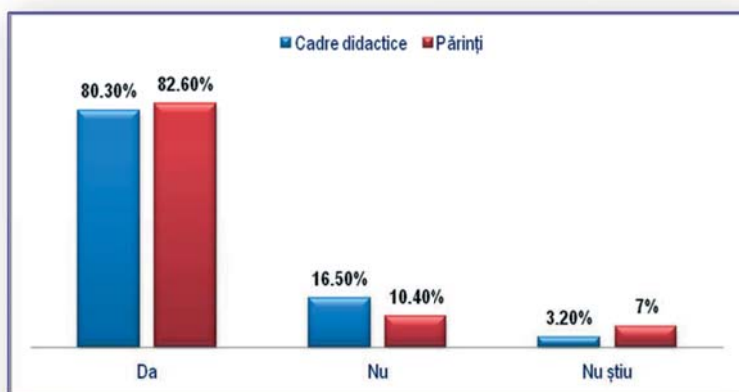
Răspunsurile obținute s-au clasificat astfel:

**Cadre didactice / Părinți:**

- 80,3% / 82,6% – sunt de acord că este binevenită introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul pentru educație timpurie, începând cu vârsta de 6 ani;
- 16,5% / 10,4% – nu sunt de acord cu aceasta;
- 3,2% / 7% – nu știu dacă este binevenită sau nu introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul pentru educație timpurie, începând cu vârsta de 6 ani.

Analiza rezultatelor ne conduce spre ideea că percepția cu privire la coborârea vârstei de începere a învățării unei limbi străine, atât a cadrelor didactice cât și a părinților este una pozitivă, ceea ce înseamnă că susțin reformele făcute în ultimul deceniu în țările europene, dar totuși se constată diferențe în ceea ce privește răspunsurile cadrelor didactice și a părinților. Părinții fiind mai receptivi, mobili la schimbare, acceptând aceasta ca o provocare mai pozitivă. Un motiv în plus ar fi soluționarea problemei lor, deoarece părinții conștientizând importanța pe care o au limbile străine, în prezent, oricum încearcă a-și implica copiii în activități de a o învăța. Pe când, cadrele didactice, conștientizând importanța pe care o au limbile străine, totuși sunt mai rezervate, susținând că nu au pregătire suficientă și este nevoie de un specialist.

Rezultatele chestionării la această întrebare sunt prezentate în *Figura 4.3*.



**Fig. 4.3. Rezultatele chestionării privind introducerea învățării unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul preșcolar, începând cu vârsta de 6 ani?**

Tot reieșind din realitățile prezente ale timpului în ceea ce privește învățarea limbilor străine în țara noastră, în încercarea sugerării soluționării unei posibile neclarități, deoarece oficial studiul limbii străine în Republica Moldova începe din clasa a 2-a ciclului primar, adică de la vârsta de 8 ani, am considerat oportun de a introduce în chestionar întrebarea: *Credeți că ar fi optim să se asigure continuitatea învățării unei limbi străine: grupa pregătitoare – clasa I?*

Interesant este faptul că la această întrebare cadrele didactice participante la experiment au răspuns 100% – Da. Părinții fiind la mici diferențe cu 98,2% – răspunsuri pozitive. Aceasta înseamnă că cadrele didactice conștientizează faptul, după cum afirmă C. Cucuș, că continuitatea în actul predării



și învățării presupune asigurarea unei treceri și evoluții firești, naturale, de la antecedentul la consecventul explicativ [6, p. 355].

În urma unui studiu efectuat de mai mulți pedagogi ca Ș.A. Amonașvili, M.M. Bezruchih, A.A. Leontiev, E.G. Iudina et al., în cadrul proiectului „Concepția conținutului învățământului neîntrerupt (grupa pregătitoare – clasa întâi)”, pedagogii susțin că învățământul neîntrerupt este legătura, coordonarea și perspectiva tuturor componentelor sistemului de învățământ (scop, obiectiv, conținut, metode, mijloace, forme de organizare a educației și instruirii) la orice etapă a învățământului pentru asigurarea continuității în dezvoltarea copilului [29, p. 10].

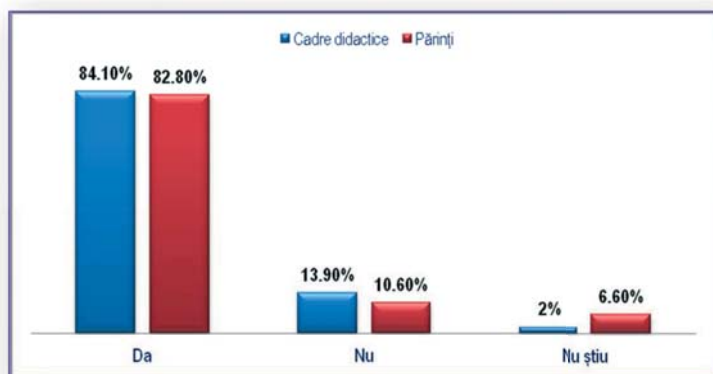
De asemenea, M. Roșu, expune că primul punct de conexiune între două trepte ale sistemului de învățământ, cel dintre învățământul preșcolar și învățământul primar, are o serie de trăsături ce presupun și demonstrează continuitatea, dat fiind faptul că sunt două verigi consecutive ale aceluiași lanț, dar și note proprii, specifice, de discontinuitate, dat fiind faptul că sunt module distincte, unul dintre ele realizând fluxul de intrare în celălalt [23, p. 45].

La întrebarea: *Cum credeți, învățarea limbii franceze în grădiniță ar avea efecte benefice din perspectiva formării competențelor de a comunica într-o limbă străină?*, răspunsurile s-au clasificat astfel:

#### **Cadre didactice / Părinți:**

- 84,1% / 82,8% – sunt de acord că va avea efecte benefice;
- 13,9% / 10,6% – nu sunt de acord cu aceasta;
- 2% / 6,6% – nu știu dacă va avea efecte benefice.

Analizând răspunsurile, constatăm faptul că cadrele didactice, cât și părinții conștientizează faptul că a cunoaște limbi străine reprezintă garanția reușitei în lumea întreagă. La nivel european, plurilingvismul facilitează comunicarea și colaborarea între națiuni, promovarea culturilor europene. Astăzi, este esențial să învățăm una sau mai multe limbi străine pentru a cunoaște alte culturi, alte civilizații, alte literaturi și pentru a privi lumea într-un mod diferit. Învățarea limbilor nu este numai un studiu ca oricare altul, ci este o extraordinară conexiune cu lumea care ne înconjoară și în fața căreia suntem, uneori, indiferenți. Așadar, nu ar trebui să spunem că o limbă este mai mult sau mai puțin importantă decât altele, ci din contra, am putea constata vizavi de o limbă, că aceasta este mai mult sau mai puțin cunoscută sau folosită decât altele. Învățarea limbilor devine o necesitate în contextul european actual, iar misiunea cadrelor didactice este aceea de a încuraja copiii să învețe alte limbi de la vârste destul de fragede și să-i facă conștienți de importanța unui poliglot în lumea întreagă. Limbile străine nu sunt ceva ce numai o singură categorie de vârstă poate învăța. Rezultatele chestionării la această întrebare sunt prezentate în *Figura 4.4*.



**Fig. 4.4. Rezultatele chestionării privind impactul învățării unei limbi străine**

Conștientizând importanța studierii limbilor străine în contextul vieții actuale, 82,4% dintre părinți consideră că *este necesar ca copilul lor să învețe o limbă străină* chiar de la cele mai mici vârste, 10,6% nu ar dori acest lucru și 7% nu au deocamdată formulată o opțiune.

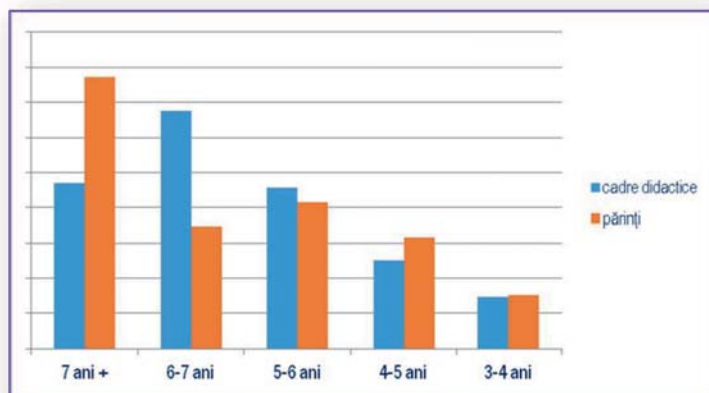


**Fig. 4.5. Necesitatea studiului limbii străine la vârsta preșcolară în viziunea părinților**

Analizând răspunsurile cadrelor didactice, observăm că acestea consideră că *vârsta cea mai potrivită pentru începerea studierii limbilor străine* este vârsta de: 6-7 ani (33,8% dintre respondenți); vârsta școlară (23,5%); 5-6 ani (22,8%); 4-5 ani (12,6%); 3-4 ani (7,3%).

Pentru comparație, oferim răspunsurile oferite de părinți la acest subiect, care diferă de cele ale cadrelor didactice. În opinia lor, vârsta cea mai potrivită pentru studierea limbilor străine este cea școlară – 7 ani, de această părere fiind 38,6% dintre părinți. Urmează 20,7% de respondenți care consideră că

vârsta favorabilă pentru acest proces este perioada de 5-6 ani. Sunt și părinți care-și exprimă acceptul pentru începutul studiului unei limbi străine în grupa pregătitoare a grădiniței, adică vârsta de 6-7 ani (17,3%), dar și pentru 4-5 ani (15,8% dintre părinți). Există și un număr redus de părinți (7,6%) care ar dori ca copiii lor să înceapă studiul unei limbi străine de timpuriu, de la 3-4 ani. Pentru elucidarea acestor rezultate prezentăm datele comparative în Figura 4.6.

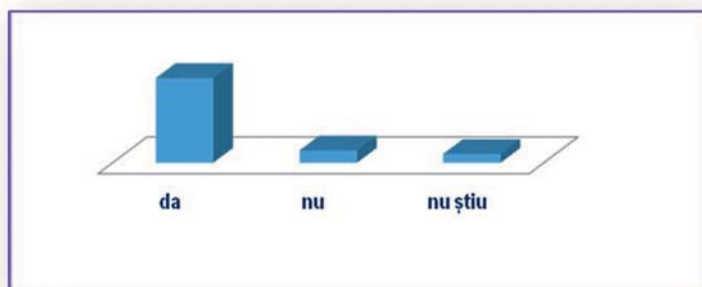


**Fig. 4.6. Vârsta potrivită pentru inițierea studiului unei limbi străine în viziunea cadrelor didactice și a părinților**

Însă, analizând răspunsurile părinților la întrebarea *Ar fi bine ca copilul Dvs. să învețe limba străină, începând de la grădiniță sau clasa întâi?*, obținem un procent mai mare în favoarea grădiniței, ceea ce denotă faptul că aceștia doresc ca copiii lor să înceapă acest studiu de la grădiniță. Mai mult ca atât, 82,1% dintre părinți susțin că acest lucru va avea *efecte benefice* asupra dezvoltării copiilor, printre care cele mai semnificative sunt: dezvoltarea multilaterală a copilului; posibilitatea comunicării cu alte persoane din alte țări; facilitarea învățării unei limbi străine pe parcursul studiilor școlare; posibilitatea studiilor peste hotare; sporirea accesului la informații vaste.

Sunt 5,8% dintre părinți care consideră că învățarea limbilor străine începând cu grădinița nu va avea efecte benefice asupra dezvoltării copiilor, susținând că e prea devreme pentru acest lucru. Au existat și părinți (12,1%) care nu au formulat nici un răspuns care să reflecte viziunea lor la acest subiect.

Majoritatea cadrelor didactice (80,1%) consideră că ar fi optim să se asigure *continuitatea învățării unei limbi străine în cadrul grupei pregătitoare de grădiniță și a clasei întâi, în timp ce doar 11,6% nu consideră necesar acest lucru. 8,3% nu știu ce să răspundă la această întrebare.*

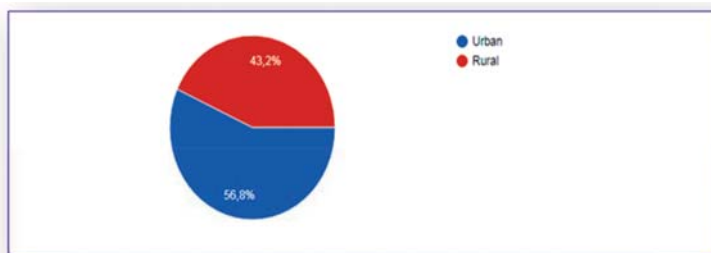


**Fig. 4.7. Necesitatea asigurării continuității studiului unei limbi străine dintre grădiniță și școală în viziunea cadrelor didactice**

Menționăm că cadrele didactice sunt de părerea că limba străină trebuie introdusă opțional la vârsta de 4-5 ani și obligatoriu de la 5-7 ani, asigurându-se continuitatea grădiniță-școală.

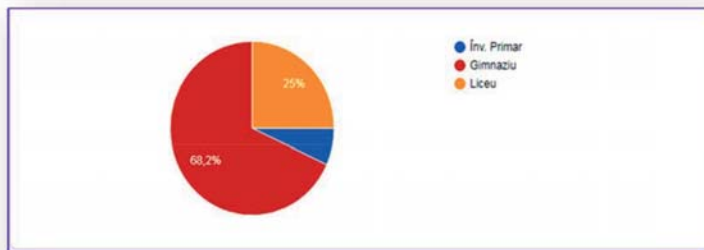
Referindu-ne la *sugestiile de implementare* a studierii limbilor străine la vârsta preșcolară, cadrele didactice consideră că aceasta se poate realiza prin implicarea unui specialist în domeniu. Activitatea de joc ar trebui să fie predominantă, alături de alte activități distractive pentru copilul mic, precum vizionarea desenelor animate, recitarea poeziilor, intonarea cântecelor.

II. În continuare prezentăm analiza datelor înregistrate în rezultatul **chestionării cadrelor didactice din învățământul primar, gimnazial și liceal** privind procesul actual de învățare eficientă la disciplina Limba străină. 56,8% dintre cadrele didactice participante la studiu activează în mediul urban și 43,2% în mediul rural.



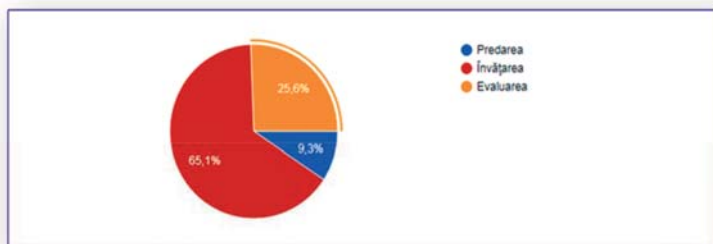
**Fig. 4.8. Mediul în care activează cadrele didactice**

Majoritatea cadrelor didactice își realizează activitatea în învățământul general, procentul fiind de – 68,2; 25% – activează în liceu și restul – 6,8% – în învățământul primar.



**Fig. 4.9. Sfera de activitate a cadrelor didactice**

La întrebarea: *Precizați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional: predare-învățare-evaluare – este, în opinia Dvs., mai neglijat astăzi*, 65,1% dintre cadre didactice au răspuns că – învățarea; 25,6% – evaluarea și doar 9,3%, susțin că predarea. Însă, aceste procese se află într-o relație de interdependență: calitatea predării influențează direct învățarea care poate fi atât eficientă, cât și ineficientă. Iar rezultatele evaluării depind de calitatea învățării, care, la rândul ei, depinde de calitatea predării.

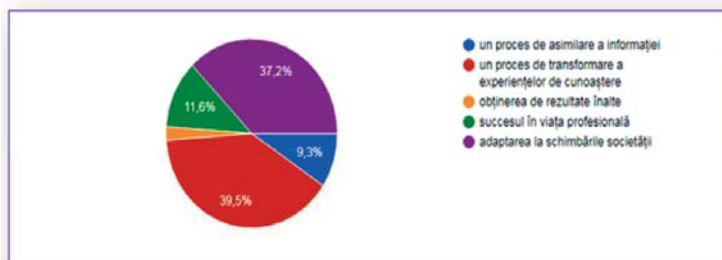


**Fig. 4.10. Importanța componentelor procesului educațional**

Din păcate, aceasta este realitatea cu care ne confruntăm astăzi, aceea în care copiii se refugiază în lumea virtuală din dorința de a merge într-un univers unde totul este simplu și posibil. Lumea virtuală poate părea un univers bogat și interesant, realitatea devenind plictisitoare în comparație cu aceasta. Copiii își pierd treptat abilitățile de a folosi creativitatea în învățare, de a interacționa cu ceilalți, de a folosi gândirea logică, dar și de a-și dezvolta inteligența emoțională.

Cadrele didactice, fiind în situația de a *alege o opțiune pentru sintagma învățare eficientă*, procentul cel mai mare de 39,5 și 37,2% a fost atribuit opțiunilor – un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere și respectiv – adaptarea la schimbările societății, fiind urmate de opțiunile – succesul în

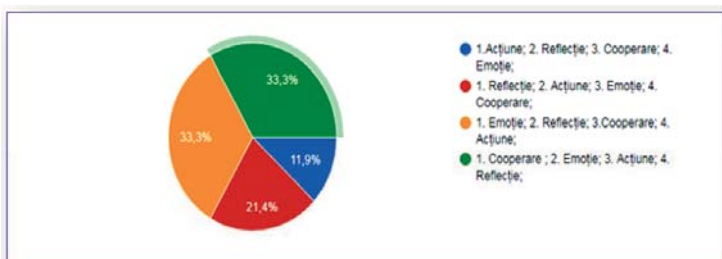
viața profesională cu – 11,6% și un proces de asimilare a informației cu – 9,3%; opțiunea – obținerea de rezultate înalte, acumulând un procent nesemnificativ de – 2,4%.



**Fig. 4.11. Învățarea eficientă în viziunea cadrelor didactice**

În perioada actuală, *învățarea eficientă* devine o componentă esențială a vieții profesionale și a succesului. Or, trebuie să învățăm, ca să facem față cerințelor actuale. Procesul de învățământ constituind principalul subsistem al sistemului de învățământ, în cadrul căruia are loc activitatea de învățare, unde elevii sunt îndrumați de profesori, cum să învețe și unde se realizează procedura de învățare/evaluare.

Fiind provocați de a încercui varianta care ilustrează cel mai bine ciclul de bază al învățării, cadrele didactice, au optat pentru două variante cu același procent de – 33, 3. I. variantă: 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune și a II-a variantă: 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție, fiind urmate de varianta: 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare cu – 21,4% și varianta: 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție cu – 11,9%.

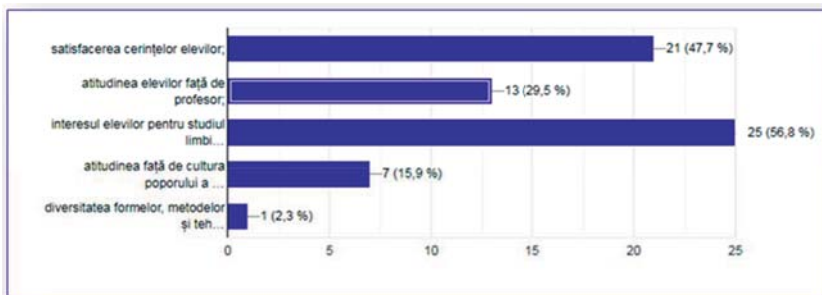


**Fig. 4.12. Ciclul de bază al învățării**

Răspunsurile la această întrebare ilustrează foarte clar care sunt accentele pe care le pun cadrele didactice în procesul de predare. De exemplu, cadrele didactice care au încercuit varianta: 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare;

4. Acțiune, în procesul de predare întotdeauna se va strădui să producă o emoție asupra elevului, care va conduce la reflecție și elevul va înțelege că numai cooperând poate acționa eficient.

Dintre factorii considerați că trebuie să țină cont pentru a avea influență asupra perseverenței și a motivației elevului, profesorii au dat prioritate factorilor: interesul elevilor pentru studiul limbilor și satisfacerea cerințelor elevilor, obținând procentul cel mai mare. Rezultatele sunt redată în *Figura 4.13*.



**Fig. 4.13. Factorii care influențează perseverența și motivația elevului**

Cu adevărat, motivația pentru învățare influențează procesul de învățare în sine și, implicit, rezultatele acestui proces, dacă se ține cont de interesele elevilor și totodată de satisfacerea cerințelor lor – factori care declanșează învățarea eficientă.

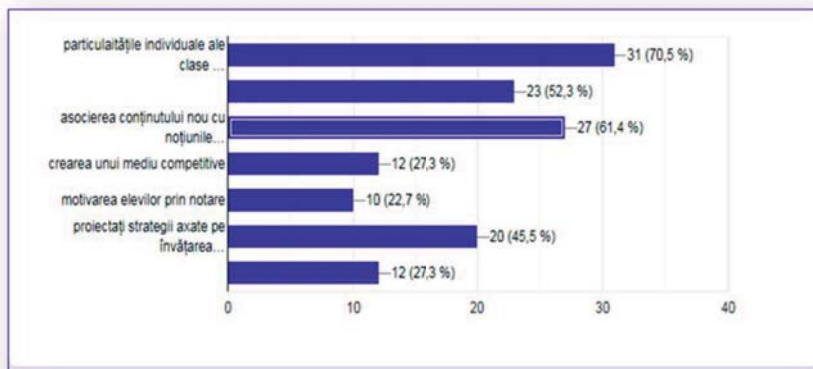
De asemenea, majoritatea cadrelor didactice au afirmat că în proiectarea didactică țin cont de particularitățile individuale ale clasei de elevi, de asocierea conținutului nou cu noțiunile studiate anterior, precum și de implementarea tehnologiilor informaționale. Rezultatele sunt redată în *Figura 4.14*.

Prin aceste răspunsuri, profesorii de azi confirmă faptul că nu sunt indiferenți la noile reforme și pun accent deosebit pe managementul schimbărilor în educație.

Aceasta au confirmat-o și prin răspunsul la următoarea întrebare: *Care din tehnologiile didactice utilizate de Dvs., considerați a fi cele mai eficiente?* Printre acestea au menționat: tehnologiile audio vizuale, învățarea prin jocuri didactice, metoda cubului, problematizarea, brainstorming through IT, conversația, dialogul, formularea de întrebări și răspunsuri la ele și toate tehnicile care se bazează pe principiul interacțiunii verbale se dovedesc a fi cele mai eficiente.

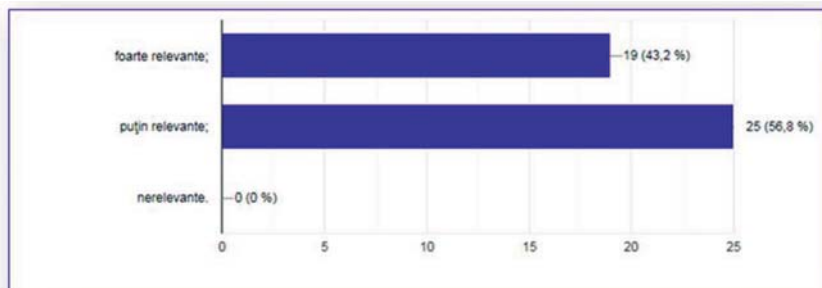
Evoluția contemporană a societății necesită din ce în ce mai mult utilizarea computerului și a noilor tehnologii, în aproape toate domeniile, inclusiv cel academic. Ca rezultat, profesorul de astăzi este „nevoit” să găsească noi

posibilități pentru ca procesul de predare-învățare să fie unul atractiv pentru elevi. De aceea un rol primordial îl joacă utilizarea TIC-ului în procesul educativ. Iar combinarea tehnologiei informației și a comunicării (TIC) cu metodele tradiționale pedagogice joacă un rol primordial.



**Fig. 4.14. Proiectarea didactică**

Potrivit cadrelor didactice, rezultatele procesului actual de învățare în raport cu necesitățile de formare ale elevilor sunt puțin relevante, ceea ce demonstrează faptul că procesul actual de învățare a limbilor străine necesită a fi reconfigurat.



**Fig. 4.15. Relevanța rezultatelor procesului actual de învățare în raport cu necesitățile de formare ale elevilor**

Printre răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea: *Care ar fi finalitatea învățării unei limbi străine în școală?*, menționăm:

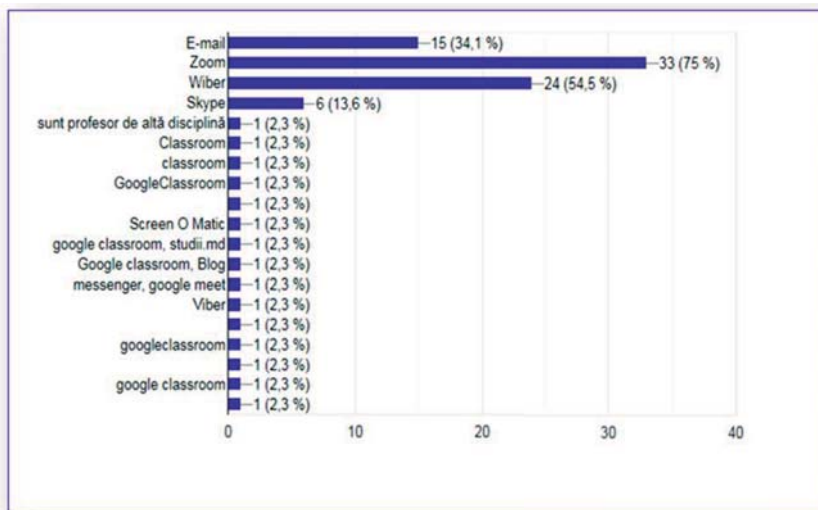
- formarea competenței comunicative la elevi, la nivelul B<sub>1</sub> pentru treapta gimnazială și B<sub>2</sub> pentru treapta liceală / C<sub>1</sub> – clasele bilingve;



- formarea unei personalități deschise spre alte culturi;
- adaptarea la necesitățile contemporane;
- promovarea cu succes a examenului de BAC la limba străină.

Opiniile profesorilor vizavi de învățarea online a limbilor străine sunt diverse. Unii consideră ca e destul de accesibilă, că limbile străine au mai multe oportunități în învățarea online, că este destul de actuală, este binevenită și eficientă, în timp ce alții susțin că este parțial eficientă, având atât avantaje cât și dezavantaje, că învățarea online nu poate substitui total învățarea tradițională. Resursele și platformele educaționale online reprezintă un suport valoros în susținerea învățării unei limbi străine, dar comunicarea umană nu poate fi realizată și învățată exclusiv la distanță. Însă există și păreri absolut categorice, care au menționat că nu este eficientă pentru elevi, este mai dificil de învățat online, învățarea online niciodată nu o va înlocui pe cea directă.

Cea mai populară aplicație utilizată de cadrele didactice în învățarea la distanță a limbilor străine este Zoom (75%), urmată de wiber, e-mail, skype. Celelalte fiind utilizate de un număr mai mic de cadre didactice (*a se vedea Figura 4.16*).



**Fig. 4.16. Aplicații practicate în învățarea la distanță a limbilor străine**

Printre răspunsurile la întrebarea *Care sunt avantajele învățării online versus învățării tradiționale?*, unii menționează că nu există avantaje, alții susțin că *flexibilitatea* este unul din marile avantaje ale învățământului la distanță; asigură acces la informații de studiu fără restricții impuse de distanță; pro-

fesorul are rol de îndrumare și asistență pe parcursul procesului de învățare; posibilitatea elevilor de a învăța în ritmul propriu, de unde vor și cum vor, având sentimentul de libertate, încredere în sine, prin lipsa condițiilor de intimidare față de profesor și colegi.

#### **4.4. Argumente ale premiselor de schimbare a procesului de învățare a limbilor străine în contextul provocărilor societale**

În rezultatul analizei documentelor de politici și a practicilor educaționale internaționale și naționale, precum și a literaturii de specialitate referitoare la problematica învățării limbilor străine în învățământul general am dedus următoarele **argumente ale premiselor de schimbare a procesului de învățare a limbilor străine în contextul provocărilor societale**:

1. La nivel european, există politici și practici relevante de învățare timpurie a limbilor străine, care arată clar că în ultimii 20 de ani s-a produs o scădere a vârstei copiilor de la care se începe studiul unei limbi străine, astfel, în cele mai multe state europene, vârsta de începere a învățării primei limbi străine ca disciplină obligatorie pornește de la 6 ani.

2. La nivel național actualmente există unele practici de învățare a limbilor străine desfășurate în etapa educației timpurii, preponderent în orașele Chișinău și Bălți, fără însă ca acestea să dispună de o fundamentare științifică teoretică și metodologică, deci există un dezacord puternic între practicile externe și cele cu caracter intern, care se prezintă ca o problemă necesară de soluționat, mai ales în condițiile când se atestă o creștere a cererii părinților de a oferi cursuri opționale de limbi străine copiilor de vârstă preșcolară.

3. Având în vedere tendința de coborâre a debutului învățării unei limbi străine chiar la nivelul preșcolarității și bunele practici existente la nivel european, ținând cont și de solicitările părinților preșcolarilor din Republica Moldova privind învățarea unei limbi străine la etapa educației timpurii, care nu contravin practicilor internaționale, avansăm ideea despre posibilitatea începerii învățării unei limbi străine la vârsta cuprinsă între 6 și 7 ani.

4. Dezvoltarea exponențială cunoscută de tehnologia informației și comunicațiilor în ultima perioadă a condus la înregistrarea unei adevărate revoluții în domeniul educației. Pe fondul schimbărilor rapide și progresului tehnologic înregistrat, precum și pe fondul situației pandemice neașteptate, s-au deschis noi perspective pentru practica educațională. Resursele și platformele educaționale online reprezintă un suport valoros în susținerea învățării unei limbi străine, de aceea considerăm oportun ca procesul tradițional de învățare a limbilor străine în învățământul general să fie completat, **nu înlocuit** cu metode moderne de predare-învățare și evaluare, metode specifice societății informaționale.

5. În ceea ce privește finalitatea învățării limbilor străine în învățământul general, menționăm că majoritatea țărilor utilizează Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CEFR), creat de Consiliul Europei, pentru a aplica o serie de niveluri comparabile la scară internațională ale competențelor dobândite de cei care învață limbi străine în contexte diferite. Pentru prima limbă străină, cele mai multe țări pretind ca absolvenții învățământului gimnazial să atingă nivelul A2 („nivel intermediar sau de supraviețuire”) și B2 („post-intermediar”), la absolvirea învățământului liceal.

6. Ținând cont și de opinia cadrelor didactice, care susțin că rezultatele procesului actual de învățare în raport cu necesitățile de formare ale elevilor sunt puțin relevante, demonstrează faptul că procesul actual de învățare a limbilor străine necesită a fi reconfigurat.

Astfel, în baza celor evidențiate mai sus, a fost conturată posibilitatea de soluționare a problemei științifice formulate pentru prezenta cercetare: Reconfigurarea procesului de învățare a limbilor străine în contextul provocărilor societale.

### Repere bibliografice:

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare.* Trad. din l. fr. de Moldovanu G. Chișinău: F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2003.
2. *Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională („ET 2020”).* Disponibil: [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_ro](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro)
3. Cerghit I. *Metode de învățământ.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
4. Codul Educației al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324, (634).
5. Comunicarea comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor. *Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun.* COM (2008) 566 final. Bruxelles, 18.9.2008. Disponibil: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008DC0566>
6. Constantinovici E. et al. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare:* Ghidul profesorului. Chișinău: Cartier educațional, 2003.
7. *Curriculum pentru Educația Timpurie.* Echipa de elab.: Mihaela Pavlenco [et al.]; coord. gen.: A. Cutasevici, V. Crudu; experți-coord. naț.: Vl. Guțu, M. Vrânceanu. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”), 2019.
8. *Early Language Learning Policy Handbook of Good Practice* – Europa, 2009. Disponibil: <http://ec.europa.eu>
9. Goraș-Postica V. Competența interculturală: funcționalitate conceptual-practică. In: *Competența interculturală.* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2015, pp. 8-21.
10. *Key data on teaching languages at School in Europe.* Brussels: Euridice, 2012.b
11. *Language learning at pre-primary school level: marking it efficient and sustainable a policy handbook.* Brussels: European Commission, 2011.
12. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes.* Iași: Polirom, 2015.

13. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramis, 2003.
14. Păiși-Lăzărescu M. *Psihologia educației preșcolarului și școlarului mic*. Pitești: Paralela 45, 2005.
15. Petrescu A. *Formarea profesorului de limbi străine din învățământul preșcolar și primar din România*. București: Editura Universității din București, 2012.
16. Piaget J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1998.
17. *Planul-cadru de învățământ pentru învățământ primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2015-2016*. Chișinău: MEȘ al R.M., 2016.
18. *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2015-2016*. Chișinău: MEȘ al R.M., 2015.
19. *Planurile de învățământ pentru toate tipurile de instituții de învățământ secundar, anii de studii 1989-1994*. Chișinău: MEȘ al R.M.
20. *Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice*. D. Little, R. Perclová; trad. din lb. fr. de G. Moldovanu. Chișinău: F.E.-P. „Tipogr. Centrală”, 2003.
21. *Rezoluția Consiliului de la Barcelona*, martie 2002. Disponibil: <https://www.consilium.europa.eu>
22. *Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism*. Strasbourg, 2008. Disponibil: <http://eurlex.europa.eu>
23. Roșu M. Continuitatea învățământului preșcolar – învățământ primar în pregătirea matematică a elevilor. In: *Revista învățământul primar*, nr. 3. Partea I. București: Coresi, 1996. pp. 45-48.
24. Samfira C. Eficiența învățământului preșcolar cu predare în limba engleză. In: *Revista Ecostudent*, 2015, nr. 5, pp. 46-48. Disponibil: [http://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2015-05/11\\_Samfira%20Silvia-Cristina.pdf](http://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2015-05/11_Samfira%20Silvia-Cristina.pdf)
25. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
26. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani: Standarde profesionale naționale pentru cadrele didactice din instituțiile de educație timpurie*. L. Vărtosu, A. Pânzari ș.a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius”), 2010.
27. *Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de la naștere până la 7 ani (varianta revăzută/dezvoltată)*. A. Cutasevici, V. Crudu ș.a. Chișinău: Lyceum („Tipogr. Centrală”), 2019.
28. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului RM nr. 944 din 14 noiembrie 2014.
29. Начальная школа: плюс, минус – Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), 2000, № 8, с. 8-26.

## Capitolul V.

### PREMISE DE REALIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA ARIA CURRICULARĂ MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE

#### 5.1. Premise de realizare a procesului de învățare la disciplina *Matematică*

Ion ACHIRI, *dr. conf. univ.*  
cercetător științific superior

##### 5.1.1. *Principii ale învățării eficiente la matematică*

Învățarea este componenta nodală în triada PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE. În procesul educațional rezultatele școlare sunt obținute, desigur, și în funcție de atitudinea elevului față de învățare. Cadrul didactic poate să predea excelent, depunând toată măiestria și competențele profesionale. Dacă însă, atitudinea elevului față de învățare este una nefavorabilă, la evaluare se vor constata rezultate nu prea bune sau chiar insuficiente. Din aceste considerente procesul de învățare trebuie să fie permanent în vizorul cadrelor didactice și părinților/tutorilor. Învățarea nu trebuie să fie lăsată la voia întâmplării. Ea trebuie să fie ghidată, direcționată spre rezultate bune și susținută.

Învățarea este eficientă atunci când elevul obține rezultatele scontate cu plăcere, fiind cointeresat și motivat. Inclusiv, din perspectiva formării competențelor, activitatea de învățare a elevului se va fundamenta pe **Crezul învățării active (Kees Both):**

**Ce aud – uit!**

**Ce aud și văd – îmi amintesc puțin!**

**Ce aud, văd și întreb sau discut cu cineva – încep să înțeleg!**

**Ce aud, văd, discut și fac – însușesc și mă deprind!**

**Ce redau altcuiva – învăț!**

**Ceea ce pun în practică – mă transformă!**

Rolul cadrului didactic în formarea unei atitudini favorabile pentru învățare este enorm. Este foarte important cum cadrul didactic va reuși să mențină și să dezvolte interesul și motivația elevului pentru învățare. În acest context în practica educațională cadrul didactic se va ghida de ALGORITMUL UNEI PREDĂRI AXATE PE MOTIVAȚIE:

- *Începeți predarea printr-o situație amuzantă, un studiu de caz, o istorioară legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;*
- *Chestionați elevii asupra cunoștințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;*

- *Prezentați planul lecției sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-și focalizeze atenția asupra aspectelor importante și să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);*
- *Organizați cunoștințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;*
- *Dați exemple care să îi intereseze pe elevi;*
- *Utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc și altul nou).*

Principiile învățării eficiente sunt **teze fundamentale, norme indicatoare** care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de învățare, în vederea realizării optime a obiectivelor educaționale.

Sistemul de principii ale învățării eficiente include:

- ***Principiul învățării în stiluri diferite și ritmuri diferite.***

Se va conștientiza că fiecare elev este o individualitate, fiecare are stilul și ritmul său de învățare, de care trebuie să se țină cont, inclusiv, în procesul educațional formal.

Stilurile de învățare cele mai des întâlnite sunt: a) *tipul auditiv* – elevii aparținând acestui tip învață mai bine ascultând sau citind cu voce tare; b) *tipul comunicativ* – elevii învață mai bine conversând; c) *tipul acțional* – elevii învață mai bine făcând ceva, acționând, elaborând conspecte, schițe, proiecte etc.; d) *tipul vizual* – elevii au dezvoltată memoria vizuală și rețin mai bine imaginile, schițele, schemele, graficele etc.; e) *tipul abstract* – elevii rețin cu ușurință rapoarte, procente, numere de telefon; f) *tipul verbal* – elevii rețin mai bine ideile, principiile, legile, explicațiile verbale etc.; g) *tipul reproductiv* – elevii reprodus cu mare ușurință cele învățate [2, p. 13].

- ***Principiul învățării axate pe investigații continue, efort și autodisciplină.***

Fără un efort depus de către elev, fără respectarea unei autodisciplin și realizarea unor investigații continue învățarea devine dificilă și neeficientă.

- ***Principiul formării și dezvoltării prin învățare a competențelor personale.***

Învățarea dezvoltă aptitudini, capacități, abilități, formează valori și atitudini și contribuie la însușirea de cunoștințe. Toate acestea în final contribuie la formarea și, apoi, la dezvoltarea competențelor, necesare pentru dezvoltarea personală, continuarea studiilor, încadrarea profesională și socială.

- ***Principiul învățării prin studiu individual și prin activități de grup.***

Pedagogia modernă a demonstrat că învățarea eficientă poate fi realizată prin studiu individual și prin activități în grupuri mici. Din

această perspectivă, tehnologia didactică modernă pune accent în procesul educațional pe activități de grup, în echipe sau în perechi.

➤ **Principiul învățării conștiente și active.**

Acest principiu atenționează asupra faptului că atunci când elevul nu înțelege ce învață, activismul acestuia descrește și, în final, el abandonează învățarea materiei respective. În acest context în cadrul activităților educaționale cadrul didactic trebuie să fie foarte atent la aspectul conștientizării de către elevi a celor studiate.

➤ **Principiul învățării prin acțiune.**

Acest principiu rezultă din **Crezul învățării active**, expus mai sus.

➤ **Principiul motivației învățării.**

Interesul și motivația elevului influențează enorm învățarea. Ar fi ideal în educație să se țină cont de acești factori.

➤ **Principiul acordării asistenței didactice în procesul învățării.**

Elevul, în procesul formării personalității, are nevoie de ajutorul maturilor, colegilor, prietenilor etc. În acest context eficiența învățării e în funcție și de eficiența asistenței didactice, acordate în momentul oportun. Tehnologiile informaționale moderne, inclusiv educația online, poate contribui eficient la realizarea acestui principiu.

➤ **Principiul obținerii succesului prin învățarea eficientă.**

Realizând o învățare eficientă elevul se va asigura cu succesul corespunzător în cadrul evaluărilor.

➤ **Principiul învățării pe parcursul întregii vieți.**

Elevul trebuie să conștientizeze că învățarea este un proces continuu, care nu finisează în momentul absolvirii școlii, ci derulează pe parcursul întregii vieți. Adică, el trebuie să fie pregătit să învețe continuu pentru a obține succese în viață, pentru a se realiza personal și profesional.

**Capacitatea de a învăța** se dezvoltă pe parcursul întregii vieți, dar se formează la grădiniță și, prioritar, în clasele primare. La treptele gimnazială și liceală accentul trebuie pus pe formarea **competenței de a învăța să înveți**. Toate disciplinele școlare sunt obligate să contribuie eficient la formarea și dezvoltarea acestei competențe-cheie. Strategie în ierarhia competențelor-cheie **competența de a învăța să înveți trebuie să fie plasată pe primul loc**.

### **5.1.2. Factori ai învățării eficiente la matematică**

Un șir de factori (interni, externi, obiectivi, subiectivi etc.) influențează învățarea eficientă:

#### **I. Factorii familiali.**

- Rezultatele școlare finale obținute de elev, învățarea în ansamblu, depind și de atitudinea în familie față de școală și știință.

## **II. Factorii ereditari.**

- În acest context cel mai adecvat este proverbul "Surcica nu sare departe de trunchi!".

## **III. Factori personali.**

- Motivația și interesul fiecărui elev pentru fiecare disciplină școlară contribuie la obținerea rezultatelor respective și la realizarea unui proces de învățare adecvat.
- Cadrul didactic, la disciplina pe care o predă, ar trebui să cunoască aspectele motivaționale ale elevilor săi, pentru a le dezvolta și activa respectiv.
- Planificarea adecvată a timpului pentru învățare.

## **IV. Factorii educaționali.**

- Atitudinea colectivului clasei privind învățarea influențează și atitudinea personală a fiecărui elev față de învățare.
- Profesionalismul cadrului didactic joacă un rol determinant în realizarea unei învățări eficiente și formarea competenței de a învăța să învețe la elevi.
- Realizarea unei învățări eficiente e în funcție și de managementul educațional prestat în instituția educațională.

## **V. Factorii ce favorizează și declanșează oboseala și surmenajul.**

- Suprasolicitarea informațională nu favorizează învățarea eficientă. Oboseala și surmenajul duce la formarea atitudinii nefavorabile privind învățarea.
- Reglementarea volumului de sarcini propuse spre realizare atât în cadrul lecțiilor, cât și privind temele pentru acasă este o condiție necesară referitoare la învățarea cu plăcere și realizarea unei învățări eficiente.

## **VI. Factorii economici/financieri**

- Posibilitățile financiare reduse a familiei poate crea probleme în realizarea unei învățări eficiente de către copil.
- Asigurarea financiară insuficientă a instituției educaționale nu permite realizarea unui proces educațional de calitate, deci influențează direct asupra rezultatelor învățării.
- Învățământul online, realizat recent în Republica Moldova, a evidențiat multe probleme privind asigurarea instituțiilor educaționale, a cadrelor didactice și a elevilor cu mijloacele de învățământ adecvate.
- Și alimentația adecvată a copilului în instituția educațională și acasă contribuie la realizarea unei învățări eficiente.

## **VII. Factorii sociali/politici**

- Atitudinea, de ansamblu, a societății față de școală, față de educație și știință influențează formarea atitudinii fiecărui elev față de învățare.



Desigur, cei ce învață trebuie învățați cum să învețe. O competență transversală primordială pentru educație, determinată de Codul Educației, este **Competența de a învăța să înveți** [1, p. 6]

Pentru a forma această competență e necesar, inclusiv, de respectat principiile învățării eficiente și de ținut cont de factorii ce influențează rezultatele învățării. E necesar de elaborat reguli și tehnologii concrete recomandate elevilor și cadrelor didactice privind realizarea unei învățări eficiente.

### **5.1.3. Tipuri de învățare la matematică**

Învățarea eficientă a matematicii poate fi realizată combinând diferite tipuri de învățare:

- a) *Învățarea matematicii prin cooperare;*
- b) *Învățarea experiențială a matematicii;*
- c) *Matematica în cadrul învățării integrate;*
- d) *Matematica în cadrul învățării cross-curriculare;*
- e) *Învățarea matematicii axată pe interes;*
- f) *Învățarea individualizată și diferențiată a matematicii;*
- g) *Învățarea matematicii prin proiecte STEM și STEAM;*

Un element de noutate la etapa actuală este învățarea STEM și STEAM. Educația STEM (Științe, Tehnologie, Inginerie, Matematică) devine o prioritate a învățământului internațional și național actual.

STEM reprezintă un concept educațional ce se bazează pe ideea de educare a elevilor în patru domenii: Științe, Tehnologii, Inginerie și Matematică. Disciplinele STEM sunt predate integrat, interdisciplinar, bazându-se pe legătura cu realitatea, pe observația directă, pe experiment, pe logică, pe experiența copiilor. De aceea, unul dintre obiectivele prioritare ale educației STEM este utilizarea cunoașterii disciplinare într-o abordare integrată, prin învățarea bazată pe probleme nonstandard și pe elaborarea de proiecte. Ca rezultat, elevii sunt implicați în situații de învățare autentice, semnificative, care includ proiectarea, realizarea, testarea, reflectarea și documentarea.

Astfel:

- se dezvoltă gândirea critică și autocritică a elevului;
- se încurajează inovația;
- se dezvoltă capacitatea de a colabora și a comunica eficient cu ceilalți atunci când abordează o problemă și când formulează soluții;
- se produce înțelegerea prin experimentare;
- sporește motivația pentru învățare.

Scopul educației STEM este înțelegerea conceptelor, noțiunilor, procedurilor și formarea de abilităților necesare pentru rezolvarea problemelor personale, sociale și globale, care implică integrarea științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii.

Exemple de activități care pot fi realizate în contextual educației STEM:

- aplicații practice;
- experimente;
- proiecte educaționale interdisciplinare: *Biologie, Chimie, Geografie, Fizică, Matematică, Informatică, Tehnologie, Arhitectură, Meteorologie* etc.;
- activități creative legate de meșteșuguri și arte;
- proiecte de cercetare ale elevilor în domeniile STEM;
- vizite ale elevilor în institute, în muzee, în laboratoare de cercetare;
- evenimente care promovează educația pentru științe și tehnologie (târguri, expoziții, tabere, competiții pentru elevi).

Proiectele STEM se raportează la standardele curriculare ale fiecărui domeniu conex STEM (standard național), care implică conținuturile corespunzătoare nivelului fiecărei discipline, fără a se izola de o disciplină, și potențând utilitatea integratoare a cunoașterii.

STEAM (Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică) este o nouă abordare a conceptului STEM, ce implică folosirea principiilor STEM împreună cu integrarea tuturor disciplinelor umaniste. Proiectele STEM/STEAM sunt realizate în comun cu profesorii care predau disciplinele implicate în realizarea proiectului respectiv. Fiecare dintre acești profesori va acorda asistența necesară elevilor la disciplina respectivă în procesul realizării proiectului. Timpul rezervat pentru realizarea proiectului diferă de la proiect la proiect: de la o săptămână până la 2-3 luni.

Suținerea proiectelor realizate poate fi publică, inclusiv cu participarea părinților. Evaluarea proiectului se face în raport cu următoarele criterii:

- validitatea proiectului vizează gradul în care acesta acoperă unitar și coerent, logic și argumentat tema propusă;
- completitudinea proiectului se reflectă în felul în care au fost evidențiate conexiunile și perspectivele interdisciplinare ale temei, competențele și abilitățile de ordin teoretic și practic și maniera în care acestea servesc conținutului științific;
- elaborarea și structurarea proiectului în ceea ce privește acuratețea, rigoarea și coerența demersului științific, logica și argumentarea ideilor, corectitudinea concluziilor;
- creativitatea vizează gradul de noutate pe care-l aduce proiectul în abordarea temei sau în soluționarea problemei;
- calitatea produsului obținut și eficiența acestuia;
- prezentarea și susținerea publică a proiectului. [3]

#### **h) Învățarea matematicii la distanță (inclusiv, online).**

Pandemia 2020 a demonstrat necesitatea și importanța tipului de învățare a matematicii și a altor discipline – *învățarea la distanță*.

#### 5.1.4. Rezultatele experimentale

##### a) Chestionarea profesorilor

Rezultatele chestionării a 88 de profesori:

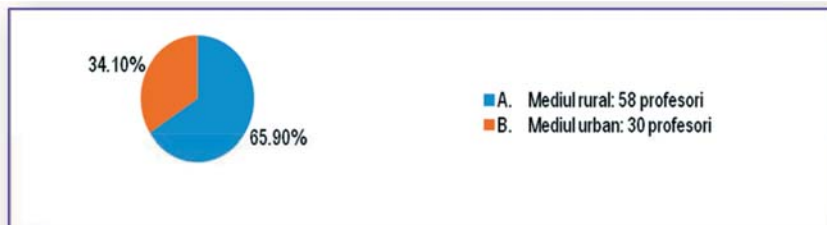


Fig. 5.1. Mediul în care activează respondenții

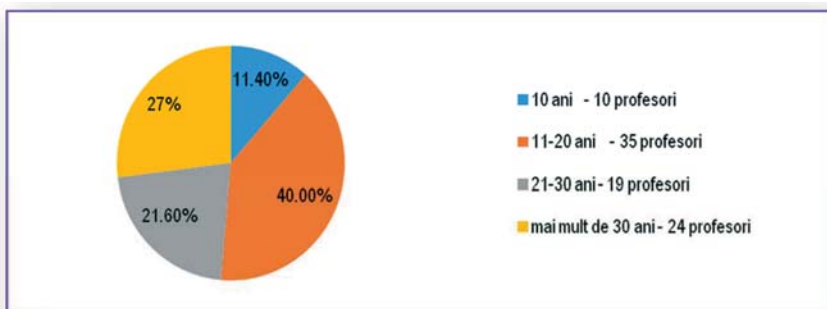


Fig. 5.2. Vechimea în muncă

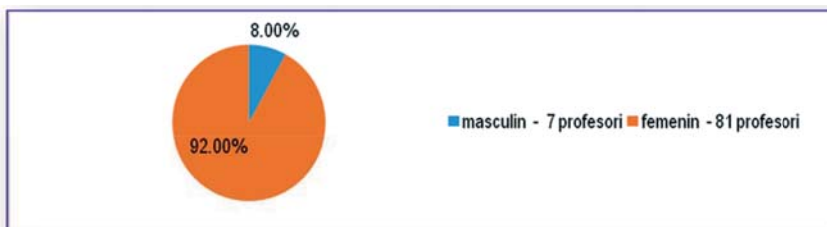


Fig. 5.3. Genul

Răspunsurile respondenților:

1. Apreciați, cu o notă, calitatea învățământului matematic la etapa actuală:

- Nota 10 - 1 profesor - 1,1%;

- Nota 9 – 2 profesori – 2,2%
  - Nota 8 – 32 profesori – 36,5%;
  - Nota 7 – 30 profesori – 34,2%;
  - Nota 6 – 15 profesori – 17,0%;
  - Nota 5 – 4 profesori – 4,6%;
  - Nota 4 – 2 profesori – 2,2%;
  - Nu au apreciat – 2 profesori – 2,2%.
- 2. Care sunt cauzele că atitudinea elevilor din Republica Moldova este una puțin favorabilă pentru studierea disciplinei Matematica?**
- Curriculumul școlar la matematică – 25 profesori – 28,4%;
  - Manualele de matematică – 31 profesori – 35,2%;
  - Nivelul profesional al profesorilor de matematică – 11 profesori – 12,5%;
  - Atitudinea nefavorabilă a elevilor pentru învățare în ansamblu – 57 profesori – 64,8%;
  - Motivația scăzută a elevilor pentru învățarea matematicii în particular – 44 profesori – 50,0%;
  - Asigurarea insuficientă a procesului educațional cu suportul didactic și tehnic 39 profesori – 44,3%.
- 3. Sunteți satisfăcuți de rezultatele elevilor DVS la matematică?**
- Da – 18 profesori – 20,5%;
  - În mare măsură – 40 profesori – 45,5%;
  - În mică măsură – 30 profesori – 34,0%;
  - Nu – 0 profesori.
- 4. Examenle de absolvire a gimnaziului / BAC la matematică influențează asupra eficienței învățării matematicii de către elevi?**
- Da – 24 profesori – 27,3%;
  - În mare măsură – 40 profesori – 45,5%;
  - În mică măsură – 21 profesori – 23,9%;
  - Nu – 3 profesori – 3,3%.
- 5. Sunteți satisfăcuți de organizarea și desfășurarea examenului de absolvire a gimnaziului la matematică în ultimii 3 ani?**
- Da – 36 profesori – 40,9%;
  - În mare măsură – 33 profesori – 37,5%;
  - În mică măsură – 15 profesori – 17,0%;
  - Nu – 4 profesori – 4,6%.
- 6. Sunteți satisfăcuți de calitatea testelor propuse la examenle de absolvire a gimnaziului la matematică în ultimii 3 ani?**
- Da – 38 profesori – 43,2%;
  - În mare măsură – 41 profesori – 46,5%;

- În mică măsură – 9 profesori – 10,3%;
  - Nu – 0 profesori.
- 7. Sunt obiective notele elevilor DVS la examenele de absolvire a gimnaziului la matematică în ultimii 3 ani?**
- Da – 33 profesori – 37,5%;
  - În mare măsură – 42 profesori – 47,7%;
  - În mică măsură – 10 profesori – 11,4%;
  - Nu – 3 profesori – 3,4%.
- 8. Sunteți satisfăcuți de organizarea și desfășurarea examenului de BAC la matematică în ultimii 3 ani?**
- Da – 27 profesori – 30,7%;
  - În mare măsură – 20 profesori – 22,7%;
  - În mică măsură – 15 profesori – 17,0%;
  - Nu – 7 profesori – 8,0%;
  - Nu s-au apreciat – 19 profesori – 21,6%.
- 9. Sunteți satisfăcuți de calitatea testelor propuse la examenul BAC la matematică în ultimii 3 ani?**
- Da – 26 profesori – 30,5%;
  - În mare măsură – 21 profesori – 24,0%;
  - În mică măsură – 14 profesori – 16,0%;
  - Nu – 4 profesori – 4,5%;
  - Nu s-au apreciat – 22 profesori – 25,0%.
- 10. Sunt obiective notele elevilor DVS la examenele de bacalaureat la matematică în ultimii 3 ani?**
- Da – 23 profesori – 26,1%;
  - În mare măsură – 23 profesori – 26,1%;
  - În mică măsură – 9 profesori – 10,2%;
  - Nu – 2 profesori – 2,3%;
  - Nu s-au apreciat – 31 profesori – 35,3%.
- 11. Testele, propuse la examenele de absolvire a gimnaziului la matematică în ultimii 3 ani, sunt teste de evaluare în bază de competențe?**
- Da – 42 profesori – 47,7%;
  - În mare măsură – 20 profesori – 22,7%;
  - În mică măsură – 18 profesori – 20,5%;
  - Nu – 8 profesori – 9,1%.
- 12. Testele, propuse la examenele de BAC la matematică în ultimii 3 ani, sunt teste de evaluare în bază de competențe?**
- Da – 20 profesori – 22,7%;
  - În mare măsură – 22 profesori – 25,0%;
  - În mică măsură – 14 profesori – 15,9%;

- Nu – 8 profesori – 9,1%;
  - Nu s-au apreciat – 24 profesori – 27,3%.
- 13. Țineți cont de tipul de inteligență a elevilor (conform clasificării lui Gardner) în activitatea DVS. profesională?**
- Da – 36 profesori – 41,0%;
  - În mare măsură – 29 profesori – 33,0%;
  - În mică măsură – 21 profesori – 23,7%;
  - Nu – 2 profesori – 2,3%.
- 14. Influențează realizarea temei pentru acasă la majorarea eficienței învățării matematicii?**
- Da – 40 profesori – 45,5%;
  - În mare măsură – 36 profesori – 40,9%;
  - În mică măsură – 9 profesori – 10,2%;
  - Nu – 3 profesori – 3,4%.
- 15. Influențează nota dată elevilor pentru realizarea temei pentru acasă la majorarea eficienței învățării matematicii?**
- Da – 25 profesori – 28,4%;
  - În mare măsură – 36 profesori – 40,9%;
  - În mică măsură – 20 profesori – 22,7%;
  - Nu – 7 profesori – 8,0%.
- 16. Elevii Dvs. manifestă un interes sporit pentru matematică în cazul când le propuneți spre realizare:**
- Proiecte la matematică – 56 profesori – 63,6%;
  - Lucrări practice la matematică – 52 profesori – 59,1%;
  - Lucrări de laborator la matematică – 11 profesori – 12,5%;
  - Proiectare de tip STEM/STEAM – 38 profesori – 43,2%;
  - Rezolvarea problemelor prin mai multe metode – 37 profesori – 42,0%;
  - Teste în bază de cunoștințe – 23 profesori – 26,1%;
  - Teste în bază de competențe – 27 profesori – 30,7%;
  - Sarcini cu aplicarea TIC – 67 profesori – 76,1%.
- 17. Cabinetul/cabinetele de matematică din școala DVS este asigurat / sunt asigurate conform standardelor de dotare a acestuia/ acestora (MECC, ordin nr. 193 din 26.02.2019)?**
- Da – 9 profesori – 10,2%;
  - În mare măsură – 27 profesori – 30,7%;
  - În mică măsură – 45 profesori – 51,1%;
  - Nu – 7 profesori – 8,0%.
- 18. Formulați propuneri privind majorarea eficienței învățării matematicii de către elevi**  
**Profesorii recomandă:**

- Descongestionarea curriculumului la matematică;
- Micșorarea numărului de elevi în clasă (maximum 20 de elevi);
- Numărul de ore săptămânal la matematică să fie majorat de la 4h la 5h;
- Manualele, Culegerile, Testele să fie elaborate în bază de competențe;
- Dotarea cabinetelor de matematică cu toate instrumentele necesare și mijloace tehnice moderne în mod centralizat, conform standardelor de dotare a acestora;
- Asigurarea procesului educațional cu suport auxiliar aprobat de MECC;
- Utilizarea softurilor educaționale la disciplină, inclusiv de către elevi;
- Participarea de către elevi la diferite concursuri matematice locale, raionale, naționale, internaționale;
- Revenirea la sistemul de cabinete, pentru o desfășurare mai eficientă a lecției;
- Realizarea sistematică a proiectelor STEM/STEAM, a proiectelor transdisciplinare și multidisciplinare;
- Manualele de matematică să conțină mai multe probleme practice;
- Amenajarea sălilor de clasă cu table interactive pentru a motiva elevii să învețe matematica;
- Dezvoltarea motivației de a învăța, nu doar matematica, dar în ansamblu;
- Notarea elevilor pentru îndeplinirea temei de acasă;
- Elaborarea materialelor didactice (manuale, problemare, teste) care să includă mai multe teste, exerciții, probleme bazate pe competențe, probleme „de viață”;
- Aplicarea diferitor metode interactive pentru a trezi interesul pentru matematică;
- Eficientizarea învățării se va realiza prin a propune spre rezolvare elevilor probleme cu conținut cotidian, ca ei să înțeleagă esența temei studiate;
- Asigurarea elevilor cu tablete electronice, computere. Unii elevi nu pot participa la procesul de învățare la distanță în lipsa unui suport TIC corespunzător;
- Abordarea transdisciplinară în învățarea matematicii;
- Schimbarea climatului psihologic în societate, schimbarea atitudinii societății față de învățare și față de persoanele cu studii;
- Utilizarea eficientă în practica educațională a standardelor de învățare;

- Asigurarea procesului educațional cu suport didactic și tehnic;
- Aplicarea proiectelor în evaluarea unor capitole/module la matematică;
- Motivarea elevilor prin utilizarea TIC în cadrul orelor de matematică;
- Realizarea sistematică a unor activități extracurriculare la matematică și nu numai, cu formarea și dezvoltarea competențelor necesare pentru viață;
- Formarea și dezvoltarea competenței logico-matematică;
- Sporirea atractivității matematicii școlare, atât la nivelul conținutului de învățare (prin exemple privind utilitatea matematicii în viața reală), cât și la nivelul strategiilor de motivare;
- Acordarea libertății profesorului de a repartiza mai multe ore la anumite conținuturi;
- curriculare în funcție de nivelul clasei, doleanțele elevilor, părinților;
- Încurajarea utilizării TIC de către elevi la realizarea temelor pentru acasă;
- Excluderea discrepanței între cerințele curriculare (exerciții/probleme din viață) și itemii propuși spre rezolvare la testele de absolvire a gimnaziului / BAC – itemi pur teoretici. Această disonanță impune multor profesori maniera de a demonstra matematica drept un obiect sec, pur teoretizat;
- Eficientizarea procesului instructiv-educativ la matematică depinde în mare măsură de metodele active, centrate pe elev, dezvoltând capacitățile intelectuale, imaginația, gândirea și creativitatea;
- Un învățământ de calitate se poate realiza cu ajutorul unor cadre didactice bine pregătite, implicarea cărora presupune activități specifice, menite să conducă la identificarea stilului personal de învățare a fiecărui elev în parte;
- Învățarea ca proces solicită un activism susținut din partea celui ce învață, sarcina cadrului didactic fiind doar dirijarea învățării;
- Cultivarea încrederii în forțele proprii prin implicarea activă a elevilor în procesul educațional;
- Extinderea învățării desfășurate în sistem online;
- Majorarea calității evaluărilor la matematică;
- Для того чтобы повысить эффективность обучения математике, необходима мотивация детей, они должны видеть возможности для применения своих знаний, видеть своё будущее здесь, на Родине;
- Использовать современные технологии при решении задач связанные с жизнью;



- Povyšat' samoocenku i motivaciu učaščixsja, a tak že soveršenstvovat' organizaciu učebnogo procesa;
  - Primenjat' različnye metody pri rešenii zadač;
  - Učastvovat' v projektax STEM/STEAM;
  - Učastvovat' v olimpiadax, konkurсах, konferencijax;
  - Primenjat' informacionnye tehnologii pri izučenii tem, vypolnenii zadaniij.
- 19. Bifați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional integrat – *predare-învățare-evaluare* – este, în opinia Dvs., mai neglijat astăzi.**
- Predarea – 2 profesori – 2,2%;
  - Învățarea – 73 profesori – 83,0%;
  - Evaluarea – 13 profesori – 14,8%.
- 20. Alegeți o opțiune ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă*:**
- un proces de asimilare a informației – 4 profesori – 4,5%;
  - un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere – 20 profesori – 22,7%;
  - obținerea de rezultate înalte – 21 profesori – 23,9%;
  - succesul în viața profesională – 18 profesori – 20,5%;
  - adaptarea la schimbările societății – 44 profesori – 50,0%.
- 21. Bifați varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul dumneavoastră de vedere, *ciclul de bază al învățării*:**
- 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție – 18 profesori – 20,5%;
  - 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare – 7 profesori – 8,0%;
  - 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție – 27 profesori – 30,7%;
  - 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune – 36 profesori – 40,8%.
- 22. Ce îi motivează pe elevi cel mai mult în activitatea de învățare:**
- dorința personală de cunoaștere – 39 profesori – 44,3%;
  - interesul pentru un anumit domeniu – 24 profesori – 27,3%;
  - insistența părinților – 17 profesori – 19,3%;
  - insistența profesorilor – 14 profesori – 15,9%;
  - stilul de predare a profesorului – 43 profesori – 48,9%;
  - organizarea interactivă a lecțiilor – 49 profesori – 55,7%;
  - utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare – 42 profesori – 47,7%;
  - dorința de autorealizare – 21 profesori – 23,9%.
- 23. În ce măsură țineți cont de interesele și aptitudinile elevului pentru disciplină?**
- foarte mult – 26 profesori – 29,5%;
  - mult – 59 profesori – 67,0%;
  - puțin – 1 profesor – 1,1%.

### **În proiectarea didactică țineti cont de:**

- particularitățile individuale ale clasei de elevi – 76 profesori – 86,4%;
- implementarea tehnologiilor informaționale – 33 profesori – 37,5%;
- asocierea conținutului nou cu noțiunile studiate anterior – 58 profesori – 65,9%;
- crearea unui mediu competitive – 35 profesori – 39,8%;
- motivarea elevilor prin notare – 17 profesori – 19,3%;
- proiectarea strategiilor/tehnologiilor axate pe învățarea prin cooperare – 53 profesori – 60,2%;
- abordările teoriilor cognitive și constructiviste – 25 profesori – 28,4%.

### **Concluzii generale:**

- Majoritatea profesorilor de matematică (circa 70%) consideră că calitatea învățământului matematic actual este una bună (notele 7-8);
- Printre cele mai accentuate cauze că atitudinea elevilor din Republica Moldova este una puțin favorabilă pentru studierea disciplinei Matematica sunt evidențiate *Atitudinea nefavorabilă a elevilor pentru învățare în ansamblu* (64,8%) și *Motivația scăzută a elevilor pentru învățarea matematicii în particular* (50,0%);
- Doar 20,5% dintre profesori sunt satisfăcuți de rezultatele elevilor la matematică;
- Majoritatea profesorilor (73%) consideră că examenele de absolvire a gimnaziului / BAC influențează asupra eficienței învățării matematicii de către elevi;
- Majoritatea profesorilor sunt satisfăcuți de organizarea și desfășurarea examenului de absolvire / BAC la matematică în ultimii 3 ani și calitatea testelor propuse în cadrul acestor examene;
- Doar 22,7% din respondenți consideră că testele, propuse la examenele de BAC la matematică în ultimii 3 ani, sunt teste de evaluare în bază de competențe (comparativ, la gimnaziu – 47,7%);
- Circa 73% din respondenți confirmă că țin cont sau în mare măsură țin cont de tipul de inteligență a elevilor (conform clasificării lui Gardner) în activitatea profesională;
- Majoritatea absolută (circa 86%) consideră că realizarea temei pentru acasă influențează la majorarea eficienței învățării matematicii;
- Nota dată elevilor pentru realizarea temei pentru acasă accentuat influențează majorarea eficienței învățării matematicii (70%);
- Se constată că elevii manifestă un interes mai sporit pentru matematică în cazul când li se propun spre realizare proiecte, lucrări practice, rezolvări de probleme prin mai multe metode și sarcini cu aplicarea TIC;

- Majoritatea profesorilor (60%) constată că cabinetul/cabinetele de matematică din școala nu este asigurat / sunt asigurate conform standardelor de dotare a acestuia/acestora (MECC, ordin nr. 193 din 26.02.2019);
- Profesorii au formulat multe propuneri adecvate privind majorarea eficienței învățării matematicii de către elevi;
- Majoritatea absolută a profesorilor (83%) consideră că componenta **învățarea** este cea mai neglijată la etapa actuală;
- Prin sintagma **învățare eficientă** 50% din respondenți înțeleg **adaptarea la schimbările societății**;
- Se consideră că ciclul de bază al învățării este ilustrat cel mai bine de varianta 1. *Emoție*; 2. *Reflecție*; 3. *Cooperare*; 4. *Acțiune* (40,8%);
- Îi motivează pe elevi cel mai mult în activitatea de învățare *organizarea interactivă a lecțiilor* (55,7%), *stilul de predare a profesorului* (48,9%), *utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare* (47,7%) și *dorința personală de cunoaștere* (44,3%);
- Doar 1,1% consideră că puțin ține cont de interesele și aptitudinile elevului pentru matematică;
- În proiectarea didactică profesorii cel mai mult țin cont de *particularitățile individuale ale clasei de elevi* (86,4%), *asocierea conținutului nou cu noțiunile studiate anterior* (65,9%), *proiectarea strategiilor/ tehnologiilor axate pe învățarea prin cooperare* (60,2%) și cel mai puțin de *motivarea elevilor prin notare* (19,3%) și *abordările teoriilor cognitive și constructiviste* (28,4%).

## b) Chestionarea elevilor

Rezultatele chestionării a 175 de elevi:

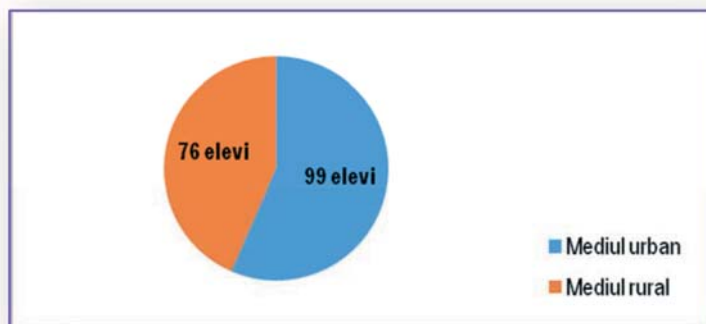


Fig. 5.4. Mediul de proveniență al elevilor

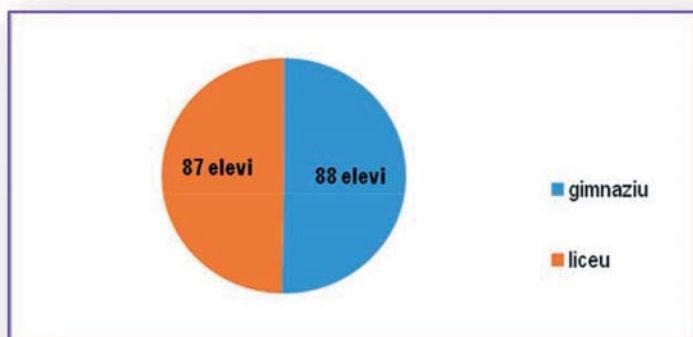


Fig. 5.5. Elevii din:

3. **Ce reprezintă pentru tine activitatea de învățare?**
  - a) o necesitate – 126 elevi – 72,0%;
  - b) o obligație – 32 elevi – 18,3%;
  - c) o opțiune – 17 elevi – 9,7%.
4. **Ce înțelegi prin sintagma *învățare eficientă*?**
  - ✓ un proces de asimilare a informației – 40 elevi – 22,9%;
  - ✓ un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere – 31 elevi – 17,7%;
  - ✓ obținerea de rezultate înalte – 42 elevi – 24,0%;
  - ✓ succesul în viața profesională – 55 elevi – 31,4%;
  - ✓ adaptarea la schimbările societății – 7 elevi – 4,0%.
5. **Bifează varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul tău de vedere, *ciclul de realizare a unei învățări*.**
  - a. 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție – 61 elevi – 34,9%;
  - b. 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare – 18 elevi – 10,3%;
  - c. 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție – 50 elevi – 28,6%;
  - d. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune – 46 elevi – 26,2%.
6. **Ce crezi că te motivează pe tine cel mai mult în cadrul orelor de matematică.**
  - a) Dorința personală de a cunoaște mai mult – 93 elevi – 53,1%;
  - b) Interesul pentru un anumit domeniu – 20 elevi – 11,4%;
  - c) Insistența părinților – 10 elevi – 5,7%;
  - d) Insistența profesorilor – 8 elevi – 4,5%;
  - e) Stilul de predare a profesorului – 20 elevi – 11,4%;
  - f) Dorința de autorealizare – 22 elevi – 12,6%;
  - g) Dorința de a te manifesta în fața colegilor – 1 elev – 0,6%;
  - h) Utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare – 1 elev – 0,6%.

7. **În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru disciplina Matematică?**
- foarte mult – 51 elevi – 29,1%;
  - mult – 102 elevi – 58,3%;
  - puțin – 22 elevi – 12,6%.
8. **Încearcă să-ți amintești unele experiențe de învățare care ți-au plăcut și ți s-au părut utile la lecțiile de Matematică.**
- Conceptele științifice au fost explicate utilizându-se exemple din viață – 63 elevi – 36,0%;
  - Predarea temei noi a început cu un experiment demonstrative – 44 elevi – 25,1%;
  - Lecțiile au fost realizate în natură prin observații directe – 15 elevi – 8,6%;
  - Ai realizat tema pentru acasă cu ajutorul calculatorului – 23 elevi – 13,1%;
  - Ai realizat proiecte de cercetare împreună cu colegii – 23 elevi – 13,1%;
  - Îmi fac lecțiile împreună cu prietenul meu. Ne ajutăm unul pe altul la diferite materii – 29 elevi – 16,6%;
  - Profesorul te-a apreciat verbal pentru o anumită activitate realizată – 33 elevi – 18,9%;
  - Ai realizat activități de investigare individual – 11 elevi – 6,3%;
  - Ai realizat tema pentru acasă individual – 71 elevi – 40,6%;
  - Alte variante – 13 elevi – 7,4%.
9. **Profesorul explică criteriile de evaluare**
- Permanent – 103 elevi – 58,8%;
  - Deseori – 63 elevi – 36,0%;
  - Rareori – 8 elevi – 4,6%;
  - Niciodată – 1 elev – 0,6%.
10. **Competența învățată să înveți o consideri necesară în formarea personală?**
- Da – 163 elevi – 93,1%;
  - Nu – 12 elevi – 6,9%.
11. **Consideri că învățarea cu ajutorul calculatorului este eficientă în studierea matematicii?**
- Da – 94 elevi – 53,7%;
  - Nu – 81 elevi – 46,3%.
12. **Sunt relevante rezultatele învățării la disciplina Matematică în raport cu schimbările din societate?**
- foarte relevante – 74 elevi – 42,3%;
  - puțin relevante – 95 elevi – 54,3%;
  - nerrelevante – 6 elevi – 3,4%.

### 13. Cum va-ți dori să fie învățarea la disciplina Matematică?

#### **Viziuni ale elevilor:**

- să fie 1 evaluare pe an și profesorii să fie buni cu noi;
- profesorul să explice tema, exercițiile mai mult și mai mulți elevi să lucreze la tablă;
- învățarea să fie în clasă nu online;
- să nu dea multe teme pentru acasă;
- învățarea fără teme pentru acasă;
- bazată pe exemple din viața cotidiană, pentru a ne pregăti către viața de zi cu zi;
- să rămână așa cum este, e foarte bine așa cum facem acum;
- să se facă astfel încât toți copiii să o poată înțelege;
- să fie mai captivantă, distractivă;
- să fie realizată într-un cabinet de matematică, modern amenajat;
- cu mai multe activități în grup, jocuri, proiecte, activități practice;
- aplicând tehnologii noi;
- să avem mai multe ore de matematică pe săptămână;
- mai puțin stresantă;
- sarcinile de la evaluare să fie similare cu cele realizate la studiere;

#### **Concluzii generale:**

- Majoritatea elevilor consideră că învățarea este o necesitate (72,0%);
- Prin sintagma *învățare eficientă* elevii înțeleg prioritar *succesul în viața profesională* (31,4%) și *obținerea de rezultate înalte* (24,0%);
- Opiniile elevilor sunt divizate privind înțelegerea *ciclului de realizare a unei învățări*.
- Pe elevi îi motivează cel mai mult în cadrul lecțiilor de matematică *Dorința personală de a cunoaște mai mult* (53,1%), *Dorința de autorealizare* (12,6%) și *Stilul de predare a profesorului* (11,4%);
- Profesorii mult (58,3%) țin cont de interesele și aptitudinile elevilor pentru disciplina *Matematică*;
- Experiențele de învățare ale elevilor, care le-au plăcut și le-au părut utile la lecțiile de matematică sunt diverse;
- 58,8% din elevi au menționat că profesorul permanent explică criteriile de evaluare;
- 93,1% din elevi consideră că *Competența a învăța să înveți* este necesară în formarea personală;
- La întrebarea *Consideri că învățarea cu ajutorul calculatorului este eficientă în studierea matematicii* 53,7% din elevi au răspuns Da, iar 46,3% din elevi au răspuns – Nu;
- 54,3% dintre elevi consideră că rezultatele învățării la disciplina *Matematică* sunt puțin relevante în raport cu schimbările din societate;

- Sunt interesante viziunile elevilor *cum ar trebui să fie învățarea la disciplina Matematică*.

### Repere bibliografice:

1. Codul Educației al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324, (634).
2. Prepelită N. *Factori ai învățării eficiente*. Disponibil: Scis.ro/images/Articole/2018/erasmus\_kai/Produse finale
3. Achiri I., Lașcu Al. *Matematică. Ghid de implementare a curriculumului disciplinar*. Chișinău: Lyceum, 2020.

## 5.2. Premise de realizare și tendințe de dezvoltare a procesului de învățare la disciplina Fizică

**Viorel BOCANCEA, dr., conf. univ.  
cercetător științific superior**

În plan național, experiențele de învățare eficientă a fizicii sunt reflectate în publicațiile cadrelor didactice din reviste și culegeri de articole la diferite foruri naționale. Experiențele de învățare eficientă a fizicii sunt promovate în cadrul ședințelor Seminarului metodologic republican al profesorilor de fizică. Unica revistă în Republica Moldova – cu rubrica *Didactica științelor* – este revista „Fizica și Tehnologiile moderne” (categoria C). Examinând experiența de învățare eficientă din ultimii ani, reflectată în publicațiile din această revistă, s-a constatat:

- Majoritatea articolelor sunt consacrate studiului (deseori aprofundat) al conținuturilor fizice (ex.: Rezolvarea unor probleme de optică geometrică folosind multiplicatorii Lagrange [7]. Metoda analogiei optice ca factor esențial de creștere al elementelor de vizibilitate în predarea principiilor mecanicii cuantice în instituțiile de învățământ superior etc.). Unele articole sunt consacrate metodologiei utilizate în predarea fizicii (ex.: Proiectul, o metodă modernă de învățare a fizicii. Metode experimentale de studiu asupra forțelor. Formarea Profesorilor de Fizică cu Ajutorul Hărților Conceptuale Interdisciplinare) [1].

Printre conferințele naționale cu secțiunea *Didactica fizicii* este Conferința republicană a cadrelor didactice (trei ediții, începând cu 2018), organizată la Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău). A fost examinată experiența de învățare eficientă a fizicii, prezentată de cadrele didactice la această conferință [4; 5; 6]. În rezultatul acestei analize s-a constatat:

- Cele mai multe articole (circa 40%) sunt dedicate strategiilor și metodelor didactice utilizate în predarea fizicii. În centrul atenției profesorilor (circa 30%) sunt tehnologiile avansate (utilizarea TIC, robotica,

laboratorul digital, soft-uri). Aspectele psihopedagogice ale predării fizicii (centrarea pe elev, motivarea acestuia, dezvoltarea creativității) sunt prezente în circa 20% din articole. Mai puțin se asociază cu învățarea eficientă a fizicii conținuturile fizicii (mai ales cele cu grad sporit de dificultate) (circa 10%).

Au fost examinate comunicările la ședințele Seminarului metodologic republican al profesorilor de fizică. În rezultatul acestei analize, s-a constatat:

- Printre subiectele cu interes sporit (evidențiate în cadrul sondajelor de opinie) sunt tehnologiile avansate (utilizarea tablei interactive, roboților educaționali, laboratorului digital, manualului digital, soft-urilor etc.) și metodele didactice utilizate în predarea fizicii (proiectul, experimentul fizic școlar, jocul didactic etc.). Se bucură de succes analiza conținuturilor, în special rezolvarea problemelor (inclusiv a itemilor propuși la BAC).

A fost examinată și experiența profesorilor de fizică, inclusiv cea a dlui Victor Ciuvaga, câștigător al concursului național *Profesorul anului*, ediția 2009. Din lecțiile profesorului, prezentate pe Youtube, se observă interesul sporit față de tehnologiile moderne (tabla interactivă, simulările experimentelor fizice), dar și față de rigoarea științifică a conținuturilor.

În plan internațional experiențele de învățare eficientă a fizicii sunt reflectate în publicațiile cadrelor didactice în reviste și culegeri de articole la diferite foruri internaționale.

Examinând publicațiile din revista „*Evrika!*” (România) și „*Физика в школе*” (Federația Rusă), s-a constatat:

În aceste reviste sunt prezente diverse aspecte ale procesului de învățământ la fizică. Accentul este plasat pe diverse laturi ale învățării eficiente: asigurarea continuității, stabilirea relațiilor interdisciplinare, realizarea activităților extracurriculare, formarea conceptelor fizice, realizarea experimentelor la fizică, rezolvarea problemelor fizice etc.

Analizând publicațiile în revistele de specialitate (didactica fizicii), publicațiile la conferințele republicane a cadrelor didactice (secțiunea didactica fizicii), tematica ședințelor Seminarului metodologic republican al profesorilor de fizică și experiența celor mai experimentați profesori de fizică, se poate afirma că învățarea eficientă a fizicii cel mai frecvent se asociază cu deschiderea spre învățarea digitală în era tehnologizării. Mai rar, învățarea eficientă a fizicii se asociază cu deschiderea spre învățarea activă/creativă/constructivă în era educației pe parcursul întregii vieți și cu deschiderea spre formarea cadrului antreprenorial în era crizelor economice. La moment în predarea fizicii practic nu se regăsesc următoarele aspecte:

1. Deschiderea spre cadrul axiologic în era diminuării/reactualizării valorilor umane.



2. Deschiderea spre formare/autoformare a personalității elevului în era dezvoltării durabile a resurselor umane.
3. Deschiderea spre cadrul cultural/intercultural/multicultural în era globalizării și internaționalizării.
4. Deschiderea spre cadrul teleologic (finalități axate pe psihocentrism și sociocentrism) în era constituirii societății a cunoașterii.

Aceste aspecte, la moment, nu fac parte din domeniul de interes al cadrelor didactice și specialiștilor din domeniul didacticii fizicii.

Studiul experiențelor anterioare de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplina *Fizică* s-a bazat pe cercetările anterioare, efectuate în cadrul proiectelor naționale, care au evaluat curriculumul național (2017-2018) [3]. În cadrul acestor cercetări s-au prefigurat următoarele direcții de evaluare a acestuia: conceptuală, structurală, procesuală și al produsului. Aspectele specifice de evaluare au fost:

- produsele curriculare: Planul de învățământ, curricula pe discipline, manualele școlare, ghidurile metodologice, testele de evaluare;
- procesul de proiectare–implementare–monitorizare a curriculumului școlar;
- structura curriculumului școlar;
- finalitățile învățământului la nivel de sistem și discipline școlare.

Prezintă interes evaluarea procesului de proiectare–implementare–monitorizare a curriculumului școlar.

La selectarea aspectelor analizei procesului de învățare din învățământul general pentru disciplina *Fizică* s-a ținut cont de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și cel național:

- Centrarea curriculumului pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
- Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară, care propune realizarea unor situații complexe, utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.
- Orientarea curriculumului la aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.
- Implicarea activă a elevilor în diferite activități curriculare și extracurriculare.
- Corelarea curriculumului școlar cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.
- Redimensionarea relațiilor profesor-elev, elev-elev, în promovarea și construirea cunoașterii.
- Actualizarea cadrului valoric/axiologic în structura curriculumului școlar.

În rezultatul acestor evaluări au fost identificate părțile slabe/vulnerabile ale procesului de predare–învățare, și anume:

- complexitatea materiei pe dimensiunea finalității și conținuturi;
- numărul mare de unități de conținuturi neactuale;
- realizarea insuficientă a conexiunilor interdisciplinare;
- realizarea insuficientă a conexiunilor dintre diferite tipuri de competențe, conținuturi și activități de învățare etc. [2].

Examinarea modalităților de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplina *Fizică* a constatat utilizarea următoarelor metode și tehnici de evaluare:

- Analiza comparată.
- Analiza de conținut.
- Metoda evaluării prin expertiză.
- Analiza de context.
- Matricea de asociere.
- Harta de dezvoltare operațională a competențelor.
- Chestionarul etc.

Sistematizarea experiențelor de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplina *Fizică* a permis selectarea instrumentelor de analiză. În scopul analizei procesului de predare-învățare din învățământul general pentru disciplina *Fizică* au fost elaborate instrumente pentru chestionarea a peste 50 de cadre didactice, din zonele de Nord, Centru și Sud ale Republicii Moldova, precum și a cadrelor didactice prezente la stagiile de formare continuă la Universitatea de Stat din Tiraspol.

Elaborarea instrumentelor de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplina *Fizică* presupunea elaborarea unui chestionar pentru profesorii de fizică și a unui chestionar pentru elevi. Chestionarul pentru profesori includea întrebări privitor la date generale: vechimea în învățământ, mediul etc. Chestionarul pentru profesori mai include următoarele întrebări privitor la procesul de predare:

1. În ce măsură sunt reflectate în procesului de învățare următoarele aspecte:
  - Centrarea pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
  - Aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.
  - Factorii motivați pentru elevi.
  - Implicarea activă a elevilor în diferite activități.
2. Experiența în reflectarea aspectelor menționate.
3. În ce măsură considerați că reflectarea acestor aspecte ar facilita eficientizarea demersului didactic la clasă.
4. Ce dificultăți întâmpinați la reflectarea acestor aspecte în procesul didactic.

5. Ce experiențe în domeniul reflectării acestor aspecte ați putea propune altor colegi.

Chestionarul pentru elevi conține un număr mai redus de întrebări: în primul rând date generale și întrebări ce se referă la aspectele reflectate în procesul de învățare a fizicii:

1. Centrarea pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
2. Factorii motivați (experiențele din care învață cel mai mult).
3. Valorificarea modalităților de învățare autonomă.
4. Corelarea cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.
5. Implicarea activă a elevilor în diferite activități.
6. Promovarea valorilor general umane.

Studiul experiențelor anterioare de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* a permis determinarea aspectelor reflectate în procesul de învățare a fizicii care urmează a fi evaluate.

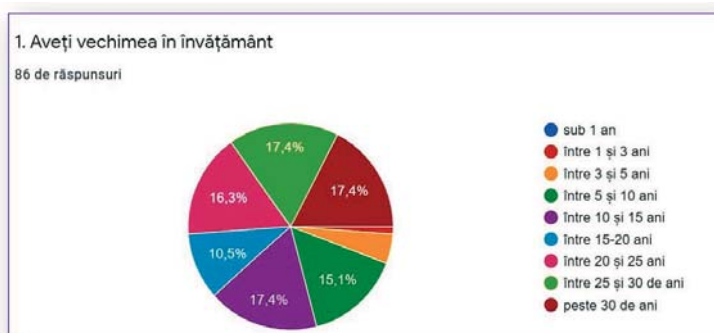
La elaborarea instrumentelor de analiză a procesului de predare-învățare din învățământul general pentru disciplinele *Fizică, Chimie, Biologie, Geografie* (chestionarul pentru profesori și chestionarul pentru elevi) s-a ținut cont de următoarele aspecte:

1. Centrarea pe elev: diversificarea ofertelor de discipline, traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
2. Abordarea interdisciplinară și pluridisciplinară, care propune realizarea unor situații complexe, utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.
3. Aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.
4. Corelarea cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.
5. Implicarea activă a elevilor în diferite activități.
6. Promovarea valorilor general umane.

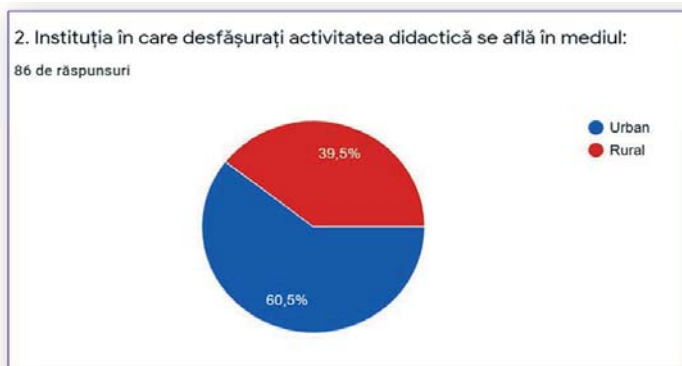
La sondaj au participat 198 de elevi și 86 de profesori de fizică. La sondaj au participat profesori din toate categoriile de vârstă, ceea ce constituie un factor reprezentativ (*Figura 5.6*).

Participarea mai activă a profesorilor din mediul urban (*Figura 5.7*) se explică prin accesul mai mare la internet, deoarece chestionarul a fost în varianta online.

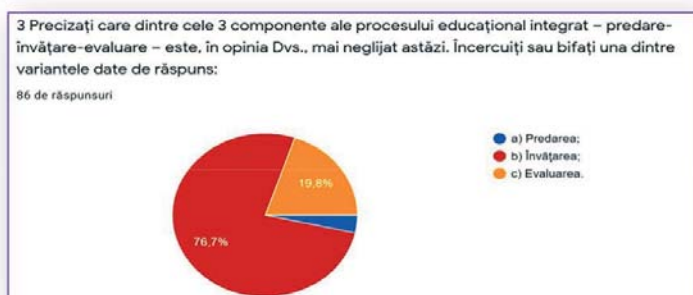
La întrebarea despre cea mai neglijată parte a procesului de învățământ  $\frac{3}{4}$  din profesori au declarat că învățarea e cea mai neglijată (*Figura 5.8*), ceea ce denotă că sistemul se confruntă cu mari dificultăți la centrarea pe elev a procesului de învățământ.



*Fig. 5.6. Vechimea în învățământ a cadrelor didactice participante la sondaj*



*Fig. 5.7. Mediul din care provin profesorii participanți la sondaj*



*Fig. 5.8. Distribuția răspunsurilor profesorilor privitor la cea mai neglijată parte a procesului de învățământ*

Răspunsurile elevilor la întrebarea „Ce reprezintă pentru tine activitatea de învățare?” sunt prezentate în Tabelul 5.1.

**Tabelul 5.1. Distribuția răspunsurilor elevilor la întrebarea „Ce reprezintă pentru tine activitatea de învățare?”**

Variante de răspuns	Elevi
a) o necesitate;	84,8%
b) o obligație;	11,8%
c) o opțiune.	5,2%

Deși 84,8% din elevii chestionați consideră activitatea de învățare o necesitate, motivația majorității acestora pentru învățare lasă de dorit.

Întrebarea „Ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă*?” a fost adresată atât profesorilor, cât și elevilor. Distribuția răspunsurilor la această întrebare este reprezentată în Tabelul 5.2.

**Tabelul 5.2. Distribuția răspunsurilor la întrebarea „Ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă*?”**

Variante de răspuns	Profesori	Elevi
Un proces de asimilare a informației;	21,2%	47,1%
Un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere;	44,7%	15,2%
Obținerea de rezultate înalte;	14,1%	12,1%
Succesul în viața profesională;	22,4%	21,2%
Adaptarea la schimbările societății;	47,1%	2%
Înțelegerea informației într-un mod în care poate fi înțeles complet.	0%	3%

Prin învățare eficientă aproape jumătate din elevi (47,1%) percep un proces de asimilare a informației, pe când profesorii consideră adaptarea la schimbările societății (47,1%) și un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere (44,7%). Finalitățile învățământului stipulate în Codul Educației nu sunt cunoscute de o bună parte din elevi.

Există divergențe privitor la varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul lor de vedere (al elevilor și profesorilor de fizică), ciclul de bază al învățării (Tabelul 5.3).

Din tabel se observă că profesorii percep prin emoție captarea atenției elevilor și din acest motiv fiecare al treilea optează pentru varianta a patra, conform căreia ciclul de bază al învățării începe cu emoție. Elevii prin emoție înțeleg bucuria cunoașterii. Din acest motiv 39,2% consideră că ciclul de bază al învățării finisează cu emoții.

**Tabelul 5.3. Distribuția răspunsurilor la întrebarea „Alegeți varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul tău de vedere ciclul de bază al învățării”**

Variante de răspuns	Profesori	Elevi
1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție.	24,7%	39,2%
1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare.	15,3%	13,7%
1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.	28,2%	21,6%
1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune.	31,8%	25,5%

Cele mai mari divergențe dintre opinia profesorilor și cea a elevilor s-a dovedit a fi privitor la factorii care motivează elevii să învețe. La întrebarea „Ce crezi că te motivează pe tine cel mai mult în cadrul orelor?” elevii și profesorii au dat diferite priorități variantelor de răspuns oferite (Tabelul 5.4).

**Tabelul 5.4. Distribuția răspunsurilor la întrebarea „Ce crezi că te motivează pe tine / pe elevii cel mai mult în cadrul orelor?”**

Variante de răspuns	Profesori	Elevi
Dorința personală de a cunoaște mai mult;	22,4%	62,7%
Interesul pentru un anumit domeniu;	25,9%	52,9%
Insistența părinților;	20%	7,8%
Insistența profesorilor;	11,8%	2%
Stilul de predare a profesorului;	35,3%	35,3%
Dorința de autorealizare;	34,1%	3,9%
Utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare;	43,5%	7,8%
Organizarea interactivă a lecțiilor.	48,2%	0%

Dorința personală de a cunoaște mai mult și interesul pentru un anumit domeniu motivează cel mai mult elevii (62,7% și 52,9% dintre elevi). Profesorii consideră că organizarea interactivă a lecțiilor și utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare motivează cel mai mult. Totodată, numai 7,8% din elevi consideră utilizarea TIC un factor motivant.

Distribuția răspunsurilor profesorilor și elevilor la întrebarea „În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ?” sunt prezentate în Tabelul 5.5.

**Tabelul 5.5. Distribuția răspunsurilor la întrebarea „În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ?”**

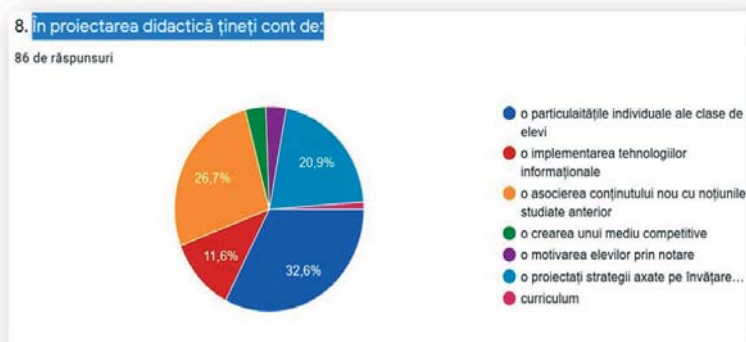
Variante de răspuns	Profesori	Elevi
foarte mult	43,5%	27,5%
mult	54,1%	51%
puțin	2,4%	21,6%

Deși profesorii consideră că țin cont foarte mult de interesele și aptitudinile elevilor (43,5%), numai 21,6% din elevi consideră că profesorii țin cont puțin de interesele și aptitudinile acestora.

Elevii au fost rugați să-și amintească niște experiențe de învățare care ți-au plăcut sau ți s-au părut utile/folositoare și din ce cauză le consideri așa (Tabelul 5.6).

**Tabelul 5.6. Distribuția răspunsurilor elevilor privitor la experiențele de învățare care li-au plăcut sau li s-au părut utile/folositoare**

Variante de răspuns	Elevi
a. Curiozitatea de a descoperi/învăța lucruri noi;	76,5%
b. Dorința de a mă afirma în ochii profesorului și ai colegilor;	11,8%
c. Faptul că știu cum să învăț, cum să-mi rezolv temele pentru acasă;	41,2%
d. Îmi fac lecțiile împreună cu prietenul meu. Ne ajutăm unul pe altul la diferite materii;	21,6%
e. Gândul că voi fi răsplătit imediat de părinți mei;	0%
f. Unica/principala mea datorie este să învăț;	15,7%
h. Ai realizat tema pentru acasă cu ajutorul calculatorului.	3,9%



**Fig. 5.9. Distribuția răspunsurilor profesorilor privitor la ceea de ce țin cont în proiectarea didactică**

Obsevăm că elevii consideră utile/folositoare experiențe de genul descoperirii/învățării lucrurilor noi și cele în rezultatul cărora știu cum să învețe, cum să-și rezolve temele.

Prezintă interes răspunsurile profesorilor privitor la ceea ce țin cont în proiectarea didactică (Figura 5.9).

Fiecare al treilea profesor declară că ține cont de particularitățile clasei de elevi la proiectarea didactică, iar fiecare al cincilea – proiectează strategii axate pe învățare. În același timp  $\frac{3}{4}$  din profesori declară că învățarea e cea mai neglijată parte a procesului de învățământ. Numai 11,6% proiectează TIC, deși 43,5% din profesori consideră că acestea motivează mult elevii.

În rezultatul analizei rezultatelor sondajului, se pot face următoarele concluzii:

1. Din cele trei componente ale procesului educațional predarea-învățarea-evaluarea, din punctul de vedere al profesorilor, cea mai neglijată astăzi este învățarea. Formarea competenței de a învăța să înveți rămâne o provocare pentru  $\frac{3}{4}$  din profesorii de fizică.
2. Deși majoritatea profesorilor asociază învățarea eficientă cu adaptarea la schimbările societății (47,1%) și cu un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere (44,7%), aproape jumătate din elevi continuă să asocieze învățarea eficientă cu un proces de asimilare a informației. Este necesar un efort de a explica elevilor care sunt valențele unei învățări eficiente.
2. Deși există o opinie comună privitor la stilul de predare al profesorului ca factor motivant pentru învățare, divergențele care există denotă opinii aproape contrare în ceea ce privește motivarea elevilor. Profesorii consideră că cel mai mult motivează utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare și organizarea interactivă a lecțiilor (conform cerințelor reformei). Elevii sunt de părerea că cel mai mult motivează dorința personală de a cunoaște mai mult și interesul pentru un anumit domeniu. Problema motivării elevilor rămâne actuală pentru sistemul de învățământ.
3. Jumătate din profesori și elevi consideră că profesorii țin cont mult de interesele și aptitudinile speciale ale elevilor pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ. Centrarea pe elev, adaptarea învățării la interesele celui care învață are loc în mică măsură în viziunea a 21,6% din elevi.

În baza acestor **concluzii** pot fi propuse următoarele idei de perspectivă cu privire la învățarea școlară la disciplina *Fizică*.

1. Formarea la elevi a competenței de a învăța să învețe necesită în primul rând o revizuire a programelor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice. Accentul se va deplasa de la „*Ce să predăm la fizică?*” spre



„Cum să-i formăm pe elevi la fizică să dobândească achiziții de sine stătător?”. Un rol important în acest proces revine descongestionării curriculumului școlar și universitar.

2. Sunt necesare un șir de remanieri pentru a aduce la conștiința elevilor și părinților valențele unei învățări eficiente. Asimilarea de informații nu mai garantează o integrare reușită în societate. În conformitate cu idealul educațional, expus în Codul educației, se pledează pentru formarea unei personalități cu spirit de inițiativă, capabile de auto-dezvoltare, care trebuie să posede nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune.
3. O învățare eficientă a fizicii este imposibil de realizat fără o motivare suficientă a elevilor. Profesorii de fizică trebuie să țină cont de factorii care motivează elevii să învețe fizica, să provoace și să mențină interesul față de această disciplină.
4. Centrarea pe elev presupune adaptarea învățării la interesele celui care învață. Utilizarea unor metode activ-participative, ca proiectul, portofoliul, permite în mare măsură individualizarea traiectoriei de învățare. Un rol deosebit în această misiune revine cursurilor opționale, care pot fi diversificate, dar și mai accesibile elevilor.

### Repere bibliografice:

1. Călțun I., Călțun O.F. Formarea Profesorilor de Fizică cu Ajutorul Hărților Conceptuale Interdisciplinare. In: *Fizica și Tehnologiile Moderne*, 2016, nr. 3-4, pp. 68-74.
2. *Evaluarea curriculumului național în învățământul general*. Studiu. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2018, pp. 433-441.
3. *Evaluarea curriculumului școlar*. Ghid metodologic. N. Bucun, Vl. Guțu, A. Ghicov [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2017.
4. Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 10-11 martie 2018. Vol. I. *Științe exacte*. Chișinău: UST, 2018.
5. Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 1-2 martie 2019. Vol. I. *Didactica științelor exacte*. Chișinău: UST, 2019.
6. Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 28-29 februarie, 2020. Vol. I. *Didactica științelor exacte*. Chișinău: UST, 2020.
7. Siretanu D. Rezolvarea unor probleme de optică geometrică, folosind multiplicatorii Lagrange. In: *Fizica și Tehnologiile Moderne*, 2019, nr. 3-4 (67-68), pp. 55-62.

### 5.3. Condiții de realizare și premise de dezvoltare a procesului de învățare la disciplinele *Biologie* și *Chimie*

Ludmila FRANȚUZAN, *dr., conf. cerc.*  
cercetător științific coordonator

Societatea contemporană, mereu în schimbare determină sistemul educațional spre realizarea a noi reconfigurări la nivelul procesului de învățare. Actualmente documentele de politici din cadrul ariei curriculare *Matematică și Științe*, orientează cadrele didactice spre ce cunoștințe ar trebui predate, ce capacități ar trebui să fie dezvoltate și ce competențe urmează să fie formate elevilor la finele unei etape de învățare. Discuțiile cadrelor didactice de la disciplinele educației științifice (biologia, chimia) referitoare la curriculum școlar sunt focalizate de cele mai multe ori pe anumite subiecte de conținut privind nivelul de complexitate, ordinea abordării conceptelor. Dar nu întotdeauna ordinea în care acestea vor fi predate și învățare este esențială în formarea personalității elevului. Fiecare elev este unic și trăiește experiențele de învățare diferit, iar aceste experiențe nu pot fi anticipate de conținuturile curriculare. Profesorul este cel care va planifica situațiile de învățare în funcție de obiectivele trasate, dar și de interesele, necesitățile personale ale elevilor. Astfel cadrul didactic este veriga principală în realizarea eficientă a procesului de predare – învățare – evaluare, ce trebuie să fie abordat integrat. Predarea este privită prin prisma facilitării cât mai eficiente a procesului de învățare, iar evaluarea ca rezultat și progres în învățare, astfel încât învățarea să devină vizibilă.

Metodologia disciplinelor educației științifice: *Biologie, Chimie* abuzează de dimensiunea cognitivă, dar personalitatea are și o dimensiune emoțională – fiecare elev vine la școală cu lumea sa cu tot, cu istoricul, cu experiențe, are și o dimensiune socială învățăm prin interacțiune, învățăm cel mai bine atunci când o facem împreună, când avem ocazii să reflectăm și să găsim soluții. Deci pentru a avea loc un proces eficient de învățare trebuie să fie valorificate toate trei dimensiuni: emoțională–cognitivă–socială

Cadrul didactic de la disciplinele din cadrul educației științifice *Biologie, Chimie* este pus mereu în situația de a se întreba: *cum să favorizez dezvoltarea strategiilor de învățare a elevilor folosindu-mă tot mai mult de ceea ce oferă progresul cunoașterii*. În acest sens învățarea experiențială pune accent pe dezvoltarea de noi concept în baza experienței. „*Învățarea este procesul în care cunoașterea este creată prin transformarea experienței*” (David Kolb, 1984) [10].

Învățarea experiențială intervine atunci când o persoană se implică într-o activitate, o revizuieste în mod critic, trage concluzii utile și aplică rezultatele într-o situație practică. O astfel de abordare permite participanților să-și asume responsabilitatea învățării.

Modelul învățării experiențiale are 4 etape:

1. **Experiența concretă**, presupune o nouă experiență sau o reinterpretare a celor existente
2. **Observarea reflexivă**, a experienței sau a noii experiențe, pentru a determina neconcordanța între experiență și înțelegere.
3. **Conceptualizare abstractă**, reflecția dă naștere unei noi idei sau unei modificări a unei existențe concept abstract.
4. **Experimentarea activă**, elevul le aplică în lumea din jurul lor pentru a vedea ce rezultate încercând ceea ce ai învățat.

Cu toate acestea, învățarea eficientă are loc numai atunci când un formabil este capabil să execute toate cele patru etape ale modelului. Prin urmare, nici o etapă a ciclului nu este eficientă ca procedură de învățare de unul singur. Avantajele învățării experiențiale le găsim în abilitățile pe care le pot dobândi elevii. Învăță să-și reorganizeze informațiile cu privire la anumite subiecte și discipline de studiu, pot să facă singuri raționamente și să-și susțină punctele de vedere prin argumente logice, au o mai mare claritate în stabilirea obiectivelor, își dezvoltă abilitățile de autogestionare a lucrului individual sau în grup. Elevii devin conștienți de regulile ce guvernează disciplinele pe care le studiază, sunt deschiși spre comunicare și colaborare cu persoanele care au puncte de vedere diferite, își pot controla emoțiile și reacțiile cu ușurință [Apud 7, p. 174].

Etapetele învățării experiențiale pot fi corelate cu dimensiunile învățării, și anume:

*Tabelul 5.7. Corelarea dintre dimensiunile învățării și etapele învățării experiențiale*

Dimensiunile învățării	Etapetele învățării experiențiale
1. Dimensiunea afectivă	1. Experiența concretă
O anumită experiență de învățare poate genera o emoție pozitivă și stimula procesul de învățare a anumitor conținuturi educaționale.	
2. Dimensiunea cognitivă	2. Observarea reflexivă
	3. Conceptualizarea abstractă
Dimensiunea cognitivă se referă la dezvoltarea structurilor cognitive prin reflecția la experiența personală și învățarea prin această experiență.	
3. Dimensiunea socială	4. Experiența activă
Aplicarea experienței de învățare în diferite situații pentru a vedea rezultatul, prin acțiune comunicare și cooperare.	

Consider abordarea teorie experiențiale în carul disciplinelor *Biologie* și *Chimie* vor contribui la realizarea unei învățări eficiente.

Metodologia didactică a disciplinelor *Biologie* și *Chimie* presupune atingerea finalităților stipulate în curriculum ce se bazează pe rezultanta a trei

componente: cunoștințe + priceperi și deprinderi + atitudini. Cele 3 componente se realizează prin sarcini didactice corespunzătoare și prin adaptarea tehnicilor interactive care asigură o educație dinamică, formativă, motivantă, reflexivă, continuă” [12].

„A face înseamnă a cunoaște și a cunoaște înseamnă a face, deci învățarea și acțiunea sunt inseparabile în cadrul disciplinelor Biologie și Chimie. Învățarea nu se referă doar la un depozit de informații și teorii, dar la dezvoltarea abilităților de a face ceva cu aceste informații [7].

Actualmente, metodologia didactică a disciplinelor școlare *Biologie* și *Chimie* are la bază strategii ale teoriilor învățării behavioriste, cognitiviste și constructiviste.

- Behaviorismul se referă la relația dintre stimul și răspuns. Stimuli pot fi de origini diferite important este ca unitățile de învățare să fie structurate succint și să se repete pentru a putea avea loc învățarea. Teoria behavioristă funcționează după principiu: *Învăț ceva și cer răspuns*. În cadrul behaviorismului funcționează trei legi: legea pregătirii; legea exercițiilor și a repetițiilor; legea efectului. Învățarea behavioristă în cadrul procesului educațional la disciplinele Biologie, Chimie și este utilizată în scopul de a memora anumite concept, noțiuni, definiții, structuri etc.
- Cognitivismul presupune activarea mecanismelor de procesare a informațiilor prin *observare și imitație/modelare*. Elevul asimilează un volum de informații prin observarea unui model și prin intermediul proceselor mentale implicate în învățare. Teoria social cognitivă pune accent pe contextul social în care se realizează învățarea, pe interacțiunile ce se produc între membrii grupului și pe semnificațiile acestor interacțiuni. Principiul de bază este autoeficiența. Deci, învățarea este acceptată de către elev dacă are sens și semnificație. Cognitivismul social pune accent pe cel care învață și propriile convingeri că va avea succes în realizarea unei sarcini. Se evidențiază implicare activă și interactivă a elevului, dezvoltarea proceselor cognitive, acordarea diferitor tipuri de întări. În cadrul disciplinei chimia învățarea cognitivă este realizată prin intermediul experimentului demonstrative. Experimentarea și crearea de modele sunt factori esențiali ai învățării cognitive. Construcția sarcinilor ce generează conflictul cognitive dintre cunoscut și necunoscut. Un rol semnificat în învățarea constructivistă îl au factorii interni ai personalității. De aceea stimularea curiozității este un factor-cheie al învățării. Adaptarea strategiilor de lucru conform trăsăturilor de personalitate este o componentă a metodologiei didactice.
- Constructivismul în cadrul didacticii biologiei și chimiei pune accent nu pe *ce înveți*, dar pe *cum înveți*. Elevii dobândesc experiențe de învățare

țare care îi implică în activități de cercetare, formularea de ipoteze, să investigheze, să pună întrebări, să prezică și nu să asimileze cunoștințele. Prioritatea este nu volum de cunoștințe pe care îl asimilează elevii la o lecție de chimie, dar cum sunt ele conștientizate de către elev în rezolvarea anumitor sarcini complexe. Reprezentantii J. Piaget, L. Vâgotschi. Zona proximei dezvoltări a lui Vâgotschi reprezentant al constructivismului social, ne sugerează să ducem învățarea cât de mult posibil [Apud 6]. Astfel fiecare cadru didactic trebuie să-și pună întrebarea: Cum aș putea să-l încurajez pe elev ca în cadrul lecțiilor de chimie să se dezvolte la cel mai înalt nivel posibil, la cât de mult ar putea să ajungă la zona proximei dezvoltări care este individuală. În acest sens conținuturile ce urmează a fi învățate trebuie să fie organizate în jurul unor probleme, situații contradictorii ce vor porni de la experiența de cunoaștere a elevilor.

Construcția și realizarea învățării eficiente pentru asigurarea unei inserții sociale reușite este o problemă la nivel metodologic. În acest sens am realizat un sondaj cu cadrele didactice privind realizarea procesului de învățare la disciplina biologia și chimia din învățământul general.

Sondajul a avut loc pe un eșantion de 140 de cadre didactice, dintre care: 72 – profesori de biologie, 60 – profesori de chimie.

Chestionarul a fost constituit din 12 itemi construiți în baza a patru criterii: *Dimensiunile învățării (emotivă, cognitivă, socială); Motivația pentru învățare; Funcționalitatea metodelor; Relevanța învățării.*

### 1. Mediul în care activați

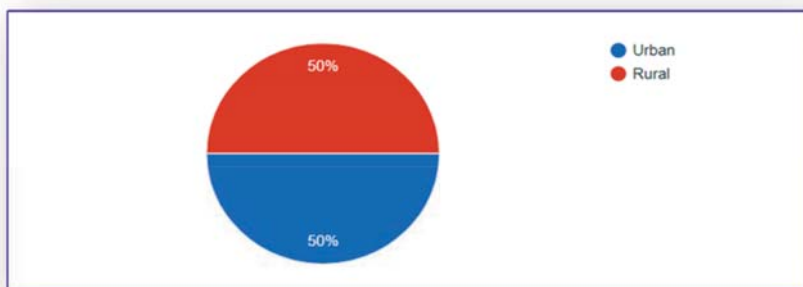
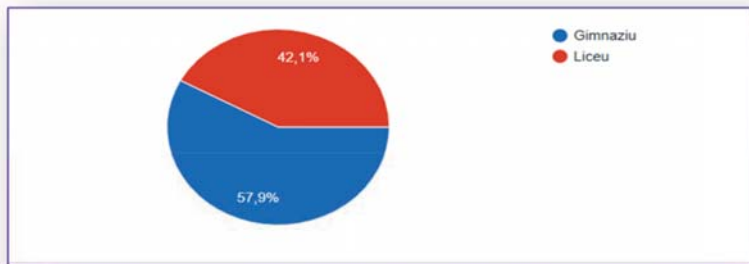


Fig. 5.10. Mediul în care activează cadrele didactice

- 50% mediul urban,
- 50% mediul rural,

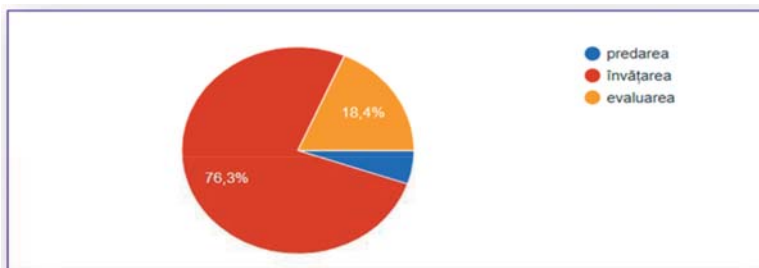
## 2. Treapta de învățământ:



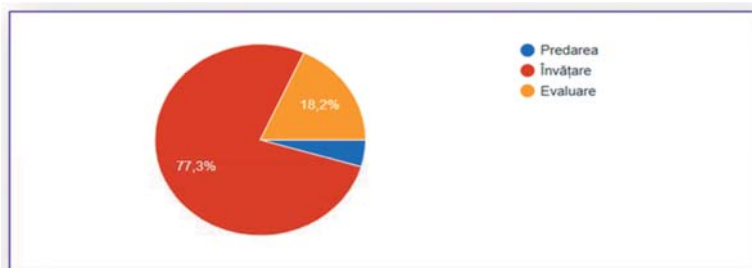
*Fig. 5.11. Treapta de învățământ în care activează cadrele didactice*

- Treapta gimnazială – 42,1%;
- Treapta liceală – 57,9%;

## 3. Precizați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional: predare-învățare-evaluare – este, în opinia Dvs., mai neglijat astăzi. Încercuiți sau bifați una dintre variantele date de răspuns.



*Fig. 5.12. Componenta cea mai neglijată a procesului educațional la disciplina Biologie*



*Fig. 5.13. Componenta cea mai neglijată a procesului educațional la disciplina Chimie*

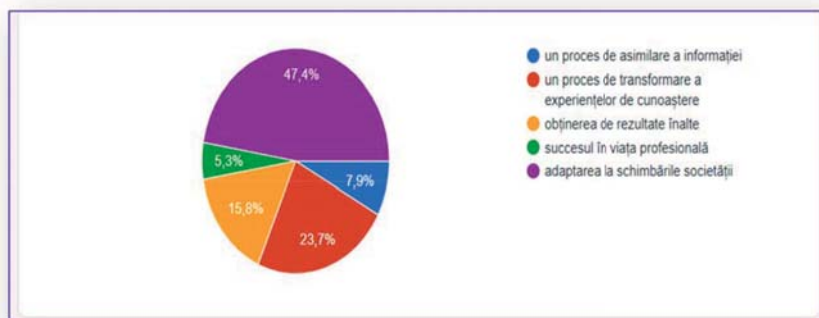
S-a constatat:

*Tabelul 5.8. Componenta cea mai neglijată, în opinia cadrelor didactice*

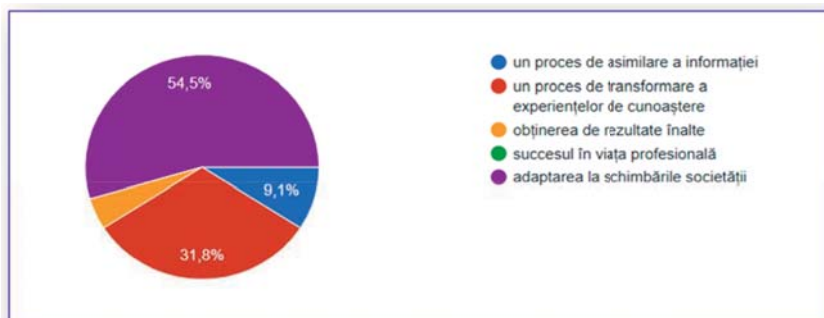
	<i>Biologie</i>	<i>Chimie</i>
• Predarea	5,3%	4,5%
• Învățarea	76,3%	77,3%
• Evaluarea	18,4%	18,2%

În concluzie: Învățarea este component cea mai neglijată a procesului educațional.

#### 4. Alegeți o opțiune pentru sintagma „învățare eficientă”.



*Fig. 5.14. Opțiunea cadrelor didactice de la disciplina Biologie privind învățarea eficientă*



*Fig. 5.15. Opțiunea cadrelor didactice de la disciplina Chimie privind învățarea eficientă*

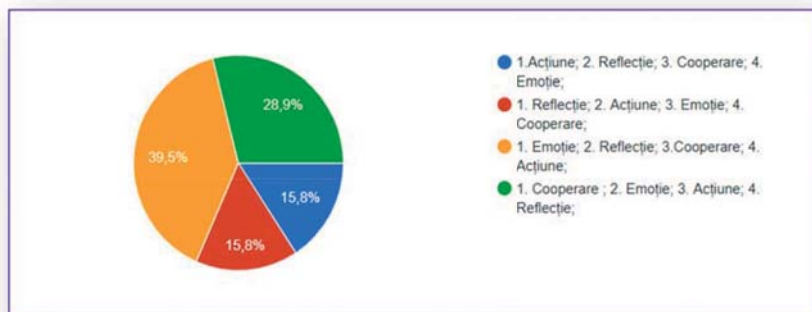
S-a constatat:

**Tabelul 5.9. Opțiunea cadrelor didactice pentru sintagma „învățare eficientă”**

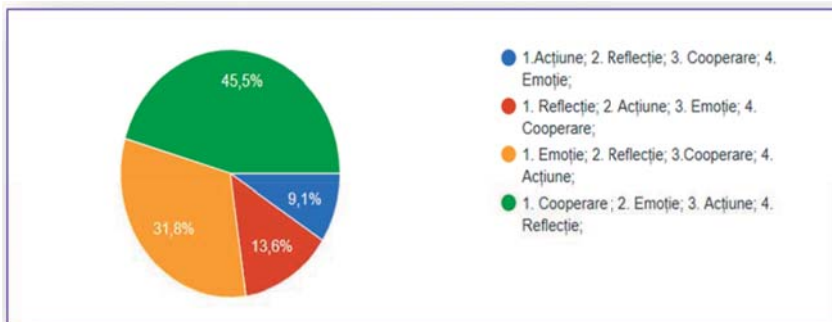
	<i>Biologie</i>	<i>Chimie</i>
• Adaptarea la schimbările societății	47,4%	54,5%
• Un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere	23,7%	31,8%
• Obținerea de rezultate înalte	15,8%	4,5%
• Un proces de asimilare a informației	7,9%	9,1%
• Succesul în viața profesională	5,3%	0%

**În concluzie:** Învățarea eficientă este, în cea mai mare măsură, cea care se adaptează la schimbările societății.

5. **Încercuți varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul dumneavoastră de vedere, ciclul de bază al învățării (și al vieții).**



**Fig. 5.16. Prezentarea ciclului de bază a învățării, în viziunea profesorilor de Biologie**



**Fig. 5.17. Prezentarea ciclului de bază a învățării, în viziunea profesorilor de Chimie**



**S-a constatat:**

**Tabelul 5.10. Opțiunea cadrelor didactice pentru sintagma „învățare eficientă”**

	<i>Biologie</i>	<i>Chimie</i>
• 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție	15,8%	9,1%
• 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare	15,8%	13,6%
• 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune	39,5%	31,8%
• 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție	28,9%	45,5%

**În concluzie:** Cadrele didactice de la disciplina *Biologie* pun accent pe ciclul: 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune. Cadrele didactice de la disciplina *Chimie* pun accent pe ciclul: 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.

### 6. Factorii ce determină realizarea unei învățări eficiente

**Tabelul 5.11. Factorii ce determină realizarea unei învățări eficiente**

	<i>Biologie</i>	<i>Chimie</i>
• Cognitivi (vizează dezvoltarea capacităților intelectuale)	48,6%	40,9%
• Afectivi (vizează motivația, emoția, voința pentru învățare)	56,8%	63,6%
• Sociali (vizează relaționarea, cooperarea, comunicarea, acțiunea în procesul de învățare)	73%	63,6%

**S-a constatat:** Cadrele didactice de la disciplina *Biologie* pun accent pe dezvoltarea factorilor sociali în învățare. Cadrele didactice de la disciplina *Chimie* pun accent pe dezvoltarea factorilor afectivi în învățare.

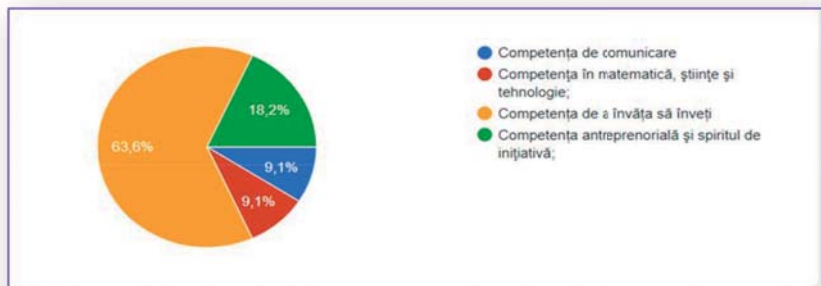
**În concluzie:** Cadrele didactice de la disciplina *Chimie* sunt axați pe relevanța practică a conținuturilor în învățare.

### 7. În proiectarea didactică țineți cont de:

Nr. d/o		<i>Biologie</i>	<i>Chimie</i>
1.	Particularitățile individuale ale clase de elevi	32,2%	63,6%
2.	Implementarea tehnologiilor informaționale	32,6%	45,5%
3.	Motivarea elevilor prin notare	13%	4,5%
4.	Abordările teoriilor cognitiviste și constructiviste	28,8%	31,8%
5.	Proiectarea sarcinilor de învățare cu abordări pragmatice	32,2%	18,2%
6.	Învățarea bazată pe proiecte	24,0%	0%
7.	Realizarea activităților de învățare prin cooperare	16,5%	45,5%

**S-a constatat:** Profesorii de la disciplinele *Chimie* și *Biologie* – în proiectarea didactică – țin cont preponderent de: particularitățile individuale clase de elevi și implementarea tehnologiilor informaționale.

**8. În ce măsură rezultatele învățării contribuie la realizarea competențelor-cheie?**



**Fig. 5.18. Competențele-cheie formate în rezultatul procesului de învățare**

**S-a constatat:**

- Competența de a învăța să înveți – 63,6%;
- Competența antreprenorială și spiritul de inițiativă – 18,2%;
- Competența de comunicare – 9,1%;
- Competența în matematică, științe și tehnologie – 9,1%.

**9. Cum vedeți reconfigurarea procesului de învățare la disciplinele *Chimie* și *Biologie*?**

**Opiniile expuse:**

- ✓ simplificarea conținuturilor curriculare la disciplina *Chimie*;
- ✓ mulți termeni nu pot fi explicați bine în regim online;
- ✓ acordarea mai multor ore pentru rezolvare de probleme;
- ✓ sporirea sarcinilor cu conținut practice, utilizarea practică a substanțelor chimice, impactul lor asupra sănătății, a mediului în funcție de structură și proprietăți;
- ✓ elaborarea produselor originale;
- ✓ rezolvarea mai multor probleme la fiecare modul;
- ✓ Utilizarea în cadrul orelor a instrumentelor TIC, strategiilor interactive și crearea unui climat psihologic favorabil lecției;
- ✓ predarea a mai puține informații dar implicarea în cât mai multe activități practice, activități cotidiene;
- ✓ abordarea transdisciplinară a conținuturilor;
- ✓ adaptarea strategiilor la învățarea online;
- ✓ integrarea disciplinelor *Biologie*, *Fizică*, *Chimie*;

- ✓ filmări cu toate lucrările practice ale disciplinelor *Biologie și Chimie*;
- ✓ descongestionări de conținuturi și mărirea numărului de lecții practice;
- ✓ reconfigurarea la disciplina *Chimie* este necesară;
- ✓ sunt necesare descongestionări de conținuturi la disciplina biologia;
- ✓ adaptarea la online;
- ✓ pentru a forma competențe este necesar să realizăm cât mai multe activități practice și nu teoretice;
- ✓ utilizarea soft-urilor educaționale la disciplina *Chimie*, dotarea cabinetului cu utilaj.

Analizând viziunea cadrelor didactice de la disciplinele enunțate, concluzionăm următoarele:

- Învățarea este cea mai neglijată în cadrul triadei: predare-învățare-evaluare.
- Învățarea eficientă este, în cea mai mare măsură, cea care se adaptează la schimbările societății.
- Cadrele didactice de la disciplina *Chimie* sunt axate pe relevanța practică a conținuturilor în învățare.
- Conținuturile curriculare sunt orientate spre formarea competenței de *a învăța să înveți*.
- Se impun optimizarea conținuturilor la disciplina chimie și promovarea mai multor activități practice.

În baza concluziilor studiului realizat, dar și conform abordărilor teoretice, pot fi formulate următoarele idei de **perspectivă** privind reconfigurarea procesului de învățare la disciplinele *Biologie și Chimie*.

Promovând teoria lui D. Kobalt, procesul de învățare la disciplina biologia, dar și din cadrul disciplinelor ariei curriculare *Matematică și Științe* pot fi proiectate în jurul experienței celui care învață, și nu în jurul expertizei celui care facilitează învățarea. Cei care învață rețin doar ceea ce-și doresc cu adevărat să învețe”, susține P. Singer. „Mai mult decât atât, cei care învață construiesc cunoștințe pe un soclu format din experiențele individuale și sociale, din emoții, dorințe, aptitudini, credințe, valori, conștiință de sine, scop și altele [2]. Pentru că învățarea are loc înăuntrul elevului și gradul de interes depinde de cadrul didactic adică de stimulul din mediul exterior, elevul face alegerile care în ultimă instanță hotărăsc dacă învățarea are loc sau nu [8]. Deci elevul este responsabil față de alegerile legate de învățare, iar profesorul este responsabil de stimuli din mediului exterior de studiu.

Stimularea elevului adică accentuarea dimensiunii emoționale va contribui la concentrarea asupra a ce urmează să învețe elevul urmând dezvoltarea dimensiunii cognitive și aplicarea în diferite situații din viață, dimensiunea social. Iar procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să fie abordat integrat.

Abordarea *învățării experiențiale* presupune organizarea conținuturilor curriculare în jurul unor probleme, a unor situații contradictorii ce au la bază

experiența proprie a elevilor, iar rezolvarea problemelor va provoca reflecția, va asigura cooperarea și va dirija acțiunea. În cadrul disciplinelor *Biologie* și *Chimie*, învățarea elevilor trebuie să devină una conștientă, dar nu mecanică. Or, în rândul elevilor e necesar de a promova paradigma învățării conștiente – prin proiectarea unui proces de învățare ce ar porni de la experiența elevilor, organizarea învățării în jurul unor situații contradictorii dintre cunoscut și necunoscut.

O astfel de organizare a procesului de învățare în cadrul disciplinelor *Biologie* și *Chimie* va contribui la dezvoltarea unor proprii strategii de învățare pentru elevi, facil adaptabile diverselor contexte sociale.

### Repere bibliografice:

1. Illeris K. *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura Trei, 2014.
2. Gallwey W. T. *Jocul interior și munca*. București: Spandugino, 2011.
3. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura Polirom, 2015.
4. Neacșu I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Editura Polirom, 2019.
5. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura Polirom, 2008.
6. Pânișoară G. *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?* Iași: Editura Polirom, 2019.
7. Senge P. *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura Trei, 2016.
8. Walker T.D. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție*. București: Editura Trei, 2018.
9. <https://creeracord.com/2016/08/01/ciclul-experiential-de-invatare/>
10. [http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology\\_kolb\\_learning\\_styles.pdf](http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology_kolb_learning_styles.pdf)
11. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory.pdf>
12. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatamantul-general>

### 5.4. Calitatea învățării – cheia transformării procesului educațional la disciplina *Biologie*

**Crenguța SIMION**  
cercetător științific

Necesitatea secolului XXI constă în abordarea unui nou stil de educație, care să fie adaptat provocărilor cu care ne confruntăm și descoperirea talențelor autentice a fiecărui elev. La moment sistemul educațional trebuie să asigure fiecărui elev o șansă reală de a avea succes în viață. Prin urmare, educația ar trebui / trebuie să fie în topul preocupărilor guvernamentale. De altfel, practica educațională ne demonstrează că dezvoltarea intelectuală a perso-

nalității elevului poate avea loc într-un proces de predare-învățare-evaluare adecvat. În viziunea cercetătorului I. Botgros, „eficiența și calitatea procesului educațional reprezintă măsura în care mediul și condițiile de organizare, dirijare și evaluare a activităților didactice (resursele externe) asigură mobilitatea și îndeplinirea potențialului cognitiv al elevului (resursele interne) în temeiul cărora ei își dobândesc produsele/rezultatele învățării (competențele)” [2].

În esență, provocarea constă în revigorarea culturii vii a școlilor în sine, și nu creșterea numărului acestora. Întrebarea este: care sunt scopurile de bază ale educației pe care trebuie să le promoveze cultura școlilor? Din perspectiva lui K. Robinson, școala trebuie să promoveze patru scopuri de bază: economic, cultural, social și personal [6].

1. *Scopul economic* – educația în general, cât și învățarea în particular, trebuie să le permită elevilor să devină responsabili și independenți din punct de vedere economic. Pentru prosperitatea economică este esențială o forță de muncă educată, tocmai din această cauză guvernele care știu aceasta, investesc mult în educație. Impactul tehnologiilor digitale creează noi forme de muncă. Potrivit autorului provocarea nouă și urgentă este să ofere forme de educație care să încurajeze tinerii să fie implicați în problemele economice globale legate de durabilitate și de bunăstare a mediului, să susțină sănătatea și reînnoirea resurselor naturale ale lumii. Pentru a-i implica pe elevi în activități cu scop economic, școala trebuie să cultive marea diversitate de talente și interese ale tinerilor, să ofere aceeași pondere ambelor sfere de studiu: academic și vocațional, să cultive parteneriate practice cu jucătorii de pe piața muncii, pentru ca tinerii să experimenteze în mod direct diferite tipuri de medii de lucru [Apud 6].
2. *Scopul cultural* – acesta permite elevilor să înțeleagă și să aprecieze propriile culturi și să respecte diversitatea celorlalți. Existența unei culturi se datorează interacțiunii reciproce a mai multor elemente și anume: credința, practicile legale, șabloane de lucru, mâncarea, îmbrăcămintea, practicile artistice, limba, dialectele etc. Iar pe măsură ce populația lumii devine mai numeroasă și mai îmbinată, a respecta diversitatea nu este doar o alegere etică, ci și un imperativ de ordin practic. Prin urmare, școala are trei priorități culturale: să îi ajute pe elevi să înțeleagă propriile culturi, să înțeleagă alte culturi și să promoveze un sentiment de toleranță culturală și coexistentă. Pentru aceasta școlile au nevoie de o curricula amplă și variată, susține K. Robinson. La rândul său autorul Vl. Pâslaru menționează, că Toleranța este o valoare general umană și o valoare a educației; este / trebuie să fie / poate să fie una dintre cele mai importante finalități ale educației. Și a fi tolerant înseamnă: a conștientiza lumea ca valoare, a accepta valorile care nu te formează/reprezintă pe tine etc. [5].

3. *Scopul social* – școala ar trebui să permită elevilor să devină cetățeni activi și plini de compasiune. Școlii îi revine un rol vital în cultivarea sentimentului de cetățenie. Pentru că puterea unei societăți democratice depinde de cetățenii săi activi, care să se implice în activitatea comunităților. Această implicare și cultivare a sentimentului de cetățenie nu poate fi realizată prin predarea unor lecții academice, ci prin punerea în practică în ce privește funcționarea în fiecare zi a responsabilităților cetățenești.
4. *Scopul personal* – învățarea ar trebui să le permită elevilor să cunoască atât lumea lor interioară, precum și lumea care îi înconjoară. Școala tradițională este concentrată pe studiul exclusiv a lumii înconjurătoare și mai puțină atenție se acordă lumii interioare a elevului. În rezultat avem elevi plictisiți, demotivați, stresați, agresivi, anxioși, depresivi și abandon școlar. Având în vedere, că toți copiii sunt indivizi unici, cu propriile talente, pasiuni, temeri, anxietăți, aspirații, implicarea lor ca entități individuale reprezintă cheia reușitei lor. A pune accent pe educația personalizată, individualizată, determină schimbări la nivel de curricula, demers pedagogic și evaluare. Cu alte cuvinte, transformarea culturii școlilor.

Învățarea eficientă este condiționată de mai mulți factori, precum: leadership educațional, cadre didactice cu un nivel înalt de profesionalism, școli dotate cu tehnologii și echipament didactic, politici educaționale care să îmbunătățească activitatea didactică, curricula adaptată la nevoile elevului și a cerințelor de pe piața muncii etc.

Așa dar, scopul fundamental al educației este să îi ajute pe elevi să-și dezvoltate strategii proprii de învățare eficientă. Iar profesorul are menirea să faciliteze învățarea. Sistemul educațional actual este concentrat mai mult pe învățarea academică, deși studiile academice sunt esențiale și ar trebui să facă parte din educația fiecărui elev, ele însă nu sunt suficiente. Pentru că, inteligența umană nu se referă doar la aptitudinile academice, ci și la o gamă foarte bogată de abilități și aptitudini practice. Astfel, devine esențial de a se pune bazele unei învățări personalizate în care elevii să fie conștienți de propria învățare.

Parafrazând procesul de personalizare, care există deja peste tot: aplicațiile de pe telefoanele mobile, haine, cosmetică, pagina de Facebook etc., învățarea personalizată/diferențiată se cere a fi introdusă și valorificată în mod prioritar. Învățarea personalizată/individualizată/diferențiată îl determină pe cadrul didactic să țină cont de spectrul bogat de aptitudini înnăscute ale elevilor și felul în care le predă acestora. În așa caz profesorul ar trebui să aibă flexibilitate în cadrul curriculumului la disciplina respectivă, încât să ofere oportunități în a descoperi interesele și punctele forte ale fiecărui elev,

pe lângă ceea ce trebuie să învețe în comun toți elevii. K. Robinson consideră, că personalizarea învățării presupune următoarele:

- ✓ Recunoașterea ideii, că inteligența este diversă și are mai multe fațete;
- ✓ Stimularea elevilor să-și urmărească propriile pasiuni și puncte forte;
- ✓ Adaptarea curricula la ritmurile de învățare ale elevilor;
- ✓ Evaluarea elevilor prin așa metode, încât să le susțină progresele și realizările [Apud 6].

În acest context, potrivit lui P. Sahlberg, principala filozofie a sistemului de învățământ finlandez este **individualizarea învățării**, pe măsura fiecărui elev în parte, utilizarea metodelor versatile, predarea cunoștințelor și deprinderilor complexe prin diferite metode și convingerea că oricine este în stare să învețe dacă are la dispoziție metoda și materialele didactice potrivite [7]. Procesul educațional este constituit din următoarele componente: predare, învățare și evaluare care sunt realizate în baza curriculumului școlar. Luând în considerație că educația se bazează pe realizarea anumitor standarde, se concentrează predominant pe curricula și pe evaluare. Iar procesul de predare reprezintă mijlocul de atingere a standardelor. Aceste priorități sunt deja depășite, iar adevărata cheie în transformarea educației în secolul XXI este **calitatea procesului de învățare** consideră K. Robinson [6, p. 155]. Așa dar, nucleul progresului în educație constă în stimularea elevilor să învețe. Rolul esențial în facilitarea procesului de învățare îi revine cadrului didactic. Menirea profesiei de pedagog în arta predării, constă în găsirea echilibrului potrivit dintre metodele tradiționale și cele moderne, astfel încât să-i stimuleze pe elevi să învețe.

Sistemele educaționale cu performanțele cele mai bune din lume, conform criteriilor PISA, acordă o importanță mare unei stări de bună pregătire, motivație înaltă și remunerare bună pentru profesori. Astfel, țările ca Singapore, Coreea de Sud, Finlanda înaintează standarde înalte pentru profesorii. Cadrele didactice trec printr-un proces foarte riguros, care constă într-o pregătire amplă nu doar la disciplina pe care ar predă-o, ci și în ceea ce privește crearea de relații cu elevii, de mentorat, gestionarea unei clase, evaluarea aptitudinilor [Apud 7]. Ce trebuie să facă un profesor ca să-și ajute elevii să învețe mai ușor? Meseria de dascăl presupune un repertoriu bogat de aptitudini și tehnici, să știi cum și când să folosești tehnica potrivită. De asemenea, pedagogul expert își adaptează constant strategiile în funcție de nevoile și oportunitățile momentului. Or, a predă eficient este un proces constant de ajustare, evaluare și răspuns la energia și gradul de implicare a elevilor. Cum poate fi dobândită puterea de învățare? Cercetătorul K. Robinson afirmă, că dobândirea puterii de învățare se bazează pe trei credințe fundamentale:

- 1) Scopul esențial al educației este de a-i pregăti pe elevi pentru viața de după absolvirea școlii, de a-i ajuta să-și dezvolte resursele cognitive,

emoționale, sociale și strategice pentru a face față provocărilor, a se descurca cu incertitudinile și complexitățile vieții.

- 2) Elevii trebuie să fie ajutați să-și descopere abilitățile, să li se consolideze voința și deprinderile necesare pentru a le cerceta.
- 3) Încrederea și pasiunea pot fi construite la elevi prin intermediul activităților educaționale [6].

Practica educațională demonstrează că mulți elevi învață cel mai bine atunci când sunt implicați să facă ceva activ și nu doar când studiază ideile la modul abstract. Implicarea activă se manifestă atunci când pun întrebări, descoperă noi idei, sunt curioși și simt direct entuziasmul disciplinelor. Pentru orice domeniu învățarea eficientă reprezintă un proces de încercare și eroare, de progrese încadrate de tentative eșuate pentru găsirea soluției. Or, eșecul este o parte importantă a procesului de învățare. Tocmai această parte esențială a experienței de învățare – învățarea care vine din eșec, este mult prea des eliminată din programa academică, menționează K. Robinson [6]. Așa dar, toți elevii au aptitudini înnăscute extraordinare. Iar cheia pentru dezvoltarea lor constă în renunțarea la rigiditatea și conformismul sistemului academic în favoarea unuia personalizat în funcție de aptitudinile autentice ale fiecărui elev. Astfel, a-i face pe toți elevii să fie motivați de ceea ce se predă este miza procesului de transformare a educației.

Mulți elevi cred că școala este plictisitoare sau stresantă, iar în rezultat au o experiență pe care mai degrabă o îndură decât o savurează. Așadar, ce fel de învățare și cel fel de curriculum ar trebui să aibă școala? Aceasta ar trebui să fie în concordanță cu cele patru scopuri descrise anterior: economic, cultural, social și personal.

Aceste scopuri ar trebui să se încadreze în curricula modernizată în termeni de competențe școlare. Dacă școala își propune să îi ajute pe elevi să obțină succesul în viață, atunci formarea competențelor este indispensabilă. Or, o învățare eficientă își propune nu numai transmiterea unui volum de informație, ci formarea de valori care în diversitatea lor sunt menite să satisfacă posibilitățile și cerințele educației pentru toți elevii.

Curriculumul școlar la *Biologie* (2019), deși elaborat în termeni de competențe, rămâne a fi structurat în aspectul didacticii tradiționale, care urmărește în general dezvoltarea gândirii logice, raționale și mai puțin accentul este pus pe imaginație, creativitate, empatie, afectivitate. Însă un curriculum optimizat pe unități de învățare orientat pe personalitatea elevului, va demonstra rezultatele unei învățări personale ce nu vor reflecta doar un anumit volum de cunoștințe acumulat, ci posedarea unui complex de acțiuni/strategii care vor permite elevului să soluționeze diferite situații-problemă [2, p. 158].

Fondatorul școlilor democratice Y. Hecht susține ideea că toți copiii pot excela, dacă permitem să aleagă domeniile în care să se dezvolte ei înșiși [4].



Bineînțeles, că toate disciplinele au un loc egal la fiecare etapă a educației, începând cu grădinița și până la finele liceului. Iar acestea la rândul lor trebuie transmise în dependență de vârsta copiilor și de nivelul lor de dezvoltare. Iar când vorbim de personalizare/individualizare, pe măsură ce cresc, elevilor le este esențial să se concentreze tot mai mult pe anumite discipline, în timp ce își descoperă interesele și pasiunile. În felul acesta le oferim elevilor alegere și diversitate.

Practica educațională a țărilor precum: Finlanda, Coreea de Sud, Singapore, Canada ș.a. constată, că nucleul progresului în educație este stimularea elevilor să învețe, iar această stimulare o pot face doar profesorii extraordinari. Aceste țări au standarde foarte înalte pentru cadrele didactice. În Finlanda, bunăoară, selecția finală a candidaților se bazează nu pe rezultatele școlare, dar pe alte merite, cum ar fi: aptitudini de comunicare, spirit de echipă, personalitate și adecvare generală pentru profesie, iar programul de formare este proiectat în așa fel încât să îi aleagă pe tinerii care au o pasiune pentru predare ce va rămâne trează pe tot parcursul vieții [Apud 7]. Rolul esențial al unui profesor constă în *facilitarea procesului de învățare*. Astfel, în viziunea lui K. Robinson profesorii experți îndeplinesc patru roluri principale: îi stimulează pe elevi, îi ajută să învețe mai ușor, au așteptări de la ei și îi încurajează. Un dascăl expert, constant își adaptează strategiile în funcție de nevoile și oportunitățile momentului, iar predarea eficientă este un proces permanent de ajustare, evaluare și răspuns la energia și gradul de implicare a elevilor [7]. Schimbările rapide cu care se confruntă omenirea îl determină și pe cadrul didactic să fie mai flexibil și să se schimbe și el.

Însăși procesul de predare se realizează printr-o conexiune umană, dintre profesor și elev. Însă din păcate se discută rar valoarea și importanța conexiunilor umane, a relațiilor. Succesul elevilor se datorează în mare parte legăturii între actul instruirii și cel al învățării, deoarece elevii au nevoie de profesori care să intre în legătură cu ei. Cercetătorul și psihoterapeutul A. Cury susține, că profesorii fascinanți dialogând cu elevii le deschide ferestrele minții, îi învață să gândească, să pună întrebări, să dezbată, iar în rezultat formează persoane care gândesc și care sunt creatori ai propriei vieți. Iar a educa înseamnă a fi un artizan al personalității, un poet al inteligenței, un semănător de idei [3].

Pentru o analiză a stării de lucruri, în vederea elaborării și validării unor soluții menite să îmbunătățească procesul educațional s-a realizat un sondaj prin metoda *conversației* cu câteva cadre didactice, care au o experiență pedagogică de peste 20, 30 și 40 de ani. În continuare prezentăm rezultatele/răspunsurile obținute în urma conversației.

Prin intermediul **metodei SWOT**, cadrele didactice au analizat procesul educațional din Republica Moldova, referindu-se la:

1. Puncte tari / Atuuri ale procesului de învățare;
2. Puncte slabe / Nevoi de dezvoltare;
3. Amenințări / Probleme care ar putea apărea;
4. Oportunități / Șanse care ar putea apărea.

Prezentăm – în continuare – rezultatele atestate:

- ✓ La *punctele tari / atuuri*, cadrele didactice au menționat următoarele: *implementarea noilor tehnologii didactice, informaționale și comunicaționale, tendința cadrelor didactice de a fi în pas cu schimbările din societate, participarea cadrelor didactice la conferințe naționale și internaționale, elaborarea ghidurilor de implementare a curriculumului școlar, se pune accent pe calitatea procesului de predare-învățare-evaluare.*
- ✓ La *punctele slabe*, avem următoarele răspunsuri: *lipsa manualelor conform curricula actuale, lipsa laboratoarelor și spațiilor pentru realizarea lucrărilor practice și de laborator, lipsa suportului didactic, schimbările frecvente în conducerea ministerului, predarea unor discipline de către profesori necalificați, curricula încărcate cu conținuturi care nu răspund intereselor elevilor și cerințelor de pe piața forței de muncă, manuale teoretizate, conținuturi bazate pe memorare, schimbări permanente în curricula școlare, poziția socială a cadrului didactic, implicarea nesatisfăcătoare a comunității locale în viața școlii etc.*
- ✓ Referitor la *amenințări* răspunsurile cadrelor didactice sunt următoarele: *lipsa de cadre didactice calificate, migrația forței de muncă, lipsa investițiilor și formalismul în educație.*
- ✓ Pentru oportunități cadrele didactice s-au referit la: *schimbul de experiență cu colegii din alte instituții, interesul pentru participarea la programe și proiecte internaționale, motivarea cadrelor didactice, oferte de proiecte europene, implicarea comunității locale în susținerea școlii, necesitatea formării continue a adulților etc.*

S-au discutat și alte aspecte cum ar fi:

- ✓ *relevanța practică a învățării* (conținuturile curriculare) la disciplina *Biologie*. Cadrele didactice au menționat, că pentru însușirea temeinică a proceselor biologice elevul trebuie să experimenteze, să facă observații, să descopere, să rezolve studii de caz; conținuturile sunt complicate, teoretizate, iar accentul trebuie pus pe activitatea practică. Cu alte cuvinte, conținuturile curriculare la disciplina *Biologie* nu satisfac nevoile și interesele elevilor, a cerinței pe piața forței de muncă și nu dezvoltă abilități practice.
- ✓ În ce privește *dificultățile* întâmpinate de elevi în învățare la *Biologie* și *dificultățile* întâmpinate de cadrele didactice în predare, profesorii s-au referit la: *lipsa manualelor interactive, lipsa echipamentului*

*didactic, laboratoare de biologie nedotate sau lipsa lor, modificările frecvente în curricula, elevi și profesori stresați; număr mare de noțiuni biologice care trebuie memorate, iar aceasta îi plictisește pe elevi etc.*

- ✓ La întrebarea cum ați descrie un profesor modern, aceștia au descris următorul tablou: *flexibil și adaptabil la era digitală modernă, empatic, creativ, un profesionist desăvârșit, echitabil, deschis pentru colaborare.*
- ✓ Un alt aspect important al discuției a fost cel vizavi de *evaluarea standardizată (testul)*. Evaluarea standardizată în opinia cadrelor didactice nu oferă un feedback real, iar răspunsurile la alege-re nu redau nivelul real de pregătire al elevului. În ce privește susținerea BAC-ului la Biologie, cadrele didactice au avut următoarele păreri: *acest examen nu trebuie să streseze elevul, ci dimpotrivă să-l motiveze; a fost utilă culegerea cu întrebări, pe care elevii o prelucrau, învățau; testul să conțină mai mulți itemi ce necesită gândire creativă, analiză și sinteză.* Iar în ce privește o altă modalitate/alternativă de susținere a BAC-ului la Biologie ar fi susținerea unui proiect, care să reprezinte munca unui elev realizată pe parcursul celor trei ani de liceu.

Disponibilitatea și sofisticarea din ce în ce mai mare a tehnologiei digitale transformă atât mediul în care elevii învață, cât și mijloacele prin care ei învață. De aceea, provocarea constă în abordarea unui stil de educație, care să fie adaptat provocărilor societale cu care ne confruntăm acum. Prin urmare, considerăm oportune următoarele **recomandări**:

- 1) Activarea dimensiunilor sociale și afective ale învățării;
- 2) Includerea ca strategie de învățare eficientă, cât și ca evaluare a **proiectului**;
- 3) Să se pună accent pe formarea inițială a cadrelor didactice, pe susținerea și aprecierea acestora;
- 4) Elaborarea unui curriculum în jurul a ceea ce îi interesează pe elevi, care ulterior va conduce spre rezultate mai bune în toate domeniile. Totodată ne referim la o curricula concepute în baza inteligențelor multiple, care să dezvolte o gamă foarte bogată de abilități și aptitudini practice și să faciliteze realizarea unei învățări eficiente;

În **concluzie**, o învățare eficientă este atunci, când există un echilibru între rigoare și libertate, tradiție și inovație, teorie și practică, caracterul individual și cel de grup, între lumea interioară și cea exterioară. Doar astfel îi vom face pe toți elevii să fie curioși în predare-învățare și reflexivi în evaluare, iar aceasta este miza procesului de transformare a educației.

### Repere bibliografice:

1. Biologie: *Curriculum național: clasele 6-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al RM. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2020.

2. Botgros I. (coord). *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*. Monografie. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro”), 2015.
3. Cury A. *Părinți străluciți, profesori fascinanți: Cum să formăm tineri fericiți și inteligenți*. București: Editura „For You”, 2018.
4. Hecht Y. „*What Is Democratic Education?*”. You Tube Schools of Trust. Disponibil: <http://youtube/BIECircdLGs>.
5. Pâslaru Vl. *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*. Chișinău: Editura „Civitas”, 2003.
6. Robinson K., Aronica L. *Școli creative: revoluția de la bază a învățământului*. București: Editura „Publica”, 2015.
7. Sahlberg P. *Leadership educațional: modelul finlandez*.

## 5.5. Percepția elevilor privind învățarea școlară la disciplina *Biologie*

**Daniela PLACINTA**  
cercetător științific stagiar

Atualmente, când devin prioritare performanțele în anumite domenii, apar noi orientări strategice pentru a face față provocărilor. Sistemul educațional adoptă provocările și modelează procesul de predare-învățare-evaluare pertinent cu situația creată. Astfel, cercetătorii exteriorizează aspectele multilaterale ale educației, propunând totodată diverse abordări tematice.

Învățământul general contribuie în mare măsură la calitatea educației cu impact asupra orientării profesionale ale absolvenților care, mai apoi, se regăsesc ca specialiști cu cunoștințe temeinice în sfera de activitate. Treptele de învățare, de rând cu particularitățile de vârstă ale personalității, solicită desfășurarea demersurilor educaționale în care sunt aplicate competențele valorificate, prevăzute de programele școlare.

Studiile în acest domeniu sunt pertinente caracterului motivațional asupra învățării elevilor, competențelor profesionale ale cadrului didactic, factorilor și condițiilor de organizare și desfășurare a demersurilor educaționale și mediul educativ al familiei.

Procesul de învățare din învățământul general, la etapa actuală, este influențat de mai mulți factori care, în mod direct sau indirect, determină reconfigurarea procesului de învățare, la toate disciplinele școlare, incluse în Planul cadru.

La disciplina *Biologie*, reconfigurarea procesului de învățare ține de aspectele menționate anterior, unde profesorul are ca scop să realizeze finalitățile incluse în Curriculum, ediția 2019. Iar specificul metodologic al acestei discipline școlare, unde cunoștințele teoretice sunt îmbinate cu activitățile experimentale și de aplicare a temelor învățate în practică, îmbină diverse procedee ale didacticii moderne.

În urma activităților de cercetare și examinării experiențelor de învățare, eficiență pentru disciplina *Biologie*, s-au identificat domeniile de îmbunătățire.

tățire a procesului respectiv. Ca rezultat, apare necesitatea de a evidenția procesele de interpretare a factorilor declanșatori din cognitivitatea elevilor. Elevul, ca subiect al învățării active, devine receptiv la stimulii educaționali formându-și noi cunoștințe prin acțiune cauzală cu mediul înconjurător. Deci, acțiunile cauzale aderă la competențele valorificate, care exercită și reprezintă complexitatea cunoștințelor în cazuri autentice și contexte semnificative de învățare.

Reconfigurarea învățării este dependentă, în mare măsură, și de progresul tehnico-științific care dictează elaborarea politicilor educaționale bazate pe competențe digitale. Astfel, un alt aspect al cercetării vizează formarea/dezvoltarea competențelor digitale care în Recomandările Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, au următoarea descriere:

*„... Competențele digitale implică utilizarea cu încredere, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale, precum și utilizarea acestora pentru învățare, la locul de muncă, și pentru participarea în societate. Ele includ alfabetizarea în domeniul informației și al datelor, comunicarea și colaborarea, educația în domeniul mass-mediei, crearea de conținuturi digitale (inclusiv programarea), siguranța (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea cibernetică), chestiunile legate de proprietatea intelectuală, precum și soluționarea problemelor și gândirea critică” [1].*

Cetățenii ar trebui să înțeleagă modul în care tehnologiile digitale pot sprijini comunicarea, creativitatea și inovarea și să fie conștienți de posibilitățile, limitările, efectele și riscurile acestora. Ei ar trebui să înțeleagă principiile generale, mecanismele și logica care stau la baza tehnologiilor digitale aflate în plină evoluție și să cunoască funcția și utilizarea de bază a diferitelor dispozitive, programe informatice și rețele. Cetățenii ar trebui să aibă o abordare critică a valabilității, fiabilității și impactului informațiilor și a datelor puse la dispoziție prin mijloace digitale, și să cunoască principiile etice și juridice implicate în ceea ce privește utilizarea tehnologiilor digitale. Cetățenii ar trebui să poată utiliza tehnologiile digitale pentru a-și susține cetățenia activă și incluziunea socială, colaborarea cu ceilalți, precum și creativitatea în vederea realizării obiectivelor personale, sociale sau comerciale.

Aptitudinile includ capacitatea de a utiliza, accesa, filtra, evalua, crea, programa și împărtăși conținuturi digitale. Utilizatorii trebuie să aibă posibilitatea de a gestiona și proteja informațiile, conținutul, datele și identitățile digitale, precum și de a recunoaște și utiliza efectiv softuri, dispozitive, inteligență artificială sau roboți. „Utilizarea de tehnologii și conținuturi digitale necesită o atitudine reflexivă și critică, dar care manifestă în același timp curiozitate, este deschisă și orientată spre viitor în ceea ce privește evoluția acestora. Este necesară, de asemenea, o abordare etică, sigură și responsabilă a modului de utilizare a acestor instrumente...” [1].

Abordarea teoretică impune revizuirea metodologiei existente și adaptarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale de ultima generație, inclusiv și aplicații digitale pertinente învățării și motivării elevilor față de disciplina *Biologie*.

Una din etapele de realizarea a obiectivelor studiului asupra reconfigurării procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, la disciplina *Biologie*, a fost elaborarea instrumentelor necesare examinării condițiilor de învățare la această disciplină școlară, atât în treapta gimnazială, cât și cea liceală.

Criteriile generale pentru *analiza procesului de învățare; construcția învățării, motivația pentru învățare, funcționalitatea metodelor de predare-învățare, relevanța procesului de învățare*, au fost incluse în chestionarul diseminat elevilor. În baza opiniilor respondenților, a fost posibilă analiza detaliată a rezultatelor și formularea concluziilor raportate exact la cauzele posibile de reconfigurare a procesului de învățare la disciplina *Biologie*.

Rezultatele chestionarului sunt generalizate și reprezentate în graficele din continuare.

### 1. Mediul

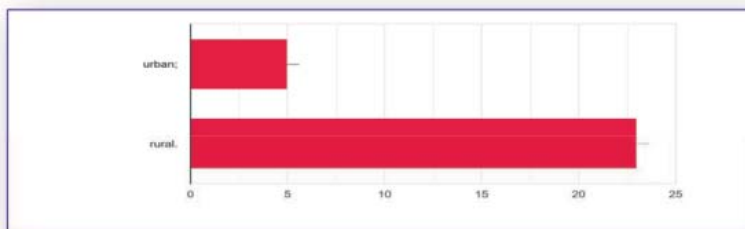


Fig. 5.19. Mediul elevilor

Elevii ce au participat la sondaj au fost din mediul urban 17,9% și 82,1% din mediul rural (Figura 5.19).

### 2. Treapta de învățământ

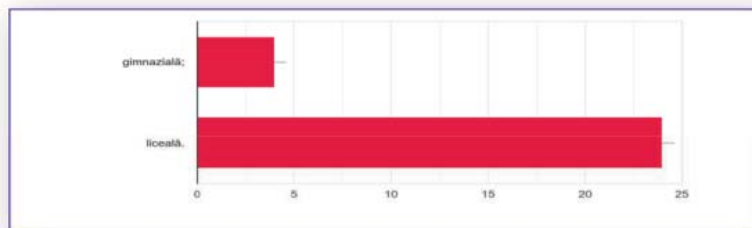


Fig. 5.20. Treptele de învățământ

Respondenții chestionarului au fost preponderent, din învățământul liceal ceea ce constituie 85,7%, iar din învățământul gimnazial 14,3% (Figura 5.20).

### 3. Ce reprezintă pentru Dvs. activitatea de învățare?

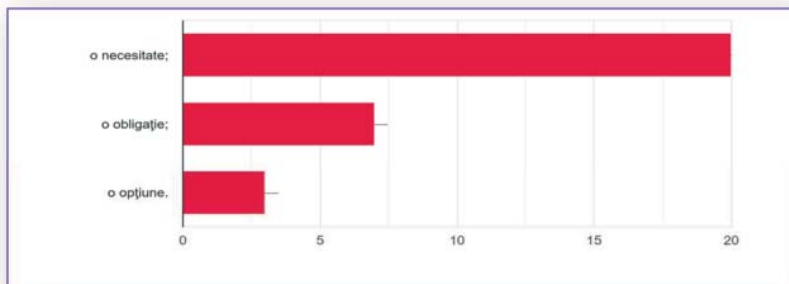


Fig. 5.21. Opiniile elevilor asupra activității de învățare

Pentru 71,4% de elevi învățarea reprezintă o necesitate, pentru 25% de elevi acest proces este o obligație, iar 3,6% dintre elevi consideră că învățarea este o opțiune (Figura 5.21).

### 4. Ce înțelegeți prin sintagma „învățare eficientă”?

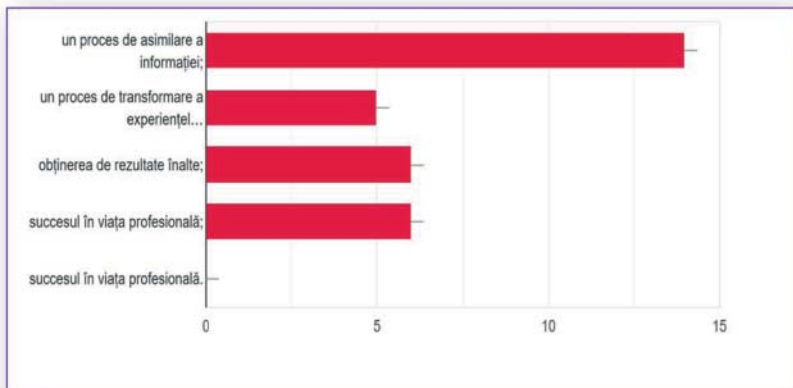


Fig. 5.22. Perceperea de către elevi a sintagmei „învățare eficientă”

Învățarea eficientă, conform opțiunilor de răspuns, este percepută în mod diferit de elevi. Astfel, 50% dintre elevi consideră că învățarea este un proces de asimilare a informației; 17,9% din elevi sunt de părerea că învățarea e un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere; pentru 21,4% din elevi e o opțiune de rezultate înalte; aceleași 21,4% de elevi se axează pe ideea că învățarea este baza succesului în viața profesională (Figura 5.22).

**5. Bifați varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul Dvs. de vedere, ciclul de realizare a unei învățări.**



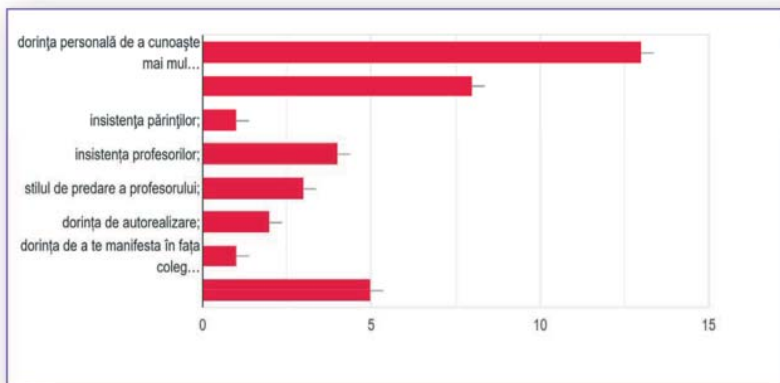
**Fig. 5.23. Opinile elevilor asupra ciclului de realizare a unei învățări**

Ciclul de realizare a unei învățări, elevii îl asociază astfel:

1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție – 25% elevi;
1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare – 10,7% elevi;
1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție – 28,6% elevi;
1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune – 35,7% elevi.

Datele sunt prezentate în Figura 5.23.

**6. Ce credeți că vă motivează cel mai mult în cadrul orelor de Biologie?**

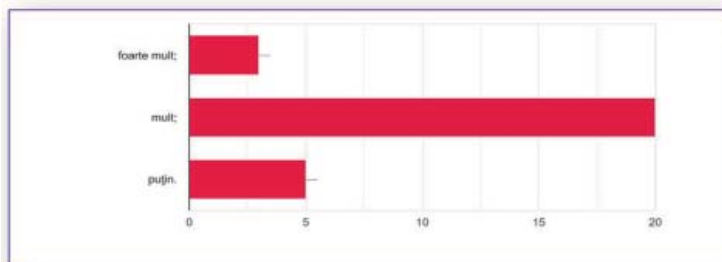


**Fig. 5.24. Motivația elevilor la lecțiile de Biologie**



La lecțiile de *Biologie*, factorul motivațional pentru elevi este divers. Dar selecționând una dintre opțiunile itemului, s-au înregistrat următoarele păreri: dorința personală de a cunoaște mai mult – 46,4% de elevi; interesul pentru un anumit domeniu – 26,6% de elevi; insistența părinților – 3,6% de elevi; insistența profesorilor – 14,3% de elevi; stilul de predare a profesorului – 7,1% de elevi; dorința de autorealizare – 7,1% de elevi; dorința de a te manifesta în fața colegilor – 3,6% de elevi; utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predre-învățare-evaluare – de 17,9% de elevi. Datele sunt prezentate în *Figura 5.24*.

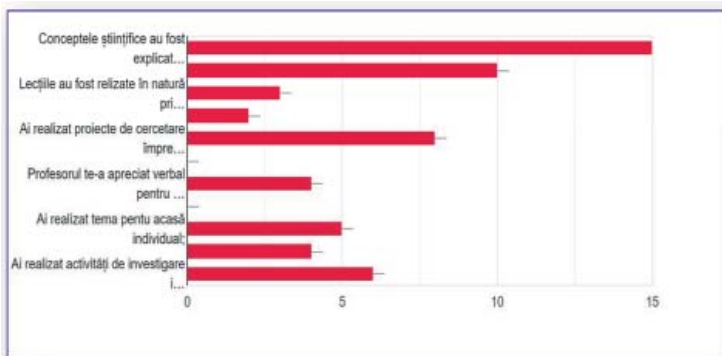
**7. În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru disciplina Biologie?**



*Fig. 5.25. Răspunsurile elevilor față de manifestările profesorului în raport cu interesele și aptitudinile lor speciale la disciplina Biologie*

După părerea elevilor, profesorii de biologie țin cont de aptitudinile și interesele lor în următorul mod: foarte mult – 10,7%; mult – 71,4; puțin – 17,9%. Datele sunt prezentate în *Figura 5.25*.

**8. Încearcă să-ți amintești unele experiențe de învățare care ți-au plăcut și ți s-au părut utile la lecțiile de Biologie.**



*Fig. 5.26. Părerile elevilor față de caracterul motivațional și necesar al disciplinei Biologie*

Experiențele de învățare ale grupului de elevi, care le-au plăcut cel mai mult, fiindu-le totodată utile, sunt apreciate în mod diferit prin selectarea următoarelor opțiuni:

- Conceptele științifice au fost explicate utilizându-se exemple din viață – 53,6%;
- Predarea temei noi începe cu un experiment demonstrativ – 35,7%;
- Lecțiile au fost relizate în natură prin observații directe – 10,7%;
- Au realizat tema pentru acasă cu ajutorul calculatorului – 7,1%;
- Au realizat proiecte de cercetare împreună cu colegii – 8 (28,6%);
- Se ajută unul pe altul la diferite materii – 14,3%;
- Profesorul l-a apreciat verbal pentru o anumită activitate realizată – 17,9%;
- Au realizat tema pentru acasă individual – 14,3%;
- Alte variante – 21,4%.

Datele sunt prezentate în *Figura 5.26*.

### **Unele argumente ale elevilor față de opțiunile selectate:**

*„... Sunt lucruri care fac să descoperi organismele vii prin participare activă; elevul asimilează informațiile care îi sunt interesante; deoarece cu ajutorul exemplelor din viață, tema nouă este cu mult mai explicită și mai pe înțelesul elevilor, astfel, tema predată de profesor rămâne în mintea tuturor elevilor; profesorul ne oferă multe posibilități de cunoaștere eficientă și ne oferă aptitudini de învățare eficientă; prin intermediul acestor experiențe, tema predată de profesor a fost mult mai înțeleasă și captivantă; pentru a înțelege mai bine este necesar de a compara cu exemple din viață; personal, îmi place ca munca mea să fie apreciată și să primesc feedback de la profesorii mei, chiar dacă nu este o opinie pozitivă, dar pe merit. Primesc satisfacție atunci când orele „ies din tipare”, de exemplu – o prezentare power point, un experiment, sau o lecție în natură – aceste momente fac ca experiența mea de licean să fie memorabilă; sunt interesante; atrage atenția noastră asupra temei noi; când folosesc calculatorul la realizarea temei pentru acasă, caut informațiile de care am nevoie și când nu înțeleg unele lucruri din temă, mă informez din sursele web. Astfel, înțeleg tema mai bine; cartea oferă exemple din viață, uneori însă, când anumite teme nu conțin exemple – profesoara ni le ofera! datorită acestor exemple, înțelegem mai bine tema lecției; prin lecțiile de Biologie, înțeleg esența legilor naturii și participarea omului în ea; îți cunoști corpul; practica e mai eficientă ca teoria; curiozitățile despre natură și aspectele fascinante ale animalelor; lucrul practic este cel mai eficient proces de învățare durabilă; pentru că este foarte necesar de a cunoaște exemple din viață; teoria lecțiilor trebuie de aplicat în practică, pentru că e cel mai bun mod de a învăța; o experiență care m-a impresionat era experimentarea și observarea viermelui la diferiți excitanți, exclud faptul, că a fost doar o singură amintire cu ceea*

ce am făcut, dar totuși s-ar putea face și mai multe experimente interesante, precum: studierea structurii organelor de animale în clasă; deoarece avem un profesor destul de bine pregătit în domeniul său și știe cum să ne atragă atenția și dragostea față de biologie; asocierea lecției cu momente din viață, face mai ușoară asimilarea informației de către elev, iar activitățile individuale duc la dezvoltarea elevului, făcându-l capabil să găsească informația cerută, s-o asimileze, s-o modifice după propriul său interes...”

**9. Profesorul explică criteriile de evaluare: ...**



**Fig. 5.27. Părerile elevilor asupra explicării criteriilor de evaluare din partea cadrului didactic**

Elevii consideră, că profesorul le explică criteriile de evaluare permanent – 28,6%; deseori – 46,4%; rareori – 25%; niciodată – 3,6% (Figura 5.27).

**10. Competența a învăța să înveți o consideri necesară în formarea personală?**



**Fig. 5.28. Răspunsurile elevilor față de competența de a învăța să înveți în formarea personală**

Rolul competenței de a învăța să înveți în formarea personală este necesar pentru 96,4% din elevi, iar pentru 3,57% nu este necesar (Figura 5.28).

## 11. Considerați că învățarea cu ajutorul calculatorului este eficientă în studierea biologiei?

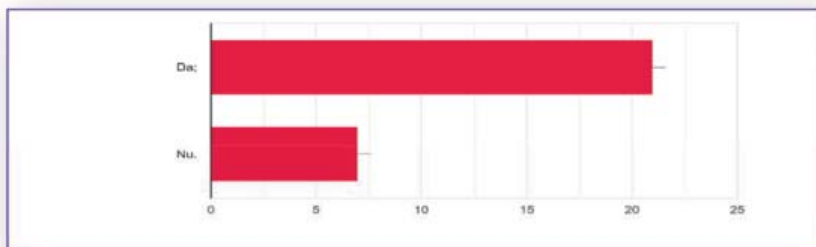


Fig. 5.29. Părerile elevilor față de eficiența calculatorului în studierea biologiei

Opinii cu privire la eficiența învățării cu ajutorul calculatorului, varianta „da” au selectat 75% de elevi și „nu” – 25% de elevi (Figura 5.29).

**Argumentele elevilor față de aceste opinii sunt următoarele:**  
„...Sunt lucruri moderne care corespund timpului actual; ai mai multe surse de informație și mai multe imagini în care poți examina și înțelege subiectul; chiar dacă majoritatea informației de care avem nevoie în studierea biologiei poate fi găsită pe internet, este cu totul diferit, decât să ai profesorul în față explicându-ți tema și îți răspunde la întrebările pe care le ai în privința temei. Realizarea experimentelor în natură sau exemplele din viață/natură e cu mult mai eficientă și înțeleasă decât informația de pe calculator; în orice circumstanță, biologia este o materie informativă, care ne oferă cunoștințe sigure și cu un flux de informații; consider că da, deoarece informația asimilată o putem pune în practică prin intermediul diferitor proiecte, de asemenea, avem acces la o gamă mai largă de informații utile în acest domeniu; este acces la mai multă informație; calculatorul poate fi foarte eficient, atunci când trebuie să analizăm un desen sau o anumită structură, care nu este reprezentată foarte clar în carte. Putem folosi dicționarul pentru a defini anumite noțiuni neclare; este disponibilitate la mai multă informație; consider, că aprofundarea în materie trebuie efectuată după ce te informezi din sursele tradiționale, după ce le înveți și înțelegi în totalitate, iar după – te poți aprofunda în detalii cu ajutorul internetului; performanța digitală în perioada actuală; calculatorul oferă mai multe informații, uneori chiar mai ușor de înțeles. De asemenea, filmulețele video mă ajuta mult în asimilarea cunoștințelor într-un mod mai eficient; cu ajutorul calculatorului completăm golurile și informațiile noi de la lecție; deoarece sunt diferite video sau diferită informație tematică; biologie e natură și nu-i gândire artificială; informarea e mai simplă; consider că e necesară, deoarece cu ajutorul internetului poți cerceta în amploare anumite teme

provocatoare; deoarece avem nevoie de acces la diferite platforme interactive care arată temele studiate în: scheme, tabele, imagini 3d; sunt necesare experimentele pentru a înțelege mai bine tema lecției; informația e mai detaliată și mai explicită; nimeni nu te verifică ce faci la calculator; în unele cazuri studierea cu ajutorul calculatorului poate fi ineficientă, multă informație cu termeni biologici neînțelegeși, unde elevul nu e capabil s-o memoreze, în carte e mult mai succint; în biologie este nevoie de experimente și noi descoperiri, lucrul în mediul online nu e atât de bun pentru formarea tuturor; putem observa diferite exemple și deduce noi idei și concepte, în carte aceste direcții sunt limitate...”

## 12. Sunt relevante rezultatele învățării la disciplina Biologie în raport cu schimbările din societate?



Fig. 5.30. Părerile elevilor asupra relevanței învățării, în raport cu schimbările din societate

Relevanța rezultatelor învățării la disciplina *Biologie* în raport cu schimbările societății, 40% elevi le consideră foarte relevante, 50% – mai puțin relevante (Figura 5.30).

**La întrebarea cum își doresc să fie învățarea la disciplina *Biologie*, elevii au precizat:**

„...Interesantă și prin colaborare; la fel cum a fost și până acum, înaintea pandemiei; mi-aș dori, ca învățarea la disciplina *Biologie* să fie prin diverse experimente și activități practice; mi-aș dori ca lecția de biologie să fie la fel de captivantă și interesantă, să experimentăm cât mai multe lucruri noi; simplificată; mi-aș dori, ca lecțiile de biologie să nu fie atât de profunde, deoarece nu toți elevii vor deveni biologi sau vor lucra în domeniu, iar cel ce este cu adevărat îndrăgostit de biologie, va căuta informație suplimentară și se va dezvolta pe cont propriu; simplă; la dorință, adică nu obligatorie; cu mai multe lucrări practice și experimente; aș dori să facem și diverse lucrări practice, nu doar să ni se predea teorie; să fie mai multe lucrări practice atât în natură, cât și în laborator; prin prezentarea diferitor lucruri care ar stârni mai tare curiozitatea față de disciplină; cu lucrări practice și lucrări de laborator; interactivă; mai

distractivă; aş dori, să fie mai puţin detaliată, temele mai ample să fie opţionale. Eu, personal, nu țin minte mai nimic din ce am învățat la biologie. Învățăm pentru moment, doar pentru notă, nu mă fascinează subiectul și informația, e multă și nefolositoare. Ceea ce învăț nu ma ajută să aspir în domeniul de care sunt interesată; mai multe activități practice; așa cum este, e foarte bine; mai multe experimente; mai puțin scris; utilizarea și folosirea roboticii în raport cu programele de pe calculator, executarea experimentelor aplicând microscopul și alte utilaje biologie sau medicinale, realizarea unor operații pe animale, folosirea și studierea utilajului chirurgical, cât și a substanțelor precum: insulina, adrenalina, preparatele pentru amorțeală și narcozul; cu mai multe experimente; mai multe activități practice, mai puține detalii nefolositoare și vocabular biologic prea complicat; veselă...”

Cu ajutorul chestionarului diseminat elevilor, pentru a-și expune părerile proprii asupra aspectelor abordate, am obținut răspunsuri care prezintă realitatea despre procesul de învățare din învățământul general (gimnaziu, liceu).

**Concluzii:** Ca sinteză asupra cercetării la momentul dat, pot să remarc, că elevii solicită mai multe activități de cercetare și investigare a lumii înconjurătoare. Manifestă interes față de valorificarea competențelor de aplicare a resurselor TIC, în diverse contexte de învățare. Doresc descongestionarea calitativă a informației incluse în programa școlară și manuale, cu speranța de a însuși eficient subiectele abordate în cadrul lecțiilor de biologie. În viziunea lor, lecția trebuie să fie interesantă, veselă cu elemente distractive și relevante în formarea propriei personalități.

Putem menționa câteva caracteristici cu privire la îmbunătățirea procesului de învățare la disciplina *Biologie*:

- îmbinarea dintre investigația științifică și lucrările de laborator întregăză procesul de învățare cu impact favorabil de aplicare a cunoștințelor în viața de zi cu zi;
- lucrările de laborator cu ajutorul tehnologiilor digitale motivează elevii și duc la creșterea performanțelor școlare;
- competențele profesionale ale cadrului didactic trebuie să fie tangențiale cu competența de utilizare a tehnologiilor informaționale și comunicaționale, necesare cercetării și investigației lumii înconjurătoare prin diverse forme de organizare a procesului didactic;
- elevii vor putea realiza proiectul de cercetare prin abordarea integrată și non standard a cazului investigat;
- dezvoltarea gândirii critice și autocritice, pertinente procesului de învățare, are loc prin explorarea necunoscutului din lumea înconjurătoare [2].

Cunoștințele obținute de la disciplina *Biologie* trebuie să fie pertinente situațiilor de integrare în domeniile de activitate profesională. Ca rezultat,

apare necesitatea din partea cadrului didactic de a adopta metodologii utile didacticii moderne, care este axată pe planificarea demersurilor educaționale de aplicare în practică a unităților de competență, care duc la formarea competențelor specifice disciplinei, ca parte componentă a competențelor-cheie.

### Repere bibliografice:

1. Placinta D., Coropceanu E. Proiectele STE (A)M – fundament al învățării active. In: *Acta Et Commentationes*, Seria „Științe ale Educației”, 2020, Nr. 2 (20), pp. 13-23.
2. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from%20=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from%20=LT)

## 5.6. Percepția elevilor privind învățarea școlară la disciplina *Chimie*

**Ana GÂȚU**  
**cercetător științific stagiar**

Datorită specificului său, disciplina *Chimie* creează posibilități de valorificare a strategiilor didactice specifice ca moderne, inovaționale, axate pe învățarea activă și interactivă, capabile de formarea cunoștințelor și competențelor funcționale. Actual, omenirea s-a pomenit într-o situație absolut nouă, caracterizată prin dinamism fără precedent, explozie informațională ca urmare a implementării tehnologiilor avansate și în acest caz sunt eficiente strategiile bazate pe analogii, modelări. Astfel, cadrele didactice utilizează platforme, programe care motivează elevul să studieze disciplina *Chimie* (ChemOffice, GAUSSIAN, GAMESS, Mendeleev, Hyperchem, NeuLog). Astfel, utilizarea/adaptarea tehnologiilor informaționale pentru rezolvarea diferitor probleme din domeniul chimiei este una dintre sarcinile de bază, care pe lângă utilitate, conferă procesului de studii și un aspect atractiv și motivant.

Un factor important este și pregătirea tinerilor pentru activitatea în câmpul muncii prin dezvoltarea competenței antreprenoriale în domeniul ocupațiilor profesionale conexe chimie.

Încă un lucru important este ca toate activitățile să posede caracter aplicativ, raportat la mediul și experiența de viață a elevilor, la profilul clasei, la necesitățile elevului, având ca finalitate formarea competențelor specifice disciplinei *Chimie*.

În total, au fost recepționate 120 de răspunsuri, 60 din mediul urban, dintre care 34 de la treapta gimnazială și 26 – de la treapta liceală și, respectiv, 60 din mediul rural – 37 de răspunsuri au dat elevii de la etapa gimnazială și 23 de la cea liceală.

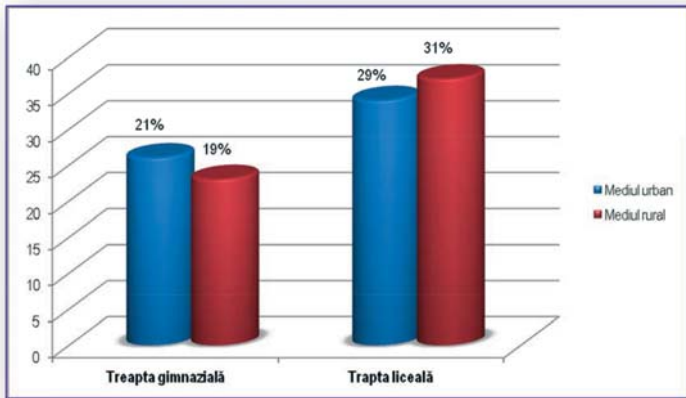


Fig. 5.31. Mediul de trai și treapta de învățământ a elevilor chestionați

La întrebarea 3, care vizează, ce prezintă activitatea de învățare: 77 de elevi afirmă că învățarea este o necesitate, 29 – o opțiune (afirmă în mare parte elevii de la treapta liceală) și 14 elevi afirmă că învățarea este o obligație.

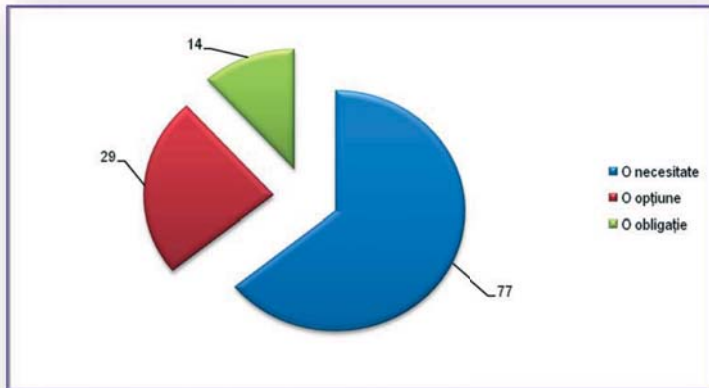


Fig. 5.32. Ce prezintă activitatea de învățare pentru elevi

Întrebarea 4, care necesită un răspuns referitor la ce înțeleg elevii prin sintagma *învățare eficientă*: 12 elevi afirmă că reprezintă un *proces de asimilare a informației*; 11 elevi înțeleg sintagma de învățare eficientă ca un *proces de transformare a experiențelor de cunoaștere*; 47 de elevi consideră că învățarea eficientă este, *obținerea de rezultate înalte*; 28 de elevi consideră că reprezintă *succesul în viața profesională*; iar 22 că este *adaptarea la schimbările societății*.



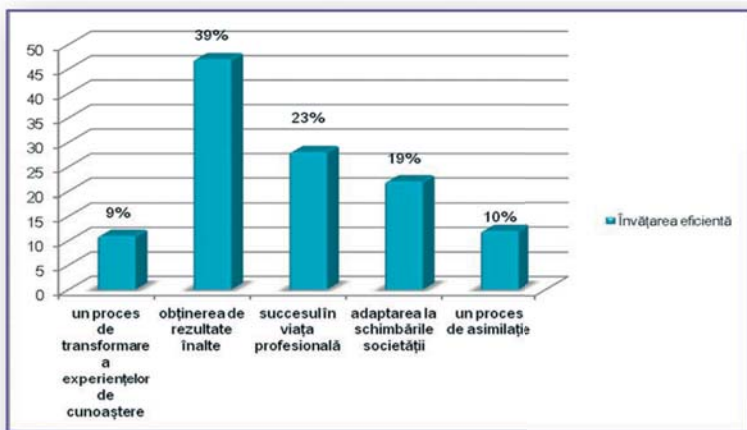


Fig. 5.33. Ce înțeleg elevii prin sintagma „învățare eficientă”

**Întrebarea 5**, care necesită opina elevilor referitor la ce prezintă *ciclul de realizare a unei învățări*, elevii au acordat următoarele răspunsuri: 42 de elevi consideră că ciclul de realizare a unei învățări constă în: 1. *Acțiune*; 2. *Reflecție*; 3. *Cooperare*; 4. *Emoție*; 35 de elevi consideră că acesta reprezintă: 1. *Reflecție*; 2. *Acțiune*; 3. *Emoție*; 4. *Cooperare*; 31 dintre elevi afirmă că ciclul de realizare a unei învățări constă în: 1. *Cooperare*; 2. *Emoție*; 3. *Acțiune*; 4. *Reflecție*; iar, 12 elevi consideră că este vorba despre: 1. *Emoție*; 2. *Reflecție*; 3. *Cooperare*; 4. *Acțiune*;



Fig. 5.34. Ciclul de realizare a unei învățări

La **întrebarea 6**, despre ce îi motivează pe elevi să studieze disciplina *Chimie*, au fost acordate următoarele răspunsuri cu numărul respectiv de elevi care au ales varianta de răspuns:

- a) dorința personală de a cunoaște mai mult – 13 elevi;
- b) interesul pentru un anumit domeniu – 10 elevi;
- c) insistența părinților – 5 elevi;
- d) insistența profesorilor – 11 elevi;
- e) stilul de predare a profesorului – 26 elevi;
- f) dorința de autorealizare – 26 elevi;
- g) dorința de a te manifesta în fața colegilor – 7 elevi;
- h) utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare – 22 elevi.

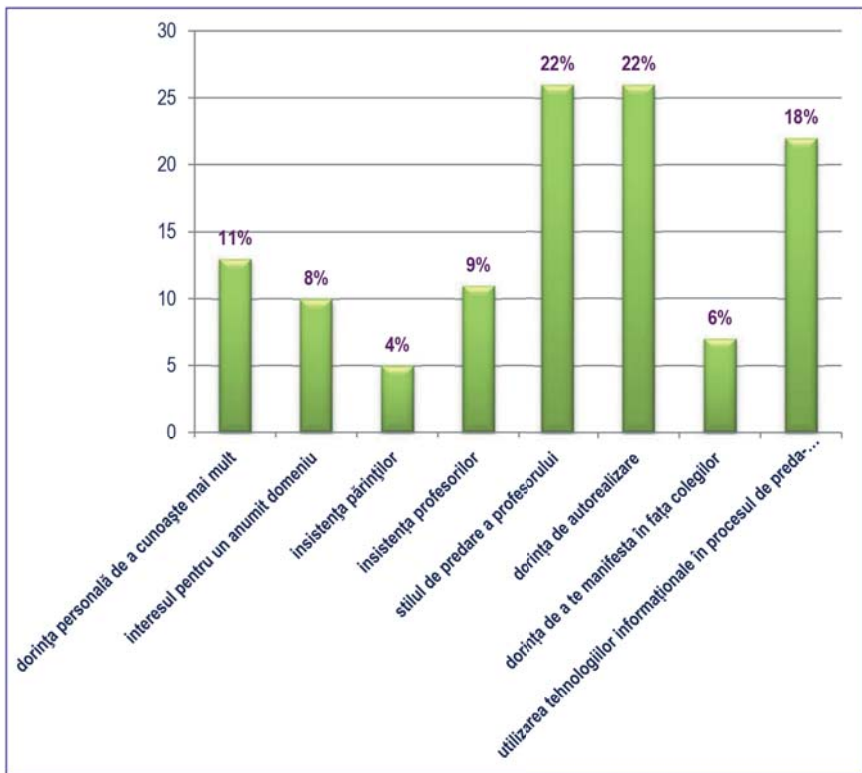
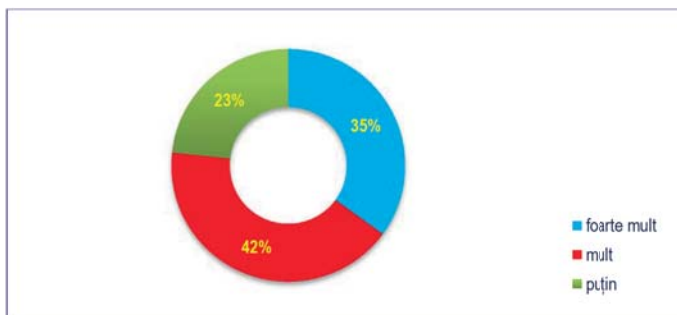
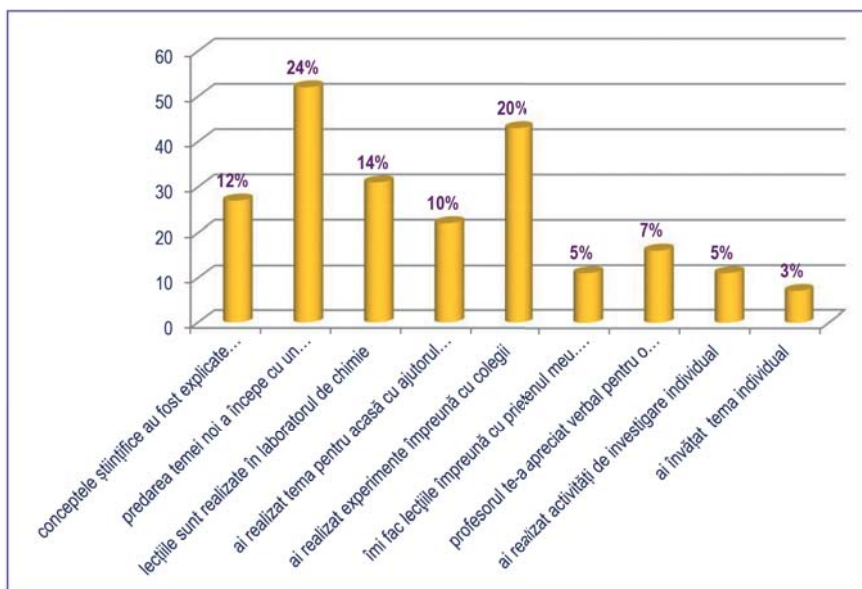


Fig. 5.35. Motivarea studierii disciplinei Chimia

La întrebarea 7, despre măsura în care profesorii țin cont de interesele și aptitudinile speciale ale elevilor pentru disciplina chimia, elevii au acordat următoarele răspunsuri: 42 de elevi afirmă că profesorii iau *foarte mult* în calcul interesele și aptitudinile acestora; 50 de elevi au acordat răspunsul, *mult*; iar 28 au bifat *puțin*.



**Fig. 5.36. În ce măsură profesorii țin cont de interesele elevilor pentru studierea disciplinei Chimia**

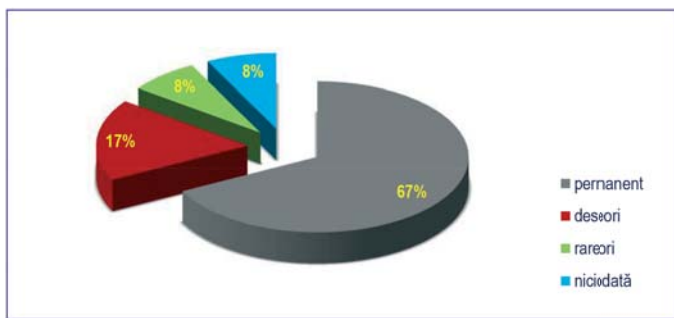


**Fig. 5.37. Experiențele de învățare în cadrul studierii disciplinei Chimia**

**Întrebarea 8**, care a necesitat bifarea a două variante de răspuns în ceea ce privește unele experiențe de învățare care iau plăcut și s-au părut utile elevilor la lecțiile de chimie. Elevii au acordat următoarele răspunsuri: 27 din elevi au bifat varianta – *conceptele științifice au fost explicate utilizându-se exemple din viață*; 52 de elevi au ales varianta de răspuns – *predarea temei noi a începe cu un experiment demonstrativ*; 31 de elevi – *lecțiile sunt realizate în laboratorul de chimie*; 22 de elevi – *ai realizat tema pentru acasă cu ajutorul calculatorului*; 43 de elevi – *ai realizat experimente împreună cu colegii*;

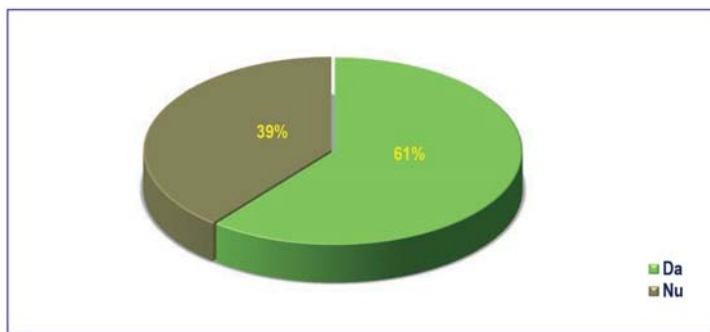
11 elevi – *îmi fac lecțiile împreună cu prietenul meu. Ne ajutăm unul pe altul la diferite materii*; 16 elevi – *profesorul te-a apreciat verbal pentru o anumită activitate realizată*; 11 elevi – *ai realizat activități de investigare individual*; și 7 elevi – *Ai învățat tema individual*; La solicitarea de a argumenta răspunsul, majoritatea elevilor afirmă că lecțiile de chimie sunt mai interesante și aceștia asimilează noțiunile noi, mai eficient dacă în cadrul lecției este prezentă și partea experimentală.

La **întrebarea 9**, despre faptul dacă profesorul explică criteriile de evaluare, elevii au acordat următoarele răspunsuri: 81 de elevi afirmă că profesorul *permanent* explică criteriile de evaluare; 21 afirmă că criteriile de evaluare sunt deseori explicate, iar câte 9 elevi au afirmat că criteriile de evaluare sunt *rareori* și respectiv *niciodată*, explicate de către cadrul didactic.



**Fig. 5.38.** Explicarea criteriilor de evaluare

La **întrebarea 10**: Competența *a învăța să înveți* o consideri necesară în formatarea personal, elevilor li s-a solicitat să răspundă cu Da sau Nu și au fost oferite răspunsurile respective: 73 din elevi afirmă *Da*, iar 47 din elevi afirmă *Nu*.



**Fig. 5.39.** Necesitatea competenței a învăța să înveți – necesitate pentru formarea profesională

La **întrebarea 11**, dacă consideră că învățarea cu ajutorul calculatorului este eficientă în studierea chimiei, elevii s-au expus astfel: 50 dintre elevi afirmă că DA, iar 70 din elevi afirmă că Nu este eficient învățarea disciplinei *Chimia*, cu ajutorul calculatorului. Iar ca argumente au fost aduse următoarele idei:

Este eficient de studiat disciplina *Chimie*, utilizând calculatorul, deoarece putem viziona cum au loc mai multe experimente, dar sunt și o varietate de programe pentru studierea *chimiei*.

Alți elevi afirmă că disciplina *Chimie* trebuie studiată în sala de clasă, utilizând materiale și reactivi mai mult decât calculatorul.

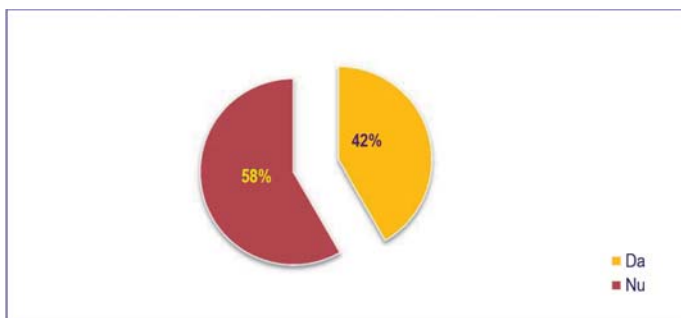


Fig. 5.40. Eficiența studierii disciplinei *Chimie* cu ajutorul calculatorului

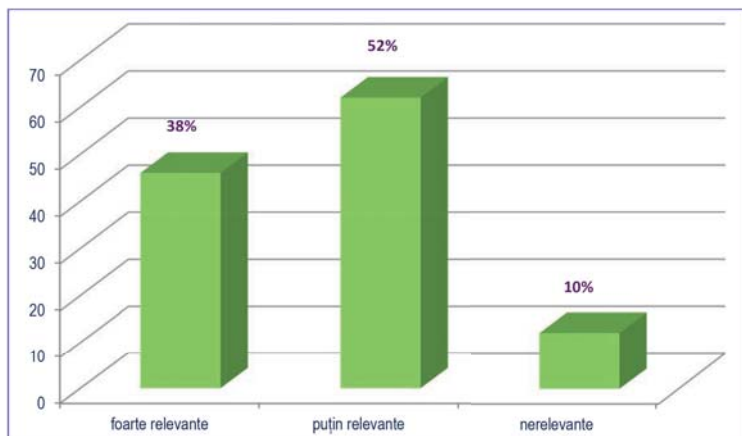


Fig. 5.41. Relevanța rezultatelor studierii disciplinei *Chimie* în raport cu schimbările societale

La **întrebarea 12**, referitor la cât de relevante sunt rezultatele învățării la disciplina chimie în raport cu schimbările din societate, elevii au acordat următoarele răspunsuri: 46 de elevi consideră că acesta sunt foarte relevante;

62 din elevi consideră însă că sunt *puțin relevante*, iar 12 elevi afirmă că sunt *nerrelevante*.

La **întrebarea 13**, referitor la cum ar dori să fie învățarea la disciplina *Chimie*, marea parte a elevilor afirmă că în cadrul lecțiilor de chimie trebuie să fie inclusă mai multă parte experimentală, laboratoarele să dispună de o varietate mai mare de utilaj de laborator, reactivi.

**În concluzie**, reieșind din cele expuse și de elevi, putem afirma că metoda studierii disciplinei *Chimia*, în cadrul instituțiilor preuniversitare, este diferită de la profesor la profesor și instituție. Mai multe facilități de studierea a chimiei, au totuși elevii din mediul urban, care au acces la o varietate mai mare de literatură de specialitate. Iar la capitolul de dotare a disciplinei cu literatură actuală, contemporană, dar și cu tehnică și utilaj de laborator, studierea chimiei se confruntă cu unele lacune, deși, reieșind din cele expuse de către elevi, aceștia consideră eficientă studierea chimiei prin realizarea experimentelor.

### **Repere bibliografice:**

1. Botgros I. (coord.). et al. *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*. Monografie. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
2. Curriculum național. Aria curriculară *Matematică și Științe*. Disciplina *Chimie, clasele a VII-a – a IX-a*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Editura „Lyceum”, 2020.
3. Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 28-29 februarie, 2020. Vol. I. *Didactica științelor exacte*. Chișinău: UST, 2020.

## Capitolul VI.

### PREMISE DE REALIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA ARIA CURRICULARĂ EDUCAȚIE SOCIOUMANISTICĂ

Ina GRIGOR, dr. în pedagogie  
cercetător științific superior

#### Introducere

Lumea modernă, se află într-o continuă schimbare, în care explozia informațională are loc în paralel cu explozia tehnologică. Pentru a supraviețui în societatea contemporană, toate domeniile, în special domeniul educației, trebuie să se adapteze la o realitate nouă.

1. Aceasta adaptare a învățământului în opinia lui Robert Hawkins, specialist principal în educație a Băncii Mondiale are următoarele tendințe [23]:

1. *Învățarea mobilă*: dezvoltarea tehnologiei a transformat telefoanele mobile de tip „smartphone” în accesorii indispensabile, atât pentru elevi, precum și pentru profesori. Acum putem urmări cum dispozitivele mobile cu acces la internet și capacități de calcul ocupă locul computerelor personale în clasă și acasă.

2. *Cloud computing-ul*: presupune o rețea imensă și complexă de servere care va furniza utilizatorilor atât spațiu de stocare, cât și putere de calcul sau programe, cu ajutorul unor dispozitive uzuale de navigare web. În acest fel, investițiile costisitoare în aparatură și personal IT vor putea fi eliminate. Implicațiile acestui trend în educație sunt enorme, datorită accesibilității sporite la informații. Provocarea va consta în conectivitatea permanentă pentru a accesa fișierele din rețeaua de tip „cloud”.

3. *Dispozitive personale de calcul*: tendința actuală în școlile din toată lumea este de a oferi un aparat de informare pentru fiecare elev și de a crea medii de învățare care presupun accesul universal la tehnologie. Fie ca dispozitivul este un laptop, computer sau un smartphone, toate sălile de clasă ar trebui să fie pregătite pentru aceasta nouă schimbare în educație.

4. *Învățarea permanentă*: o dată cu dezvoltarea infrastructurii de conectivitate, dar și a reducerii prețurilor computerelor, sistemele de învățământ din întreaga lume își dezvoltă capacitatea de a oferi oportunități de învățare pentru elevi „oricând, oriunde”. Aceasta tendință presupune o modificare a lecției tradiționale de 45 de minute. Pe lângă aparatura și acces la internet, este nevoie de tutori sau profesori virtuali, de resurse de învățare în ritm propriu.

5. *Jocuri*: un studiu recent realizat de organizațiile americane Pew Internet și Life Project pentru Horizon Report a descoperit că jocurile în rețea sau online sunt o parte importantă în viața tinerilor și că oferă o oportunitate de interacțiune socială și de angajament civic. Succesul incredibil al programe-

lor care se concentrează pe participarea activă, interacțiunea și stimulente, sugerează că metodele educaționale tradiționale sunt mai puțin relevante, iar jocurile educative ar putea atrage interesul și atenția elevilor într-un mod mai eficient.

6. *Redefinirea spațiilor de învățare*: clasa cu 15 bănci aranjate pe trei rânduri ar putea deveni în curând doar o amintire, pentru că școlile din toată lumea își regândesc mediul de învățare pentru a favoriza colaborarea, disciplina și implicarea elevilor, utilizând în sălile de curs mesele circulare, spațiile individuale pentru elevi și profesori, luminile și culorile potrivite.

7. *Schimb de conținuturi educative între profesori*: profesorii au început să formeze rețele în care identifică și creează resurse de învățare pe care le consideră eficiente în clasă. Ei pot edita, adăuga sau adapta anumite materiale în așa fel încât elevii să primească informații care corespund stilului și ritmului de predare a cursului. Aceste resurse completează în multe cazuri manualul oficial și, este posibil că să îl înlocuiască.

8. *Profesorii-manageri / mentori*: rolul profesorului în clasă se transformă din cel care deține cunoștințele în cel care ghidează instruirea, care ajută la îndrumarea elevilor prin căi individualizate de învățare, identificând resursele relevante de învățare, creând oportunități de învățare colaborativă și oferind o perspectivă și sprijin în timpul și în afara orelor.

9. *Învățarea personalizată*: sistemele educative vor folosi tehnologia pentru a înțelege mai bine nivelul de pregătire a unui elev, lacunele de învățare, stilul de învățare a acestuia. Astfel, se va preda accesibil tuturor elevilor, se va adapta conținutul și prezentarea informațiilor va corespunde nevoilor individuale ale elevilor.

10. *Evaluarea portofoliului*: deja observăm că evaluările se realizează din ce în ce mai mult ca teste care măsoară nivelul aptitudinilor obținute și mai puțin ca examenele de înaltă presiune ca semn de excelență. Instrumentele de evaluare fiind disponibile pentru elevi, adunate într-un portofoliu online, permit aprecierea muncii depuse: ori de câte ori va fi adăugat un *tweet*, o postare pe blog sau o fotografie la orice serviciu online, acesta va apărea în portofoliul personal, care poate fi atât evaluat de colegi, cât și de profesor, dar colectarea, gestionarea, sortarea și analiza datelor utile în procesul educațional îi vor ajuta pe profesori să înțeleagă mai bine lacunele de învățare și să adapteze conținuturile și metodele nevoilor elevilor.

Subscriem că dezvoltarea noilor tehnologii de informare și comunicare a provocat schimbările în învățământ ce țin de spațiul, timpul, subiecții educaționali, procese de învățare, fapt care se manifestă prin transformarea rolului profesorului, elevului vizând crearea și parcurgerea traseului de învățare, democratizarea învățământului, viziunea incluzivă, precum și un înalt grad de responsabilizare la nivel de instituție, dezvoltarea TIC permite accesarea



informației online, colaborarea, negocierea cu alți membri ai grupului sau comunitatea.

Procesul de învățare devine mai autentic elevului, studentului, deoarece acesta fiind subiect al învățării este implicat activ, dinamic și conștient în instruirea proprie, dovedește o libertate în acțiune de învățare, exprimată în alegerea unei acțiuni dintr-un set de oportunități, extinderea setului de oportunități, reconstruirea ierarhiei acțiunilor de învățare. Or, se formează un tip de învățare realizată *oriunde și oricând*, care reflectă *nevoile specifice, abilitățile și interesele* ale elevilor și astfel devine personalizată.

### **6.1. Învățarea personalizată: delimitări conceptuale**

Formarea și dezvoltarea elevului prin învățarea personalizată se concentrează asupra necesităților de învățare ale elevilor și punctelor forte, făcând astfel, învățarea semnificativă pentru ei și asigurând o garanție a reușitei socio-profesionale. Impactul învățării personalizate privind implicarea elevului în propria formare a fost evidențiat în primele studii realizate în SUA la începutul anilor 2000, care au demonstrat că aplicarea abordării personalizate a învățării a cauzat creșterea semnificativă a rezultatelor școlare mai ales în grupuri de elevi cu nevoi speciale și, cei cu abilitați înalte. Fundația Bill și Melinda Gates a investit milioane de dolari în cercetare și bune practici privind învățarea personalizată și a confirmat că aceasta abordare este fezabilă și poate reduce decalajul semnificativ dintre (r)evoluția socială și cea a școlii.

În premieră conceptul *învățarea personalizată* în contextul științelor educației a fost introdus de savantul V.G. Hoz în anul 1970, fiind definită ca o modalitate de dezvoltare a libertății personale. Cel ce învață este privit de autor ca protagonist al propriilor experiențe de viață. Învățarea personalizată este o alegere liberă a cursurilor, determinarea obiectivelor și modalităților de învățare [Apud 17, p. 20].

Actualmente termenul învățare personalizată este bine cunoscut și deja acceptat în învățământul mondial.

În Marea Britanie, termenul învățare personalizată a fost folosit în 2004 de către D. Miliband, ministrul de stat responsabil de elaborarea standardelor școlare, care a elucidat faptul că învățarea personalizată este modul în care cele mai bune instituții de învățământ din Marea Britanie configurează procesul de învățământ pentru a asigura ca fiecare educabil să atingă cel mai înalt rezultat posibil [14, p. 24].

Directorul Agenției de Tehnologie și Comunicații Educaționale a Marii Britanii D. Hargreaves, evidențiază așa numite portițe în învățarea personalizată: vocea studentului, aprecierea învățării, noile tehnologii informaționale și de comunicare, învățarea pentru învățare, curriculumul, consilierea și orientarea, dezvoltarea fizică, mentoratul și antrenarea, structura și organizarea școlară [8, p. 6].

Autorii Ghidul „Personalizing Education. Schooling for Tomorrow” OECD (2006) D. Hopkins, J.C. Ruano-Borbalan, J.P. Paludan prezintă o sinteză asupra conceptului de *învățare personalizată* [14]. D. Hopkins identifică surse istorice și sociale ca fundamentele personalizării în învățare, acestea reflectă aspirațiile oamenilor și dorința lor pentru învățare. J.C. Ruano-Borbalan, directorul institutului Demos din Paris, subliniază faptul că: 1) învățarea este un proces individual, în care educatul controlează ritmul de învățare și motivarea; 2) învață mai bine prin cooperare; 3) cel ce învață nu ar ști ce să învețe, dacă nu ar fi ghidat de profesori. J.P. Paludan, directorul Institutului Future Studies din Copenhaga, Danemarca, susține că personalizarea trebuie să fie privită ca ajustarea educației la necesitățile individuale ale celui ce învață, dacă el va simți că sistemul îl respectă și este luat în seamă individualitatea lui, el va fi mai dispus să facă un efort pentru învățarea proprie [Ibidem].

În 2005, D. Buckley, directorul Centrului de cercetare și dezvoltare Cambridge Education, a definit două extreme ale învățării personalizate: *personalizare pentru elev, în care profesorul adaptează procesul de învățare și personalizare efectuată de elev, în care acesta dezvoltă deprinderi în scopul adaptării propriului model de învățare* [8, p. 87].

Membrii Colegiului Național de Management din Marea Britanie au propus următoarea definiție pentru învățarea personalizată: o abordare structurată și receptivă de subiecții învățării, prin care se creează o atmosferă în care toți subiecții au posibilitatea să participe în activități, să progreseze, să se autorealizeze, care determină implicarea coparticipativă a studenților și părinților în procese de învățare și evaluare [4, p. 6].

Departamentul de Educație din Calgary, Alberta, Canada definește componentele-cheie ale învățării personalizate: *curriculum diferențiat și integrat, profilurile de învățare dezvoltate, programe de învățare flexibile și tehnologiile informaționale accesibile tuturor, legături sociale stabile, planurile de învățare personalizate* [2, p. 3].

În 2010, la Boston a avut loc conferința *A inova pentru a educa: crearea unui sistem de (re)proiectare pentru învățarea personalizată* (Inovate to educate: System (Re)Design for Personalized Learning), unde au fost identificată viziunea filosofică, mecanismele, practicile ale învățării personalizate precum și caracteristici de bază ale acesteia [21, p. 5]:

1. *Învățare flexibilă, de tip oricând și oriunde*, se are în vedere o livrare flexibilă a conținuturilor învățării centrate pe nevoile și interesele educabilul.
2. *Rolul nou al profesorului*: în calitate de principalul agent educațional, profesorul se conformează schimbărilor din societate, îndeplinind funcțiile de: organizator al procesului educațional, educator, partener, membru al corpului profesoral, consilier, antrenor, transmitător de informații, cercetător.

3. *Învățarea centrată pe cel ce învață* le oferă educabililor o autonomie mai mare și un control sporit cu privire la disciplinele, metodele și ritmul de învățare. Astfel, subiecții determină un scop clar, o gamă de strategii de învățare, folosesc resurse disponibile, conștientizează procesul de predare-învățare-evaluare, își asumă responsabilitatea, își controlează sentimentele și emoțiile într-o măsură adecvată, își dezvoltă abilitatea de a soluționa eventualele probleme în mod constructiv.

Or, înțelegerea conceptul de „învățare personalizată” se bazează pe experiența țărilor europene, care au implementat aceasta abordare și include următoarele [17]:

- implicarea tuturor dimensiunilor comportamentului celui ce învață (cognitivă/metacognitivă, socială, emotivă);
- dezvoltarea unui proces de învățare autodirijat, autoreglat;
- coproiectarea elevului cu cadrul didactic a traseului și procesului de învățare, identificarea propriilor trasee de învățare;
- dezvoltarea procesului de autoevaluare;
- amplificarea provocărilor generate de procesul de predare-învățare-evaluare, și nu a provocărilor generate din obiective;
- învățarea cu aplicarea TIC-ului;
- implicarea tuturor partenerilor educaționali (cel ce învață, familia, școala, comunitatea) în procesul de învățare;
- aprecierea rezultatelor obținute care nu pot fi stipulate în obiective dar sunt determinate de specificul învățării al fiecăruia.

Prin urmare, învățarea personalizată este o poziție etică ce include valorizarea subiectului învățării, este o opțiune strategică bazată pe potențialul subiectului educațional de a se implica activ nu numai în procesul de învățare, dar și în crearea diferitor parteneriate cu comunitatea [Ibidem]. Cercetătorul canadian M. Fullan consemnează că învățarea personalizată este un termen ce se adresează noilor politici educaționale, care au la bază trei platforme: *conținutul educațional personalizat, TIC și dezvoltarea noilor parteneriate* [5, p. 11].

Actualmente, în spațiul pedagogic, vehiculează termenii: *învățarea personalizată, individualizată și cea diferențiată*. Uneori, „personalizarea” este folosită ca sinonimă cu „individualizarea”, însă acestea au implicații pedagogice distincte.

*Individualizarea învățării* prevede adaptarea și readaptarea permanentă a pedagogului la particularitățile specifice ale clasei de elevi, la trăsăturile specifice ale fiecărui elev, prevede adaptarea curriculumului școlar pentru elevii concreți, presupune capacitatea pedagogului de a proiecta și realiza activități didactice în raport cu particularitățile de dezvoltare bio-psiho-educaționale ale fiecărui elev [13, p. 76].

Diferențierea reprezintă abordarea individuală a educației, presupune crearea diverselor tipuri de instituții de învățământ, clase de profil, grupe omogene de elevi în cadrul clasei, schimbarea/modificarea planurilor și a curricula școlare, a conținutului și metodelor de instruire, a ritmului și duratei instruirii în conformitate cu aptitudinile, competențele, interesele elevilor diferitor tipuri de școli, clase, grupuri. G.C. Selevco afirmă că diferențierea învățării reprezintă un proces de creare a condițiilor de învățare în școli, în clase și grupuri de elevi în raport cu particularitățile de dezvoltare ale acestora. Autoarea a evidențiat trei aspecte de bază ale diferențierii: cunoașterea particularităților de dezvoltare ale elevilor, plasarea elevilor în grupuri mici conform particularităților identificate și realizarea acțiunilor de învățare în grup [22, p. 54].

Diferențierea calificată poate avea un impact enorm asupra gradului de implicare și reușitei elevilor, însă, pentru a garanta o echitate veritabilă și o coerență a șanselor, ar putea fi necesari pași în direcția personalizării.

Învățarea personalizată este înțeleasă ca fiind racordată la specificul elevului, la necesitățile lui prin ajustarea obiectivelor, conținutului, metodologiei de învățare, ritmului propriu de învățare etc. Personalizarea este un concept care permite educabilului să facă o alegere privind ce învață, când, cum, unde, cu cine, privind competențele care trebuie formate, domeniile care trebuie valorificate: metacognitiv, cognitiv sau social, ținând cont de nivelul și forma de excelență, care se dorește a fi obținută prin dezvoltarea aptitudinilor, capacităților și talentelor. Obiectivele învățării personalizate sunt diferite pentru fiecare și nu pot fi prevăzute la începutul procesului. Rezultatele învățării sunt influențate nu de tipul de competență, care trebuie formată, ci de efortul măsurabil depus de fiecare elev privind formarea competenței. Elevul fiind ghidat de profesor se prezintă ca un coparticipant, coprogramator activ în procesul de învățare.

În Planul Național de Tehnologii Educaționale, elaborat de Departamentul de Educație American în 2010 învățarea personalizată a fost definită ca ajustarea ritmului (individualizare), ajustarea abordării (diferențiere) și conectarea la interesele și experiențele studentului [21].

Cu scopul de elucidare a diferențelor dintre învățarea individualizată, diferențiată și personalizată prezentăm corelația personalizare – diferențiere – individualizare, elaborată de B. Bray și K. McClaskey [1, p. 3].

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 proximal; autonomia în gândire; dezvoltarea și maturizarea cognitivă personală; relaționarea pozitivă cu ceilalți; prezența unor scopuri bine defi-

nite; capacitatea de exteriorizare a conținutului verbal simbolic, procedural sau acțional; deschiderea către noi experiențe de învățare [12, p. 20]. În acest context, este oportun să prezentă datele unei cercetări realizate în anul 2009 în SUA, studiu dat a demonstrat că cadrul didactic trebuie să muncească cca 11 ore în fiecare zi pentru a oferi fiecărui elev dintr-o clasă obișnuita cel mai potrivit conținut, folosind metodele adecvate, optime situației de învățare. Astăzi aportul specialiștilor și al tehnologiei au redus semnificativ timpul de lucru necesar pregătirii învățării personalizate.

**Tabelul 6.1. Corelația dintre învățarea personalizate, diferențiată, individualizată**

<b>Învățarea personalizată</b>	<b>Învățarea diferențiată</b>	<b>Învățarea individualizată</b>
Începe cu subiectul.	Începe cu grupuri de subiecți.	Explorează nevoile unui subiect individual.
Conectează activitatea educațională la interesele, pasiunile, aspirațiile subiecților.	Ajustează programul la nevoile grupului.	Ajustează nevoile de învățare ale individului.
Cei ce învață iau parte activă în procesul de învățare.	Instruirea explicită se bazează pe nevoile grupului.	Instruirea explicită se bazează pe nevoile individului.
Elevii sunt auziți și pot lua decizii.	Profesorii creează sau adaptează învățarea în funcție de nevoile grupului de elevi.	Profesorii organizează lecțiile în funcție de nevoile individuale.
Obiective diferite pentru fiecare elev.	Obiective sunt identice pentru toți elevii.	Obiective sunt identice pentru toți elevii.
Elevul alege resursele și TIC.	TIC și resursele didactice sunt selectate pentru a susține programul de învățare.	În procesul de învățare elevii sunt dependenți de profesori.
Evaluarea ca proces include componenta metacognitivă: <i>cum se realizează învățarea, reflectarea asupra propriei învățări și stabilirea ajustărilor necesare pentru realizarea obiectivelor.</i>	Evaluarea se referă la strategii diferențiate de predare.	Evaluarea se referă la strategiile care confirmă ce cunoștințe are elevul și care vor fi următorii pași în programul individual de dezvoltare.

Or, personalizarea definește un proces care caută să țină cont de nevoile tuturor elevilor, îmbogățește și stimulează implicarea elevilor și a profesorilor, ameliorează echitatea în educație, respectă demnitatea și caracterul unic al

fiecărui elev, optimizează potențialul personal. Personalizarea oferă elevului un control tot mai mare asupra a ceea ce învață, asupra modului în care învață, a momentului și locului în care învață, asupra persoanelor cu care învață.

## **6.2. Învățarea personalizată în cadrul disciplinelor socioumanistice**

### **6.2.1. Examinarea documentelor de politici din perspectiva învățării personalizate**

Sistemul de învățământ din Republica Moldova, actualmente, aflat într-un complex proces de restructurare și reformare determinat de provocările societale, are ca scop specificarea unei oferte educaționale corelate cu nevoile de cunoaștere și de dezvoltare ale subiecților educaționali și cerințele calității educației. Situația din învățământul autohton poate fi schimbată prin trecerea la o paradigmă educațională, caracterizată printr-un nivel înalt de flexibilitate și prin formarea unei rețele de oferte educaționale care dau posibilitatea educabilului să realizeze alegerile proprii privind traseul educațional. Ținând cont de cele expuse, cercetătorii în domeniu optează pentru un învățământ care promovează strategii de lucru centrate pe elev/student și forme de organizare a activității didactice care să implice responsabil educabilii, acestea fiind, operante și productive. Ideile date, devenite postulate pedagogice, au implicat o viziune asupra dezvoltării învățământului din perspectiva educației bazate pe cel ce învață, valorificând principiile Școlii prietenoase a copiilor, precum:

- înțelegerea copilului ca un tot întreg, într-un context larg;
- centrarea pe copil;
- educația bazată pe viața reală a copiilor;
- educația este flexibilă și răspunde diversității;
- incluziunea, respectarea și egalitatea de șanse pentru toți copiii;
- consolidarea capacităților, moralul angajamentelor și statutul profesorilor;
- centrarea pe familie;
- centrarea pe comunitate.

Principiile date au fost puse la baza elaborării Standardelor de eficiență a învățării și a Curriculumului național, au fost valorificate în cadrul Codului Educației care este menit să modernizeze sistemul de învățământ preuniversitar, având ca misiune satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății și determinând idealul educațional al școlii din Republica Moldova ca fiind 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 independentă de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate [3, art. 6].

Or, documentele date, promovând educația bazată pe cel ce învață, facilitează implementarea abordării didactice, prin care (1) educabilul devine resursă (învață din propria experiență), producător (învață prin acțiune), lider de opinie, participant activ al procesului de învățare, progresează conform propriului traseu educațional, (2) procesul de învățare se caracterizează prin adaptarea curriculumului, conținuturilor din diferite contexte educaționale nevoilor și intereselor elevului.

Promovarea educației bazate pe cel ce învață precum și schimbările esențiale parvenite în spațiul informatizării și comunicării în procesul actual de educație au contribuit la recunoașterea actualității și relevanței învățării personalizate pentru sistem dar și pentru individ, valorificând satisfacerea necesităților și aspirațiilor educaționale a educabilului.

Discipline din aria curriculară Educația sociumanistică asigurând dezvoltarea elevului în raport cu particularitățile individuale, fiind centrate pe experiențele personale ale elevului și inițiindu-l în activitatea de instruire și participare activă în viața cotidiană, prezintă un spațiu educațional în care poate fi promovată implementarea învățării personalizate ca abordării pedagogice.

Perspectiva învățării personalizate a disciplinelor sociumanistice la nivel preuniversitar se regăsește în dimensiunile Școlii prietenoase a copilului stipulate în Standarde de eficiență a învățării *Istoriei Românilor și Universale* și a *Geografiei* [19, p. 142], acestea fiind următoarele:

- *Incluziunea*. Mediul școlar este binevoitor pentru toți copiii și familiile lor, iar conducerea școlii și profesorii recunosc și satisfac necesitățile diferite de învățare ale elevilor, accesul la educația de calitate nu e un privilegiu, ci o datorie a societății față de toți copiii etc.
- *Centrarea pe copil*. Personalul școlii se axează pe starea emoțională și fizică bună, stabilește relații pozitive cu elevii, bazate pe respect și asigură participarea activă a elevilor în procesul de învățare.
- *Eficiența*. Toți copiii, indiferent de origine, capacitate și/sau gen, sunt învățați și evaluați cu ajutorul metodelor inovative și centrate pe copil. Profesorii folosesc metode adecvate vârstei și capacității pentru afirmarea personalității elevilor, luând în considerație multiplele inteligențe. De asemenea elevii sunt încurajați să lucreze împreună, promovând învățarea practică și prin cooperare, dezvoltarea gândirii critice și reflexive.
- *Participarea democratică (implicarea)*. Membrii familiei și a comunității sunt implicați activ în activitatea clasei, școlii și comunității, iar elevii participă în cadrul activităților școlare și în procesul decizional prin consiliul elevilor. Toți copiii și familiile au oportunitatea de a-și exprima opiniile și de a participa pe deplin în organizațiile școlare indiferent de origine, capacitate și/sau gen.

Analiza Standardelor de eficiență a învățării *Istoriei Românilor și Universale* și a *Geografiei*, a permis să identificăm standarde care contribuie la promovarea învățării personalizate și să le prezentăm în tabel de mai jos (*Tabelul 6.2*).

**Tabelul 6.2. Standardele de eficiență a învățării *Istoriei Românilor și Universale* și a *Geografie* care contribuie la promovarea învățării personalizate**

Standard de eficiență	Indicator	
	Gimnaziu	Liceu
<i>Istoria Românilor și Universală</i>		
Aplicarea principiilor generale ale educației istorice în situații cotidiene prin implicarea în dezvoltarea unei societăți democratice și manifestarea responsabilității civice.	<p>ELEVUL:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizează un portofoliu în care sunt organizate materiale istorice;</li> <li>2. Demonstrează capacități de autoinstruire și de autoperfecționare;</li> <li>3. Respectă cultura și tradițiile familiei, comunității și societății din care face parte ..., depășind stereotipurile și prejudecățile;</li> <li>4. Participă la discuții pe teme istorice exprimând opinii personale.</li> </ol>	<p>ELEVUL:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrie necesitățile de a munci pentru propria dezvoltare și cea comunitară;</li> <li>2. Prezintă un portofoliu în care sunt organizate materialele istorice elaborate de sine;</li> <li>3. Efectuează unele evaluări și/sau autoevaluări critice a activităților realizate;</li> <li>4. Elaborează și implementează unele proiecte de soluționare a unor probleme din școală/localitate/comunitate.</li> </ol>
<i>Geografia</i>		
Argumentarea relațiilor cauzale dintre diferite componente, procese și fenomene naturale și umane sub aspect spațial	<p>ELEVUL:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sintetizează, prin intermediul tehnologiilor informaționale, cauzele și efectele proceselor și fenomenelor geografice.</li> </ol>	<p>ELEVUL:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizează un proiect de investigare a interacțiunii componentelor mediului geografic;</li> <li>2. Argumentează prin exemple concrete relațiile cauză-efect dintre natură și societate, la nivel local, regional și global.</li> </ol>
Demonstrarea și analiza problemelor mediului geografic și aplicarea cunoștințelor geografice în proiectarea măsurilor de soluționare la nivel local, regional și global.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrează capacități de autoinstruire și de autoperfecționare în rezolvarea problemelor mediului geografic la nivel local;</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relatează informațiile din mass-media ce reflectă problemele mediului geografic;</li> <li>2. Aplică un portofoliu, în care sunt organizate materialele elaborate de sine, în</li> </ol>



	2. Implică, individual sau în grup, în acțiuni de protecție a patrimoniului natural și uman din localitate.	argumentarea semnificației domeniilor abordate; 3. Realizează observații asupra mediului geografic în scopul deducerii unor probleme din cotidian; 4. Implementează unele proiecte de soluționare a problemelor mediului geografic.
--	---	---

Având ca temei standardele date, materiile de învățare la *Istorie* și *Geografie* pot fi adaptate și ajustate la ierarhia nevoilor, intereselor individuale ale elevilor, și ritmul lor de învățare prin aplicarea tehnologiilor moderne de informare și comunicare, ca urmare materiile date pot fi învățate personalizate în diferite contexte de învățare.

Perspectiva învățării personalizate a disciplinelor socioumanistice poate fi concepută ca urmare a analizei de curricula la *Istoria românilor și universală* și la *Geografie*. Actuală ediție a documentelor respective evidențiază unele attribute specifice învățării personalizate, spre exemplu: Curriculum modernizat la Istorie, în funcție de elemente de noutate/dezvoltare, prevede evaluarea gradului de formare a competențelor la nivel de proces și de produs, includerea listei de produse recomandate pentru fiecare clasă, elaborarea finalităților conform nivelului taxonomic pentru fiecare clasă, astfel se pune accent nu doar pe obiectivul în procesul de formare a competențelor, dar și se valorifică potențialul individual al celui care învață, potențialul clasei [10].

În aceasta ordine de idei putem evidenția unul dintre obiective care determină procesul educațional la Istorie în ciclul gimnazial: asigurarea intereselor și cerințelor educaționale ale elevilor, în scopul dezvoltării personalității și asigurării inserției sociale într-o societate în continuă schimbare. Or, în procesul didactic se accentuează atenția asupra implicării active ale elevilor în procesul de formare a competențelor, se ia în considerare individualitatea elevului și contextul real în care se află acesta.

În Curriculum este stipulat că elevul învață să-și construiască propria viziune, interconectând cunoștințele noi cu cele anterioare și le memorizează prin construirea propriilor semnificații sub îndrumarea cadrului didactic, care este organizator, facilitator, coordonator. Profesorul și elevul sunt parteneri în acest proces, în care profesorul facilitează învățarea, încurajează elevul pentru a formula puncte de vedere proprii, colaborează cu elevul în realizarea demersului didactic. Prin urmare, activitatea cadrului didactic trebuie să se axeze pe abordări flexibile, care încurajează interacțiunea pozitivă între subiecți, motivarea și implicarea elevilor în procesul propriei formări; pe elemente de învățare în afara clasei în diverse contexte: învățarea prin sarcini; învățare de tip expediționar, învățare prin descoperire, învățare prin

cercetare, învățare bazată pe proiect etc. Ca urmare cadrul didactic are posibilitatea nu doar să valorifice produsele la nivelul proiectării calendaristice de lungă și scurtă durată, dar să se implice și în organizarea și desfășurarea activităților, luând în considerație specificul clasei, interesele elevilor și resursele disponibile din școală și din comunitate etc.– astfel este valorificat noul statut al profesorului ca (co)proiectantului traseului și procesului de învățare a elevului.

În curriculum este menționată ideea selectării corecte a strategiilor didactice și integrării noilor tehnologii informaționale, precum și a Internetului în procesul de predare – învățare a Istoriei, este remarcat faptul că în practica educațională, tot mai mult sunt utilizate noile tehnologii ale informației și comunicării (TIC), care este un imperativ al succesului în actualitate.

Prin urmare Curriculum modernizat la disciplina Istoria universală și a românilor valorifică conceptul învățării personalizate, accentuând următoarele aspecte:

- formarea/dezvoltarea la elevi a unui ansamblu structurat de competențe de tip funcțional, identic propriilor nevoi și interese;
- deplasarea accentului de pe procesul de predare pe cel de învățare;
- valorificarea posibilităților învățării active/interactive, a educației centrate pe elev, integrarea experienței anterioare a elevilor, asigurarea unui mediu educațional propice celui ce învață;
- explorarea la un nivel mai înalt a principiului individualizării, diferențierii și personalizării procesului educațional.

Curriculumul modernizat la *Geografie* [6] abordează instruirea și educația elevilor din perspectiva armonizării modelului psihocentric (centrat pe individualitatea fiecărui elev) și a celui sociocentric (care presupune acțiunea în grup a elevilor și relaționarea cu ceilalți), în funcție de realitate educațională concretă – fapt care distinge perspectivă învățării personalizate prin următoarele:

- profesorii de geografie au libertatea de a elabora o strategie proprie de proiectare/organizare a procesului educațional, în vederea formării la elevi a unor valori și atitudini în funcție de cerințele societății contemporane.
- În funcție de resursele didactice disponibile și caracteristicile colectivului de elevi, profesorul de geografie va decide utilizarea personalizată a activităților și produselor de învățare recomandate, proiectarea strategiilor de predare – învățare – evaluare, optând pentru tehnici și metode actuale, axate pe elev.

Perspectiva învățării personalizate poate fi demonstrată prin determinante ale selectării unităților de conținut la *Geografie*, acestea sunt următoarele:

- asigurarea formării eficiente a competențelor elevilor, în raport cu oportunitățile și particularitățile individuale;
- raportarea la nevoile și interesele elevilor, astfel încât materia studiată să întrunească: caracterul funcțional, necesitățile unei culturi generale și aplicarea în viața cotidiană.

Curriculumul actual își propune formarea la elevi a competențelor specifice *Geografiei* prin activități didactice, care solicită implicarea din partea celui ce învață, astfel încât sarcina cadrului didactic să devină una de organizare și dirijare învățării participative active a elevului, care se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, evaluează, concluzionează etc. Cu alte cuvinte, elevul construiește propriu traseul de învățare în raport cu potențialul său individual. O preocupare permanentă a cadrului didactic va fi stimularea elevilor privind reflectarea asupra procesului și succesului învățării, astfel încât ei să conștientizeze și să gestioneze propriile avantaje și dezavantaje cu privire la proces de învățare și să identifice raporturi compensatorii realizând progrese conform propriilor posibilități.

În acest context, sunt posibile următoarele situații de construire individuală a cunoașterii:

- activități de învățare individualizate cu elevii cu CES, în funcție de tipul Curriculumului realizat din perspectiva planului educațional individualizat (PEI);
- activități de învățare individualizate cu elevii care realizează sarcinile de instruire independent de colegii;
- activități de învățare diferențiate cu elevii aflați în risc de eșec școlar cu Curriculumul școlar adaptat la posibilitățile de învățare ale acestora;
- activități de învățare individualizate și diferențiate cu sarcini de învățare cu grad înalt de complexitate pentru elevii excelenți la *Geografie*.

Prin urmare, analiza documentelor de politici permite să facem următoarele concluzii:

- în cadrul sistemului de învățământ este promovată o abordare de învățare ce presupune că toți elevii pot progresa, dacă li se creează condiții adecvate de învățare, sunt adaptate conținuturile, curriculumul etc. în scopul satisfacerii necesităților și aspirațiilor educaționale ale acestora.
- pentru a proteja potențialul fiecărui elev, procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să înceapă cu considerarea elevului drept *individ unic*, cu un *nivel precis de înțelegere și cunoaștere*, care necesită educația construită în jurul personalității sale, fapt care determină apariția noilor atribuții ale elevilor și profesorilor în contextul învățării personalizate.

### 6.2.2. Viziunea cadrelor didactice, elevilor și a părinților privind învățarea personalizată

Învățarea personalizată având la temelie ideea că educabilul este liber să facă o alegere privind *ce învață, când, cum, unde, cu cine*, determină o logică a unității dintre *a ști de ce să învețe și a ști cum să învețe*. Primul termen al relației vizează orientarea obiectivelor învățării spre îmbunătățirea activității elevului/studentului, din perspectiva unui comportament dominat de ideea dezvoltării și autoactualizării eficiente. Cel de-al doilea se referă la direcționarea acțiunii formative spre metode active ale muncii intelectuale, educaționale și sociale de dezvoltare/autodezvoltare a actorilor educaționali [12, p. 18].

Obiectivele și acțiunile de învățare, considerate oportune de către elevi, prezintă o condiție esențială pentru înțelegerea celor învățate, aceasta ne-a determinat să realizăm o cercetare având drept scop următoarele:

- *identificarea gradului de implicare a elevului în proces de învățare la nivel de obiective, conținuturi și metode în viziunea diferitor tipuri de subiecți educaționali;*
- *identificarea percepției elevilor, cadrelor didactice, părinților asupra rolului școlii și al familiei privind eficiența învățării a elevului/copilului.*

Universul cercetării au constituit cadre didactice (50 de persoane), elevii (53 de persoane), părinții (28 de persoane). În investigație au fost aplicate următoarele instrumente: *chestionarele de autoapreciere privind implicarea subiecților în procesul de învățare, metodele statistice de prelucrare a datelor.*

Datele obținute arată că diferite grupuri de subiecți demonstrează păreri diferite privind importanța componentelor de bază al procesului educațional predarea-învățarea-evaluarea, spre exemplu, opiniile părinților au fost împărțite aproximativ în jumătate, un grup de părinți a considerat importantă predarea (48%), alt grup învățarea (44%); majoritatea elevilor (60%) au accentuat importanța predării, dar profesorii (50%) au accentuat importanța învățării; evaluarea este puțin apreciată ca fiind importantă de toate grupuri de subiecți (părinții – 7%, elevii – 2%, profesorii – 16%) (Figura 6.1).

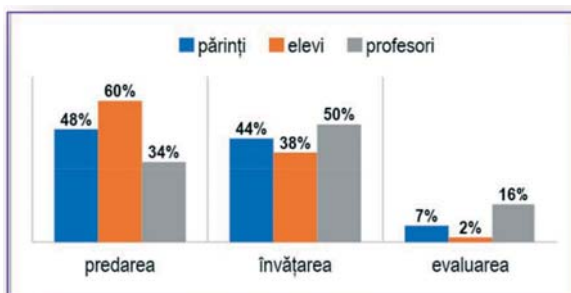
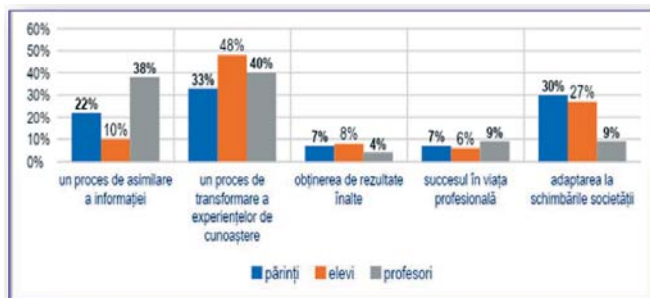


Fig. 6.1. Opinia părinților, elevilor, cadrelor didactice cu privire la cele mai importante componente al procesului educațional

Învățare eficientă este înțeleasă ca un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere de 40% de cadre didactice, 48% de elevi și 33% de părinți, în același timp un număr *minim* de respondenți au considerat învățarea eficientă ca fiind obținerea rezultatelor înalte și succesul în viața profesională (Figura 6.2).



**Fig. 6.2. Înțelegerea sintagmei învățare eficientă de către părinți, elevi, cadre didactice**

Contextul actual, noua abordare didactică în predarea – învățarea, cu precădere, este orientată spre aspectul formativ-informativ, considerând că cel care deține cunoștințe poate și opera cu ele pentru obținerea noilor cunoștințe și pentru a se orienta în lumea ce îl înconjoară. Din analiza opiniilor cadrelor didactice și elevilor urmează că elevii și profesorii sunt orientați spre modalități de învățare care permit experimentarea cu informații deja cunoscute pentru obținerea mai multor cunoștințe. Spre exemplu, 91% de elevi consideră că aproape întotdeauna și de cele mai multe ori, atunci când studiază, asociază noile cunoștințe cu ceea ce este deja cunoscut, aceeași idee este împărtășită de 71% de cadre didactice. În același timp 55% dintre elevi, întotdeauna și de cele mai multe ori, când învață, încearcă să găsească utilitatea informațiilor în viața de zi cu zi. 79% de cadre didactice sunt conștiente de faptul că elevii caută să explice practic ceea ce învață și tind să dezvolte la elevi abilitatea de a corela lumea teoretică, cu cea practică.

Este rațional să ne gândim că pentru a învața mai bine elevii încearcă să rețină logic prin scheme, tabele, formule informațiile predate; însușirea cunoștințelor se face logic întotdeauna și de cele mai multe ori de 85% de elevi și uneori aplică logica în procesul de învățare 15% de elevi. Opiniile profesorilor privind învățarea discipolilor săi sunt aproximativ identice: 79% de profesorii consideră că elevii încearcă să rețină logic informațiile studiate întotdeauna și de cele mai multe ori. Memorarea pasivă este mai puțin utilizată, acesta se evidențiază prin opiniile elevilor (44% uneori învață pe de rost, și 34% rareori) și a cadrelor didactice – 44% de cadre didactice consideră că elevii uneori învață pe de rost și 27% sunt de părere că aceasta se întâmplă rareori.

Un alt aspect important privind modalitățile de învățare ale elevilor reflectă itemul despre intenția elevului de a însuși informațiile prezentate de

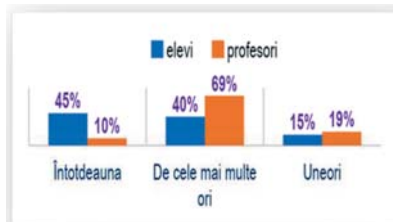
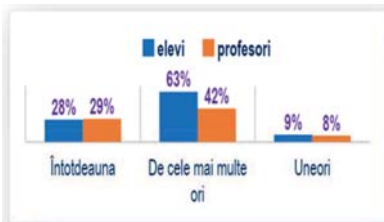
profesor în cadrul orelor; din analiza opiniilor cadrelor didactice și elevilor reiese că întotdeauna sunt atenți la explicațiile profesorului 42% de elevi și de cele mai multe ori 50%; profesorii, asemenea, evidențiază tendința elevilor de a asculta explicațiile profesorului, 63% de profesori observă acest comportament de cele mai multe ori și 19% întotdeauna.

Utilizarea mai multor surse în învățare de către elevi prezintă o provocare pentru învățământul tradițional, dar este și oportună în viziunea elevilor și a cadrelor didactice; 44% de elevi folosesc surse suplimentare, cum ar fi TIC, întotdeauna și de cele mai multe ori, 67% de profesori întotdeauna și de cele mai multe ori urmăresc acest proces în cadrul orelor.

Datele obținute din analiza opiniilor cadrelor didactice și a elevilor referitor la modalitățile de învățare pot fi urmărite în figura de mai jos.

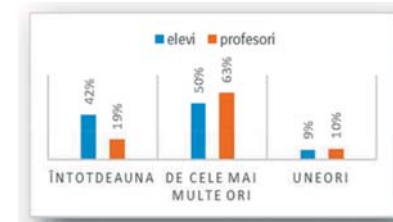
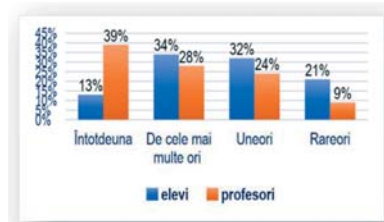
**Când studiază, elevul asociază noile cunoștințe cu cele deja cunoscute**

**Pentru a învăța mai bine, elevul încearcă să rețină logic informațiile predate (sub forma schemelor, tabelor, formulelor etc.)**



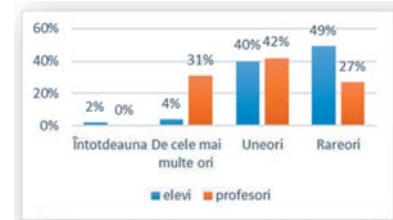
**Elevul folosește sursele suplimentare**

**În clasă, elevii sunt foarte atenți la explicațiile profesorului**



**Când învață, elevul încearcă să găsească utilitatea informațiilor în viața de zi cu zi**

**Elevul învață pe de rost**

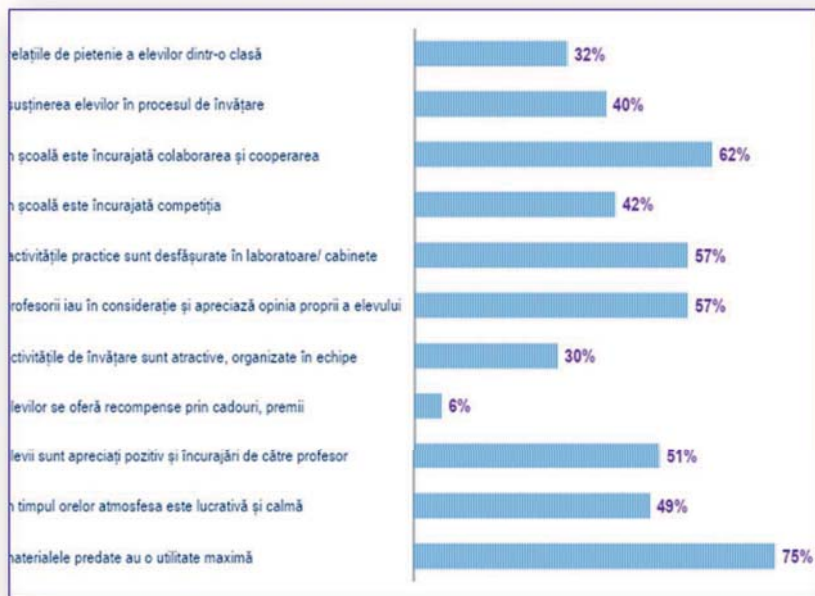


**Fig. 6.3. Modalități de învățarea ale elevilor**

Pentru a răspunde la întrebare *ce învăță*, cum, unde, cu cine, elevii, deseori, au nevoie de un „management” al cunoștințelor. Mediu de învățare caracterizat prin atmosfera în cadrul orelor, atractivitatea orelor, atitudinea cadrului didactic față de concepțiile personale ale elevilor, specificul materialului învățat etc., exercită o influență asupra acestui management determinând dacă vor fi: (1) aplicate cunoștințele existente în contexte diferite, (2) dobândite cunoștințele noi, (3) identificate de către elevi metode specifice propriului stil de învățare etc.

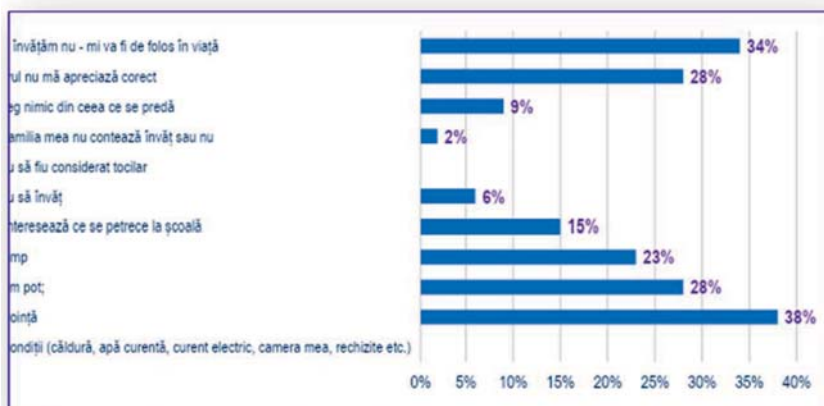
Prin urmare, factorii care i-ar ajuta majoritatea elevilor în propriul proces de învățare sunt următoarele (*Figura 4*):

- utilitatea maximă a materiilor predate (75% de elevi);
- încurajarea colaborării și cooperării (62% de elevi);
- aprecierea și luarea în considerație opiniei proprii a elevului de către profesori (57% de elevi);
- realizarea activităților practice în laboratoare/cabinete (57% de elevi);
- aprecieri pozitive, încurajări din partea profesorului (51% de elevi);
- atmosfera lucrativă și calmă în timpul orelor (49% de elevi).



**Fig. 6.4. Factorii care influențează pozitiv învățare**

Sunt evidenți factorii ce influențează negativ învățarea la elevi (*Figura 6.5*):



**Fig. 6.5. Factorii care influențează negativ învățare**

- nu am voință (38% de elevi);
- ceea ce învățăm nu-mi va fi de folos în viață (34% de elevi);
- învăț cum pot (28% de elevi);
- profesorul nu mă apreciază corect (28% de elevi) etc.

Este important să accentuăm faptul, că numărul de elevi care au valorificat aspecte stimulatoare al procesului de învățare este mult mai mare decât cel al elevilor care au marcat indicatori de blocare al procesul de învățare, însă acestea nu pot fi ignorate.

Prin urmare, analiză factorilor care blochează învățare elevilor demonstrează că:

- deseori elevii găsesc factorii care blochează învățare în propria persoană (nu am voință, învăț cum pot etc.);
- elevii manifestă lipsa de interes față de școală (nu mă interesează ce se petrece la școală, nu vreau să învăț etc.);
- reflectă o atitudine sceptică față de conținuturi propuse spre învățare;
- evidențiază aprecierea incorectă din partea profesorului ca fiind una demotivantă;
- elevii sunt implicați în alte activități în afară de cele școlare, astfel încât nu reușesc să pregătească pentru lecții – fapt, care ne-a provocat un interes cu privire la tipul activităților extrașcolare preferate de către elevi și timpul acordat acestor activități.

Din Tabelul 6.3, care urmează, putem constata ce tipuri de activități predomină în orarul elevilor și cât timp este rezervat pentru realizarea acestora.



**Tabelul 6.3. Ocupațiile elevilor pe parcursul zilei**

Variante de răspuns	deloc	mai puțin de o oră	1-2 ore	2-4 ore	mai mult de 4 ore
vizionarea TV	57%	23%	17%	3%	0%
jocuri la calculator	57%	26%	7%	10%	0%
activități în familie	11%	23%	40%	24%	2%
activități cu prietenii	4%	15%	47%	28%	6%
cursuri: dans, instrument muzical, limbi străine, sport etc.	24%	21%	32%	17%	6%
activități recreative la aer liber	7,5%	26%	49%	13%	4%
lectura	15%	28%	41,5%	13%	2%
pregătire pentru lecții	7,5%	9%	24,5%	36%	23%

Analizând activitățile elevilor în afară orelor de clasă și timpul acordat acestor am constatat că:

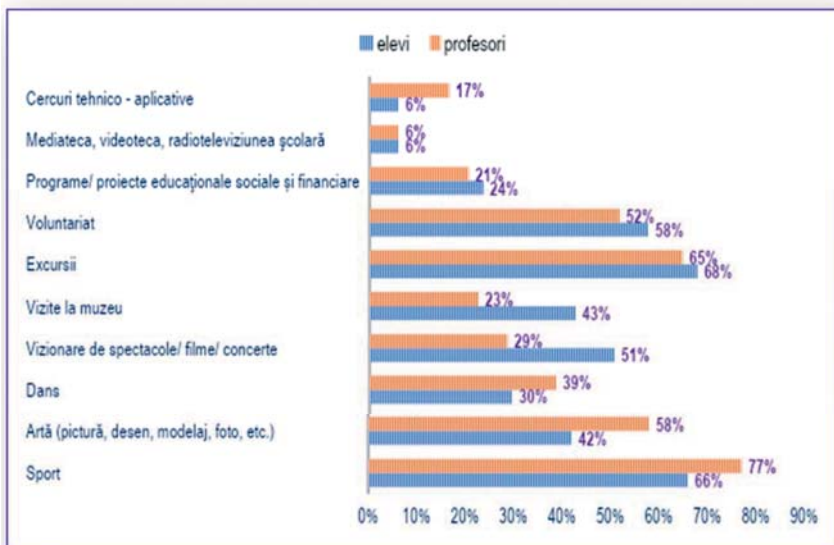
- nu vizionează TV și nu se joacă la calculator 57% dintre elevi și nici unul nu acordă acestor activități mai mult de 4 ore pe zi;
- se pregătesc pentru lecții 2-4 ore pe zi 36% de elevi și mai mult de 4 ore 23%;
- 1-2 ore pe zi 40% dintre elevi petrec în cercul familiei, 47% cu prietenii, 49% la aer liber, 32% dintre elevi frecventează diferite cursuri, cercuri și 41.5% lecturează.

Fiind diferite și variate, activitățile în care se implică elevii în afară programului școlar permit corespondența dintre atitudini, talente, dorințe ale elevilor, cultivă un stil de viață civilizat, formează un comportament creativ la elevi de aceea pot influența învățarea școlară. Astfel, pentru cercetarea noastră a prezentat un interes opiniile elevilor și a cadrelor didactice cu privire la tipurile de activități, cărora elevii dau preferință, precum și nivelului de influență a acestora asupra învățării școlare (*figurile 6.6, 6.7*).

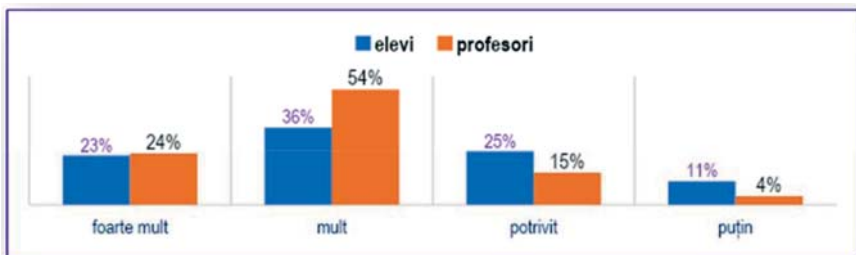
Activitățile extrașcolare preferate de majoritatea elevilor sunt următoarele:

- excursii (68% de elevi),
- sport (66%),
- voluntariat (58%),
- vizionare de spectacole/filme/concerte (51%),
- vizite la muzeu (43%),
- artă (42%).

În urma analizei opiniei cadrelor didactice observăm că această ierarhie se modifică, profesorii consideră că elevii acordă preferința sportului – sunt de părere 77% dintre cadre didactice, excursiilor – 65%, artei – 58%, voluntariatului – 52%, dansului – 39%.



**Fig. 6.6. Gradul de implicare a elevilor în activități extracurriculare (opiniile profesorilor și a elevilor)**



**Fig. 6.7. Influența activităților extrașcolare în procesul de învățare a elevilor**

Divergența de opinii a cadrelor didactice și a elevilor, probabil, este explicabilă prin faptul că profesorii acordând o atenție deosebită activităților extracurriculare, atribuie propriile idei discipolilor săi, însă elevii se implică cel mai ușor în activitățile care sunt mai atractive și distractive pentru ei (excursii, vizionări de spectacole), cu toate că sportul și voluntariatul sunt apreciate înalt de ambele grupuri de respondenți.

La întrebarea „În ce măsură considerați că activitățile extrașcolare îi ajută pe elevi în învățare?” 24% dintre cadrele didactice au răspuns „foarte mult” și 54% „mult”, știind foarte bine care este rolul acestor activități pentru învă-

țarea școlară. Elevii, activitățile extrașcolare percep, mai degrabă, ca o sursă de destindere, încredere, recreere, comunicare cu semenii, voie bună și mai puțin ca o sursă-suport al procesului de învățare (Figura 6.7).

### Concluzii:

- Analiza documentelor de politici, precum Codul educației, Standardele de eficiență a învățării, Curricula disciplinare, permite să afirmăm că având ca temei Standardele de eficiență a învățării *Istoriei românilor și universale* și a *Geografiei*, materiile de învățare la disciplinele date pot fi adaptate și ajustate nevoilor, intereselor elevilor, ritmului lor de învățare, ca urmare acestea, pot învățate personalizat în contextele diferite.
- Examinarea curricula la Istoria românilor și universală și la *Geografie* în perspectiva învățării personalizate pune în evidență faptul că aceste sunt concentrate pe:
  - a) formarea/dezvoltarea la elevi a unui ansamblu structurat de competențe de tip funcțional, identic propriilor nevoi și interese;
  - b) deplasarea accentului de pe proces de predare pe cel de învățare;
  - c) valorificarea posibilităților învățării active/interactive, a educației centrate pe elev, integrarea experienței anterioare a elevilor, asigurarea unui mediu educațional propice celui ce învață;
  - d) explorarea la un nivel mai înalt a principiului individualizării, diferențierii și personalizării procesului educațional.
- Documentele de politici promovează în sistemul de învățământ o abordare de învățare ce presupune că toți elevii pot progresa, dacă li se creează condiții adecvate de învățare, sunt adaptate conținuturile, curriculumul etc., aceeași poziție o găsim analizând opiniile elevilor reflectate în cadrul cercetării realizate.

Elevii, în procesul de învățare:

- a) apreciază mult atmosfera în cadrul orelor, atitudinea cadrului didactic față de concepțiile personale ale elevilor, specificarea aplicativă a materiilor învățate, activități practice, colaborarea și cooperarea etc.;
- b) optează pentru utilizarea mai multor surse suplimentare, cum ar fi TIC;
- c) au nevoie de integrarea propriilor experiențe de învățare individuale, în grup, sociale etc.

Prin urmare putem concluziona că la nivel de elaborare a politicilor educaționale și la nivel de beneficiari ai politicilor date se regăsește un consens cu privire la personalizarea procesului de învățare.

- În cadrul cercetării experimentale au fost evidențiate următoarele:
  - a) înțelegerea nevoilor personale ale elevilor din partea profesorilor și părinților și ajustarea demersurilor educaționale la acestea nevoi contribuie la conștientizarea obiectivelor învățării din partea elevilor.

- b) Accentuarea esențializării și calității informațiilor în procesul de educație, dar nu cantității conținuturilor determină dinamica procesului de învățare.
  - c) Predarea disciplinelor în mod interesant, atractiv cu un suport practic aplicativ influențează semnificativ procesul de învățare.
  - d) Cultura organizațională a școlii, precum și un program școlar flexibil corelat cu activitățile extrașcolare contribuie la creșterea eficienței învățării.
- Cercetarea a evidențiat importanța activităților extrașcolare în procesul de învățare ale elevilor, acestea fiind mult apreciate de cadrele didactice în vederea formării a unor abilități de învățare, de elevi sunt privite mai degrabă, ca surse de destindere, încredere, recreere, comunicare cu semenii, voie bună și mai puțin ca o sursă-suport al procesului de învățare – fapt, care poate explică de ce elevii se implică mai ușor în activitățile care sunt mai atractive și distractive (excursii, vizionări de spectacole) și mai greu în activitățile care necesită o implicare intelectuală, spirituală etc.

### 6.3. Motivația – factor-cheie al învățării personalizate

Învățarea personalizată, situând elevul în centrul propriului proces de învățare, oferindu-i o autonomie maximă îi atribuie o gamă largă de obligațiuni, elevul stabilește scopul învățării, selectează strategii, resurse, parteneri de învățare, cu alte cuvinte elevul alege ce învață, când, cum, unde, cu cine și pentru ce, astfel deține control asupra propriului proces de învățare și devine responsabil pentru acest proces. **Educabilul nu poate să-și asume responsabilități dacă el nu este motivat** – fapt care o plasează motivația pentru învățare în centrul atenției specialiștilor în domeniul.

Astăzi, a motiva elevul pentru a învăța devine dezideratul principal al cadrelor didactice, al părinților și al comunității în general. Rezultatele studiilor internaționale comparative PISA, și PIRLS efectuate în țările europene (inclusiv în România și Republica Moldova), remarcă declinul motivației pentru învățare, scăderea nivelului achizițiilor școlare în rândul elevilor. T. Peetsma, specialist în domeniul, a argumentat faptul că perspectiva temporală pe care elevii o au cu privire la propriul viitor în domeniul școlar a devenit mult mai puțin importantă decât reprezentarea pe care o au cu privire la alte domenii ale existenței, precum relațiile sociale sau petrecerea timpului liber [Apud 16, p. 109].

În literatura de specialitate se disting, de obicei, două categorii opuse ale motivației învățării: *motivația intrinsecă* și *motivația extrinsecă*. Motivația intrinsecă își are sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisface prin îndeplinirea acestei activități. Forma de bază a motivației intrinseci este

curiozitatea și, îndeosebi, curiozitatea epistemică, ce exprimă *nevoia de a ști*. Activitatea de învățare motivată intrinsec este susținută de o *pasiune pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța*. Ea se realizează cu un efort de mobilizare relativ redus, antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire și conduce la o asimilare trainică și de durată a cunoștințelor.

Motivația extrinsecă constă în determinarea elevului să se implice, să depună efort și să obțină realizarea unor obiective pentru că aceasta va genera anumite *recompense care îi vor produce satisfacții*. Or, motivația extrinsecă poate fi atinsă cu factori exteriori ai activității de învățare care nu cauzează specificul activității desfășurate.

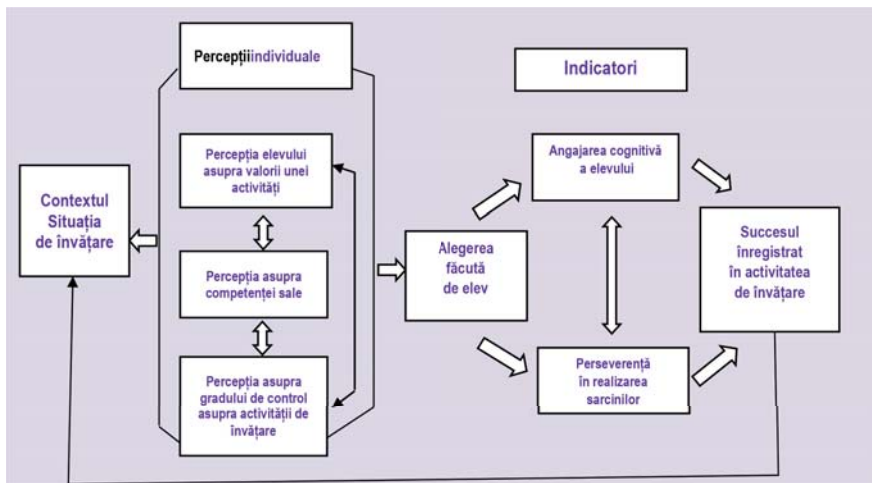
O analiză a diferitelor categorii de motive legate direct de randamentul școlar ne oferă D. Ausubel și F. Robinson. Potrivit acestora, motivația realizărilor în mediul școlar ar avea trei componente: *impulsul cognitiv, trebuința afirmării puternice a eului, trebuința de afiliere*.

*Impulsul cognitiv* este centrat în jurul trebuinței de a cunoaște și a înțelege, a formula și rezolva probleme. *Trebuința afirmării puternice a eului* este orientată spre obținerea unui randament școlar ridicat pentru obținere a unui *prestigiu, unei poziții* în cadrul grupului școlar, în fața profesorilor, părinților. *Trebuința de afiliere* este orientată spre realizări care să-i asigure individului *aprobarea* din partea persoanelor importante (părinți, profesori) sau a unui grup de referință [Apud 18, pp. 87-88].

În contextul cercetării noastre, care pune accent asupra învățării personalizate este rezonabil să ne referim la concepția autorului canadian Rolland Viau privind motivația. Cercetătorul scrie: „*motivația în context școlar este o stare dinamică ce își are originea în percepțiile elevului asupra lui însuși și asupra mediului, care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze și să persevereze în îndeplinirea acesteia pentru atingerea unui scop*” [20, p. 7]. Definiția evidențiază trei aspecte ale motivației, și anume: motivația este un fenomen dinamic, care se schimbă constant, motivația presupune interacțiunea dintre percepțiile elevului, comportamentele acestuia și mediu, motivația presupune atingerea unui scop. Tot în această definiție, autorul distinge cum sunt percepute de elevi două categorii de factori ce îi afectează motivația de învățare: *percepția factorilor interni sau individuali ai învățării*, anume cei care țin de elev, (dinamica motivației) și *percepția factorilor externi / de context* (activitatea pedagogică, evaluarea, caracteristici ale profesorului, sistemul de recompense și pedepse și climatul clasei etc.). Relevăm, că autorul prin această înțelegere a motivației percepe ca element fundamental dimensiunea subiectivă, or, *factorii de context sau factorii externi sunt în întregime subordonați celor individuali*. Argumentul principal pentru această opțiune este următorul: de cele mai multe ori, elevii răspund în mod diferit în situații similare, un lucru (de exemplu, o remarcă, un comentariu critic al unui coleg

sau profesor) poate stimula, sau, dimpotrivă, poate avea un efect negativ, demotivant. Fără a ignora importanța familiei, școlii sau societății, Rolland Viau își focalizează atenția asupra modului în care elevii răspund *contextului determinat*, elaborând un *Model al dinamicii motivaționale în contextul școlar* (Figura 8). Potrivit acestui model, motivația își are originea în relația dintre percepțiile elevului și contextul de formare.

Autorul consideră *context* ca fiind cadrul/reperul de la care trebuie să pornească analiza oricărui proces motivațional.



**Fig. 6.8. Modelul dinamicii motivaționale în context școlar a lui R. Viau**

Percepțiile individuale specifice contextului școlar sunt privite în Modelul dinamicii motivaționale în funcție de determinanți motivaționali și sunt următoarele:

- percepția elevului despre valoarea activității pedagogice,
- percepția despre propriile competențe (sentimentul eficacității personale),
- percepția influenței personale asupra eșecului sau succesului (percepția controlului pe care elevul crede că-l exercită asupra unei activități).

*Percepția valorii unei activități* este o judecată pe care un elev o face asupra *importanței și interesului unei activități* pentru scopurile pe care le urmărește. Unii elevi valorizează o activitate școlară pentru ca ea le permite să aprofundeze materia, să achiziționeze cunoștințele și abilitați, în timp ce alții valorizează o activitate pentru că le permite obținerea unor recompense (note bune, premii, laude). Viau crede că distincția dintre cele două categorii de scopuri este dificil de realizat și, de aceea, mai important e să fie determinate perspectivele de viitor ale elevului. Unii elevi au aspirații clare și scopuri

bine fixate în timp. De exemplu, un elev își propune să obțină note bune la disciplinele care-i permit accesul la o anumită facultate, vizând apoi să aibă o anumită profesie și chiar un anumit statut social. *Angajamentul cognitiv al elevului* într-o activitate școlară se face în funcție de aceste scopuri. Elevii care-și fixează scopuri pe termen lung sunt mai capabili să perceapă valoarea unei activități, chiar dacă aceasta nu le oferă satisfacții imediate. Ei vor fi mai puternic motivați. În schimb, elevii care au o perspectivă de viitor limitată, scopuri confuze și mai puțin structurate nu au un punct de referință pentru a judeca valoarea unei activități, mai ales dacă aceasta nu le oferă satisfacții imediate. Astfel de elevi nu vor fi în nici un fel motivați pentru a îndeplini activitățile care li se propun.

*Percepția elevului asupra propriei competențe de a îndeplini o activitate:* la originea acestei percepții se afla un proces de autoevaluare, în baza căruia un individ apreciază capacitatea sa de a îndeplini o sarcină. R. Viau face câteva precizări referitoare la acest tip de percepție:

- procesul de autoevaluare se derulează numai în cazul activităților care implică un grad ridicat de incertitudine în privința reușitei; altfel spus, o persoană nu are nevoie să-și autoevalueze capacitatea de a reuși în activități de rutină, în care își cunoaște capacitățile de a le îndeplini.
- percepția propriei competențe nu trebuie confundată cu nivelul expectanțelor cu privire la rezultatele unei activități; o persoană se poate considera capabilă să reușească într-o activitate, dar, din diferite motive, să nu se aștepte la reușită; de exemplu, un elev se crede în stare să rezolve temele date de profesor, dar nu se așteaptă să ducă la bun sfârșit sarcina, pentru că timpul este limitat, exercițiile sunt prea numeroase etc. Viau crede că există o diferență între evaluarea capacității de a reuși și evaluarea posibilităților reale de reușită.
- percepția competenței de a îndeplini o sarcină nu trebuie confundată cu percepția competenței în general; în primul caz, percepția competenței este privită în relație cu o anumită sarcină sau cu o anumită disciplină, în timp ce în cel de-al doilea caz, ea se măsoară în raport cu anumite aspecte ale personalității.

Percepția elevului asupra competenței lui de a îndeplini o activitate influențează tipul de angajament cognitiv. Elevii care au o opinie bună despre competența lor vor alege să se angajeze într-o sarcină și să persevereze până la atingerea obiectivului fixat, în schimb, elevii care au o opinie defavorabilă despre capacitatea lor de a reuși într-o activitate vor căuta să evite acea activitate sau o vor abandona rapid.

*Percepția controlului pe care elevul crede că îl exercită asupra desfășurării și consecințelor unei activități (percepția influenței personale asupra eșecului sau succesului)* este, în opinia lui Viau, de asemenea, o sursă a motivației

învățării. Un elev care estimează că strategiile pe care le utilizează pentru a rezolva o problemă îi vor permite să o rezolve în mod satisfăcător se va simți capabil de a controla derularea acelei activități. În acest caz, el are o percepție ridicată a controlabilității. Invers, elevul care face un demers despre care nu este convins că îl va ajuta să reușească în activitate așa cum și-ar dori are o percepție scăzută a controlabilității. Controlabilitatea se află în strânsă legătură cu percepțiile atribuțiunilor: cauza succesului sau eșecului poate fi atribuita factorilor interni (talentul, capacitățile intelectuale, efortul depus etc.), sau celor externi (percepția cadrului didactic, programa școlară etc.); atribuirea succesului/eșecului propriei persoane sau factorilor externi poate avea un caracter stabil.

Viau scrie că elevii care cred că au un control asupra activității de învățare propuse abordează materia mai în profunzime, stabilesc legături între diferitele componente ale materiei și caută o structură logică. Invers, cei care estimează că au un control redus asupra sarcinii de învățare se limitează la încercarea de a memora cunoștințele cât mai bine posibil. Forma extremă a percepției incontrollabilității unei sarcini conduce la așa numită *neajutorare învățată*.

În modelul propus de Viau, indicatorii motivației sunt și consecințele ale ei. Acești indicatori se referă la opțiunea efectuării unei activități: perseverența în îndeplinirea activității, angajamentul cognitiv și performanța obținută. Un elev motivat va alege să întreprindă o activitate de învățare, va persevera în îndeplinirea ei, va utiliza cele mai adecvate strategii de învățare și autoreglare (care definesc angajamentul cognitiv al elevului) și va obține performanțe înalte.

Or, în acest model observăm că **în măsura în care percepțiile elevului îl vor conduce sau nu la o stare specifică, pe care o numim motivație, un elev va alege să se dedice activității respective sau, dimpotrivă, va încerca să o evite**. Or, motivația școlară depinde de modul în care elevul consideră această activitate ca fiind *relevantă*, de măsura în care *se consideră competent* să o realizeze și de percepția sa asupra *gradului de control pe care-l deține în alegerea modalităților și mijloacelor de a o îndeplini* – fapt de valoare vizând învățarea personalizată.

Aplicabilitatea modelului lui R. Viau se exprimă prin faptul că actorii implicați în activitatea de învățare au posibilitatea de a influența dinamica pozitivă a motivației de învățare ținând cont de unele condiții importante, observate de autor.

• *Componenta contextuală* este reprezentată în egală măsură de activitățile de învățare și de disciplinele școlare / conținuturile în cadrul cărora sunt organizate aceste activități. Astfel, putem întâlni situații în care un elev este motivat să participe la o activitate de grup, la un joc de rol, chiar dacă are



o motivație scăzută pentru studiul unei anumite discipline. De asemenea, este posibil să ne confruntăm cu situații în care un elev este puțin motivat să realizeze un mini proiect de cercetare în echipă cu un coleg, chiar dacă este motivat să învețe la disciplina respectivă.

- Analiza nivelului de motivație trebuie să țină cont de întreg *ansamblul de factori de influență asupra percepțiilor unui elev*, inclusiv factorii care nu sunt specifici activității didactice propriu-zise. Viau indică numeroase exemple care sprijină această idee: relațiile cu un cadru didactic, cu colegii, responsabilitățile și relațiile în cadrul familiei etc. Toate acestea determină elevii și să perceapă într-un mod specific relevanța unei activități, precum și să-și formeze un anumit nivel de încredere în capacitățile proprii.

- *Rezultatele școlare sunt o rezultată a motivației*, astfel încât cu cât un elev este mai motivat cu atât performanța sa școlară este mai bună. În același timp modelul lui Viau subliniază și rolul performanței în menținerea și creșterea nivelului de motivație: succesul școlar poate influența pozitiv percepțiile elevului cu privire la propriile capacități și determină angajarea în activități de învățare similare în viitor. Succesul și celebrarea acestuia, încurajarea constantă a reușitelor din partea părintelui sau cadrului didactic poate conduce la emoții pozitive precum mândria, bucuria, liniștea și poate schimba percepțiile elevilor cu privire la controlabilitatea sau caracterul ireversibil al unui anumit factor [Apud 15, p. 48].

Dorința elevului de a depune un efort în scopul achiziționării de noi cunoștințe, formării unor priceperi și deprinderi este produsul mai multor factori cu acțiune conjugată; fapt, ce reflectă ideea că motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev. În mod tradițional sunt discutate următoarele categorii de factori sau surse principale ale motivației:

*Factorii individuali*: deseori asociem lipsa de motivație a unui elev pentru activitățile școlare cu stările lui negative precum: frustrarea, descurajarea, frica/anxietatea, dezamăgirea. Totodată cele mai importante aspecte individuale ce determină motivația pentru învățarea putem deduce urmărind sugestiile lui Rolland Viau și Bernard Weiner, aceste sunt legate de:

- *percepția de sine a elevului* (generală, specifică);
- *percepția valorii unei activități* (scopuri, perspectivă de viitor);
- *percepția competenței proprii în realizarea cu succes a unei activități*;
- *percepția controlului deținut în realizarea unei activități*.

*Factorii familiali* privind motivația învățării a elevului nu pot fi subestimate. Părinții au un rol deosebit în identificarea primelor semne ale lipsei de motivație, dar din păcate ignoră uneori faptul că deficitul motivațional al copiilor nu poate fi ameliorat exclusiv prin intervențiile din școală, cât și faptul că este nevoie de o intervenție concertată a mai multor actori. În acest

context apelez la poziția lui N. Rathvon privind rolul părinților în succesul copilului. Autoarea scrie: orice copil care nu este suficient de norocos pentru a avea părinți care îi oferă sprijin și care joacă un rol activ în dezvoltarea sa ratează șansa de a-și dezvolta fundamentul de securitate, de a-și construi o imagine pozitivă despre sine și despre ceilalți. N. Rathvon (1996) indică faptul că astăzi mulți dintre părinți sunt copii care au fost privați de acest fundament și care, la rândul lor, au dificultăți în a-l cultiva copiilor săi. Astfel, când acești copii ajung în mediul școlar, ei vor fi influențați de percepțiile părinților în relațiile cu profesorii și colegii, vor avea tendința naturală de a fi critici, sceptici, reținuți în relațiile cu ceilalți și mai puțin deschiși în învățatură. Primind mai puține semnale pozitive de la ceilalți, copiii fără un fundament de securitate vor fi în mod implicit mai puțin încrezători în sine și mai puțin motivați de a rezolva sarcinile pe care le primesc [Apud 15, p. 87].

*Factorii școlari:* Una dintre cele mai dificile sarcini a profesorului este de a dirija motivația elevilor pentru activitățile de învățare. Orice profesor care dorește stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-și analiza și autoevalua propria motivație, precum și modul în care își desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Deseori profesorii care au obișnuița de a impune un ritm riguros de învățare, de a da sarcini similare, cu termene precise tuturor elevilor, așteaptă un răspuns-standard din partea lor. Deși direcția în care profesorii sunt evaluați, atât de către părinții elevilor, cât și de către sistemul de învățământ orientată pe succesul la examenele sau testările naționale, poate explica acest fenomen. Focalizarea efortului la clasă într-o proporție covârșitoare asupra conținuturilor reduce sprijinul profesorului în activități de învățare a elevilor la unul de natură cognitivă și, uneori, tehnică, astfel se pierde dimensiunea socio-afectivă și, odată cu ea, dimensiunea motivațională. În felul acesta dispare șansa răspunsurilor creative (inclusiv celor greșite sau incorecte) și, odată cu ea, personalizarea învățării. A preda înseamnă din ce în ce mai mult astăzi a oferi sprijin, a media, a asista, a ghida printr-o anumită disciplină didactică [Ibidem].

Un alt factor motivațional puternic în activitatea didactică îi revine curriculumului: „Un curriculum care îl plasează pe elev în rol central în procesul de învățare, îl instruește pe acesta să selecteze și să abordeze activitățile și materialele cu care lucrează (personalizarea), facilitează decizia elevilor să-și asume responsabilități și să se ajute reciproc (interacțiune); un astfel de curriculum combină materii simbolizate și simbolizante, astfel încât elevul să poată sintetiza în mod eficient structurile învățate (integrare)” [15, p. 45].

*Factorii sociali și culturali:* Cercetătorii Hofer și Peetsma sunt de părere că o serie de variabile relevante pentru adaptarea elevilor la sarcinile școlărității (de exemplu: evaluările pe care elevii le fac cu privire la învățare și școală, imaginea de sine, anxietatea pe care o resimt în legătură cu școala,

perspectiva pe care o au cu privire la propriul lor viitor sau investițiile pe care le fac în domeniul școlar) sunt conectate cu valorile culturale și credințele care domină în societatea [9, p. 207]. Un exemplu elocvent pentru impactul pe care îl au diferențele culturale este reprezentat de timpul pe care elevii îl investesc în studiul pentru diferite discipline școlare. Elevii din societățile situate în Asia de Est (China, Coreea de Sud, Japonia), care sunt foarte competitive, tind să-și petreacă timpul rezolvând sarcinile pentru școală, în Europa, elevii de liceu preferă să-și umple timpul liber cu activități recreative [16, p. 110].

Or, specialiștii și practicienii în educație sunt unanim de acord asupra faptului că motivația învățării este determinate de mai mulți factori și nu putem vorbi de un singur tip de motivație pentru învățare, ci, de regulă, învățarea școlară și nonșcolară se desfășoară sub influența și controlul unor seturi complexe de motive, ale unei ierarhii niciodată statice, ale unui sistem motivațional deschis, care provoacă, susține, intensifică sau, dimpotrivă, blochează, diminuează ori întrerupe învățarea.

Fiind condusă de ideea că școala, familia, societatea și caracteristicile personale ale elevului determină motivația învățării, am inclus în cercetarea noastră un șir de subiecte cu privire la:

- a. *Identificarea celor mai importante motive, care mobilizează elevul pentru activitatea școlară;*
- b. *Identificarea factorilor sociali, școlari, familiali care influențează motivația de învățare a elevilor;*
- c. *Determinarea rolului părintelui și cadrului didactic cu privire la motivația/(de)motivația învățării.*

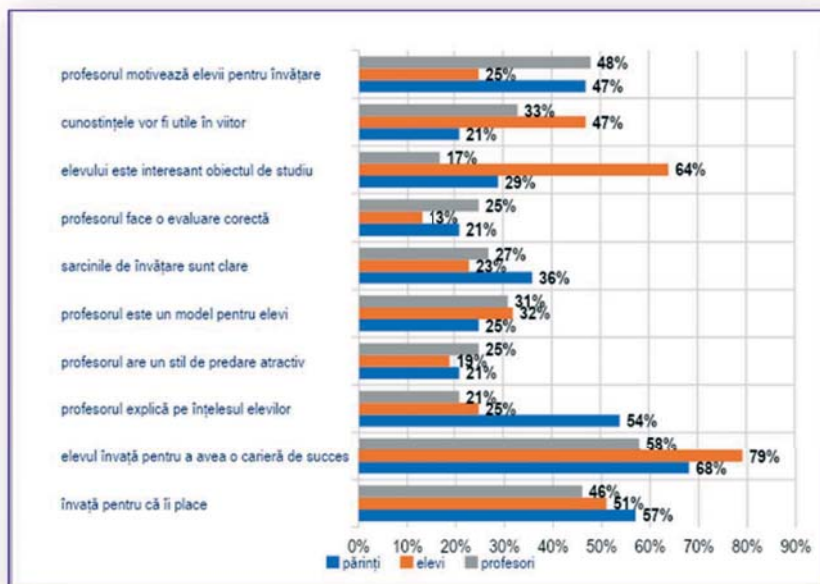
Subiectele respective au fost reflectate în chestionarele adresate cadrelor didactice, elevilor, părinților – participanților în cercetare realizată cu privire la identificare a viziunii cadrelor didactice, elevilor și a părinților despre învățarea personalizată.

Din analiza datelor se observă că o mare parte de elevi (79%), cadre didactice (58%) și părinți (68%) apreciază *tendință* de a avea o carieră de succes ca factorul motivațional important pentru învățare. Asemenea, putem aprecia că pentru respondenți *plăcerea simțită de procesul de învățare* prezintă un motiv important pentru stimularea motivației, acest motiv a fost valorificat de 51% de elevi, 46% de cadre didactice și 57% de părinți (*Figura 6.9*).

Este semnificativ faptul că au fost apreciate la maximum motive ce țin de tendințele, plăcerile personale ale elevului, fiind determinate în literatura de specialitate, în funcție de motive intrinseci, acestea obțin o valorificare majoră privind eficiența învățării și în special învățării personalizate.

Continuând analiza am remarcat un decalaj de opinii a diferitor categorii de subiecți privind:

- intenția profesorului de a motiva elevul (elevi – 25%, cadre didactic – 48%, părinți – 47%);
- prezența la elevi a unui interes față de obiect de studiu (elevi – 64%, cadre didactice – 17%, părinții – 29%) etc.



**Fig. 6.9. Motive principale de învățare ale elevilor**

Problema care apare din aceste răspunsuri este foarte importantă și evidențiază faptul că din păcate, nici părinții, nici profesorii care înțeleg responsabilitate care le revine în motivarea învățării nu reușesc să înțeleagă prioritățile de învățare tinerilor/copiilor, nu știu cum să aleagă și să utilizeze instrumentele adecvate pentru a le motiva. Ghidați numai de bunele intenții, acțiunile ajung astfel să aibă, de multe ori, efectele zero sau chiar opuse.

Familia exercită o influență deosebit de adâncă asupra copiilor – fapt care nu cere contestații, dar a fost provocător în actualul context socio-demografic al Republicii Moldova să urmărim, cum părinții și alți membrii ai familiei influențează motivația.

Din figura 10, care prezintă, în varianta sistematizată, opiniile elevilor, profesorilor și părinților putem observă următoarele: o bună parte de respondenți (elevi – 50%, cadre didactice – 50%, părinții – 57%) sunt de comun acord privind importanța aprecierilor și laudelor părinților pentru dezvoltarea motivației la elevi; un alt aspect interesant este că 50% de elevi și părinții, precum

și 57% de cadre didactice au identificat ca fiind important faptul că părintele discută cu copilul său probleme cu care acesta se confruntă în viața școlară.

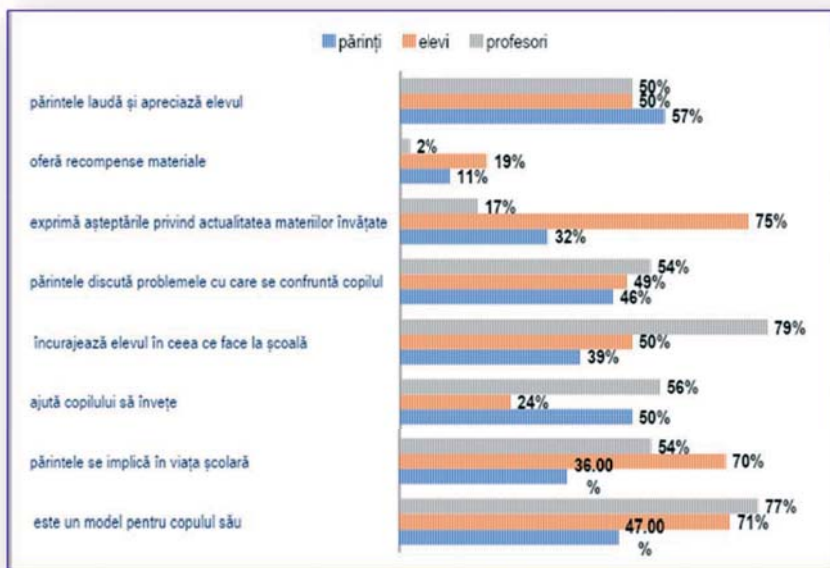


Fig. 6.10. Rolul familiei în motivația învățării

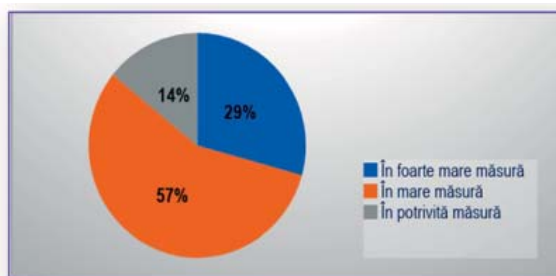
Referindu-se la factorii slab motivatori precum recompensele, putem observa că acestea nu sunt folosite de părinți decât în proporții mici (11%), nu sunt apreciate nici de profesori, nici de elevi în bună parte. Fapt este trist, deoarece recompense pot încuraja creativitatea și plăcerea studiului, pot orienta elevii în obținerea unor comportamente dezirabile, dacă ele sunt aplicate corespunzător.

Un interes au provocat opiniile respondenților privind valorificarea modelului educațional oferit de familie, putem constata că 71% de elevi, 77% de cadre didactice și doar 47% de părinții au apreciat aceasta opțiune ca fiind importantă. Apare întrebarea: oare 53% de părinți nu consideră că este important să fii model pentru copii săi, sau sunt prea modești de a se expune în postura dată?

În aceeași ordine de idei pot fi analizate opiniile oferite privind opțiunea: *părintele încurajează copilul în ceea ce el face la școală*, 79% de elevi, 50% de cadre didactice și doar 39% de părinții sunt de părere că părintele încurajează copilul în activitățile școlare. Concluzia care apare este următoarea: părinții sau nu recunosc însemnătatea sa pentru copii, sau nu cunosc cum se manifestă copiii la școală.

*Implicarea părinților în viața școlară* este un alt factor privind motivarea pentru învățare, care merită a fi discutat. Putem observa un decalaj de opinii oferite de respondenți (elevi – 70%, cadre didactice – 54%, părinții – 36%).

Școala, ca mediu ce determină succesul elevului, este situată direct după familie, dar influența profesorului asupra elevului în unele cazuri este determinantă. Astfel, opiniile cadrelor didactice privind rolul lor în motivarea elevilor pentru învățare au o valoare indiscutabilă în cercetarea întreprinsă. Analizând rezultate obținute conchidem că profesorii sunt conștienți privind influența sa asupra elevilor și se implică în dezvoltarea motivației pentru învățare eficientă (Figura 6.11).



**Fig. 6.11. Cum se implică profesorii în dezvoltarea motivației pentru învățare**

În scopul stimulării motivației la elevi cadrele didactice întreprind următoarele: aplică metoda de *problematizare* în procesul de predare (31%); practică orele atractive și antrenante (67%); aplică abordarea practic-aplicativă în realizarea lecțiilor (42%); creează atmosfera favorabilă în timpul orelor (46%); sistematic oferă recompense și încurajări (21%); acordată importanța exprimării originale a opiniilor personale ale elevilor (33%); organizează activitățile de învățare în echipe/grupe de elevi (25%); aplică abordarea interdisciplinară a problemelor de învățare (64%) (Figura 6.12).

Practica educațională indică faptul că, activitatea de învățare este plurimotivată, fiind susținută de un ansamblu de motive de diferită natură, precum: înțelegerea nevoilor personale ale elevilor și a obiectivelor lor de învățare; modul interesant, atractiv în predarea disciplinelor de studiu, cu un suport practic, aplicativ; accentul pus pe calitatea informațiilor în actul de predare, și nu pe cantitatea conținuturilor; gradul de informare a părinților asupra fenomenului educațional; atitudinea părinților privind învățarea și organizarea unui climat de studiu adecvat; identificarea familiei ca fiind mediul care determină succesul în viața copiilor, școlii ca unui mediu ce poate oferi o carieră de succes pentru elevi.

Motivația nu este o trăsătură stabilă a unei persoane, ci reprezintă un fenomen dinamic și multidimensional, care nu poate fi conceptualizat într-o

manieră strict cantitativă, potrivit căreia elevii se diferențiază prin nivelul motivației pentru învățare și succes; elevii pot fi motivați să învețe în multiple feluri, importantă este înțelegerea mecanismelor și a factorilor ce condiționează motivația în domeniul școlar.

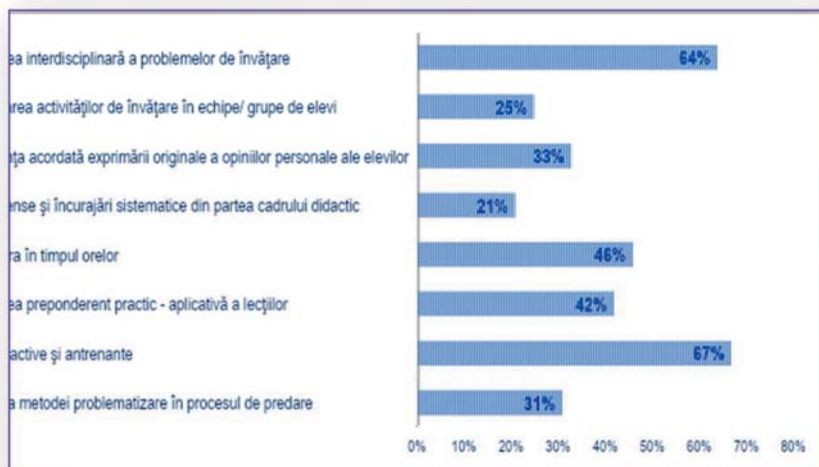


Fig. 6.12. Opinia profesorilor privind factorii de motivare pentru învățare

## Concluzii

Pentru a proteja potențialul fiecărui elev, procesul de predare-învățare – evaluare trebuie să înceapă cu considerarea elevului drept *individ unic*, cu un *nivel precis de înțelegere și cunoaștere*, care necesită educația construită în jurul personalității sale, fapt care determină apariția noilor atribuții ale elevilor și profesorilor în contextul învățării personalizate.

Școala și familia contemporană se confruntă cu noi provocări în domeniul motivării elevilor pentru succesul în plan educațional, determinarea unui traseu educațional, necesar pentru formarea competențelor necesare elevului – fapt, care dă prioritate învățării personalizate, care responsabilizează elevul și corespunde așteptărilor sale privind planurile de perspectivă.

Motivația elevilor pentru activitatea școlară poate varia foarte mult, în funcție de situații de învățare sau starea socio-emoțională, aceasta specifică faptul că motivația este sensibilă în raport cu diferențele ce apar între contextele în care are loc învățarea și poate să se schimbe în timp, contexte ale învățării personalizate sunt cele mai favorabile pentru dezvoltarea motivației, pentru că sunt raportate la nevoile elevilor.

Motivația elevilor în marea măsură depinde de eforturile elevilor orientate către reglarea propriilor motive de învățare; aceste eforturi influențează



indicatorii succesului în domeniul școlar; cu alte cuvinte, credințele pe care elevii le au despre propria învățare mediază angajamentul în activitatea școlară și succesul subsecvent.

Datele obținute în procesul de cercetare ne-au sugerat unele idei privind starea de fapt și cea ideală a procesului de învățare a elevilor.

O educație de calitate ar trebui să fie înțeleasă ca fiind una care este adaptată cerințelor elevilor, dar nu ca una, care solicită acestora să se adapteze la un sistem deja existent.

În acest sistem, elevii, fiind în centrul procesului educațional și complet implicați în proces de învățare, ar trebui să urmărească progresele realizate în timp și să consolideze încrederea în aptitudinile lor de reușită. Profesorii ar trebui să beneficieze de flexibilitatea obiectivelor, conținuturilor, metodelor, pentru a le adapta și a personaliza în conformitate cu necesitățile elevilor. Cultura organizațională a școlii ar trebui să respecte diferite necesități de învățare a diferitor elevi pentru a maximiza potențialul fiecăruia. Toate acestea ar trebui să garanteze că elevii să se implice activ în procesul de învățare, să întrevadă scopul propriei învățări, să se orienteze privind viitoarele studii și să nu exprime idei, de tip: nu mă interesează ce se petrece la școală, sau profesorul nu mă apreciază corect, sau ceea ce învățăm nu-mi va fi de folos în viață.

#### **6.4. Tendințe și perspective de reconfigurare a procesului de învățare**

În situația când învățarea la distanță devine o caracteristică a sistemului de învățământ, când contact direct dintre profesor și elev, fără intermediu calculatorului, provoacă frica și neliniștea, metodologia învățării personalizate, bazată pe tehnologiile informaționale și de comunicare se face tot mai actuală. Adepții învățării personalizate susțin, că procesul de învățare personalizat ne oferă multe avantaje care pot fi elucidate în situații concrete și sunt de părere că:

I. Aplicarea TIC-ului pentru *comunicarea face – to – face* dintre elev și profesor oferă elevului, din partea cadrului didactic, un ghidaj și un suport informațional, metodologic necesar procesului de învățare. Profesorul, la rândul său, identifică claritatea înțelegerii conceptelor din partea elevilor, concentrându-se asupra conținutului necunoscut. Comunicarea face-to-face asistată la calculator este personalizată și permite ambelor actori să fie deschiși în exprimarea nelămuririlor, explicarea problemelor și în conversațiile despre progresul învățării.

II. *Conținutul flexibil*, care poate fi modificat și adaptat nevoilor elevilor, permite profesorilor să personalizeze experiența de învățare a elevilor și să-i ofere oportunități de învățare diferențiată, elevii devin mai motivați și mai implicați în procesul de învățare atunci când li se propune un conținut care



este aproape de propriile nevoi, trăiri și interese. Malcolm Shepherd Knowles, pedagog american, propune următoarele principii, pentru a provoca încrederea, atenția și motivația subiecților învățării:

- a) Implicarea elevilor în planificarea activităților de învățare și evaluarea planului respectiv;
- b) Întemeierea activităților de învățare pe baza experienței personale, inclusiv și pe aprecierea greșelilor;
- c) Concentrarea învățării asupra conținuturilor care au o relevanță imediată pentru domeniul de un mare interes, pentru viața personală, socială etc.;
- d) Aplicarea problematizării în procesul de învățare.

III. Învățarea realizată în *propriul ritm* este o altă caracteristică a învățării personalizate. Acest lucru le oferă elevilor atât flexibilitate în planificarea învățării, precum și timpul cu care elevul învață și evaluează succesele obținute. Avantajele învățării în ritm propriu sunt nenumărate și, deși pare că timpul alocat acesteia este mai mare, de fapt se asigură o eficiență învățării crescută. Cercetările efectuate de Jonathan G. Tullis și Aaron S. Benjamin (precursori ai conceptului de self-paced learning) au arătat că cei care învață în ritmul său, distribuind timpul de învățare într-o manieră care să le fie confortabilă, îi întrec în performanță pe cei care urmăresc cu exactitate perioade de timp propuse pentru conținuturile anumite. Eduard C. Lindeman menționează că oamenii de diferită vârstă au o nevoie profundă de autodirijare. Putem presupune că utilizarea tehnicilor de învățare în ritm propriu, poate ajuta elevii în satisfacerea acestei nevoii fundamentale prin corelarea învățării cu caracteristicile individuale, condiționând formarea unei experiențe pozitive de învățare.

IV. *Alegerea tipului de evaluare permite elevului să selecteze modalități de evaluare care va demonstra progrese de învățare obținute.* Fie că vorbim despre scrierea unui eseu, a unei prezentări orale, sau a unei prezentări multi-media cu caracter grafic, acestea permit profesorilor să pătrundă în universul intereselor de învățare ale elevilor. Elevii pot alege o modalitate unică de evaluare, care li se potrivește cel mai mult, dând frâu liber creativității, cunoscute ca abilitatea de top în societatea viitorului. La rândul său, evaluarea ajută la crearea de platformă de învățare pentru urmărirea performanței, inițial, acesta servește pentru colectarea de date pe măsură progreselor realizate de elevi. Datele respective pot fi utilizate pentru a ajuta fiecărui elev în stabilirea obiectivelor, conținuturilor și metodelor învățării eficiente, stocarea de date ajută profesorului în corelarea procesului de formare cu nevoile elevilor și promovarea elevului în baza succeselor obținute.

V. *Programul on line de învățare*, devenind tot mai actual, îmbină lucrul direct cu grup, consultații personale și accesul nelimitat pentru elevi la resursele

de învățare, astfel este stimulat procesul de învățare personalizate, care permite elevului să adopte acele căi de învățare care corespund propriilor cerințe.

În concluzie, învățarea personalizată poate schimba felul în care vedem educația pe termen lung. Folosind o platformă online de învățare și implementând aceste considerații, profesorii pot facilita o învățare personalizată, accesibilă și centrată pe elevi, care, astfel, se vor pregăti pentru schimbările pe care lumea noastră le traversează în prezent.

### Repere bibliografice:

1. Bray B., McClaskey K. *Personalization vs Differentiation vs Individualization in Personalized Learning Chart*. Mid Pacific Institute, 2013.
2. *Calgary Board of Education (CBE)*. 2009. Three-Year Education Plan 2009-2012.
3. Codul Educației al Republicii Moldova. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324, (634).
4. *Department for Education and Skills (DfES) Great Britain*. 2020 Vision: Report of the Teaching and Learning in 2020 Review Group. Nottingham, DfES Publications, 2006.
5. Fullan M., Langworthy M. *A Rich Seam. How New Pedagogies Find New Learning*. Pearson, 2014.
6. Geografie: *Curriculum național. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Coord.: Cutasevici A., Crudu V., Lungu C. Chișinău: Lyceum, 2020.
7. Griffin T.D., Wiley J., Thiede K.W. Individual Differences, Rereading, and Self-explanation: Concurrent Processing and Cue Validity as Constraints on Metacomprehension accuracy. In: *Memory and Cognition*, 2008, 36 (1).
8. Hargreaves D. *Personalizing Learning-6. The Final Gateway: School Design and Organization*. Association of School and College Leaders, 2006.
9. Hofer M., Peetsma T. Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. In: *European Journal of Psychology of Education*, 2005, vol. 20, nr. 3, pp. 203-208.
10. Istoria românilor și universală. *Curriculum național: Curriculum disciplinar. Ghid de implementare*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Coord.: Cutasevici A. [et al.], Crudu V., Lungu C. Chișinău: Lyceum, 2020.
11. Moffett J., Wagner B.J. *Student-centered language arts. K-12*, Editura Heinemann, 1992.
12. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Polirom, 2015.
13. Panico V., Nour Al. Aspecte teoretice și praxiologice ale diferențierii și individualizării instruirii. In: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale educației”*, 2016, Nr. 9 (99) pp. 74-81.
14. *Personalising Education. Schooling For Tomorrow. OECD publishing. CERi*, 2006. Disponibil: <https://actionlearningknox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+PersonalisingLearning.pdf>
15. Popenici Ș., Fartușnic C. *Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta*. București: Didactica Publishing House, 2009. Disponibil: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)

16. Robu V., Caranfil N. Mai sunt motivați adolescenții români să se implice în activitățile școlare? Dovezi și considerații practice. In: *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences*, 2019, Year 2, Nr. 3-4; versiunea tipărită, pp. 108-116.
17. Șchiopu L. *Eficiențizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2016.
18. Salavastru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
19. *Standarde de eficiență a învățării*. Ch.: Lyceum, 2012.
20. Viau R. *La motivation en context scolaire*. Bruxelles: De Boek&Larcier (2 ed.), 1997.
21. Wolf M. *Innovate to Educate: System [Re] Design for Personalized Learning*. A report from the 2010 Symposium. SIIA. 2010. Disponibil: <http://www.ccsso.org/Documents/2010%20Symposium%20on%20Personalized%20Learning.pdf>
22. Селевко Г.К. *Энциклопедия образовательных технологий*. Том 1. Москва: Народное образование, 2005.
23. <https://blogs.worldbank.org/edutech/10-global-trends-in-ict-and-education?page=1> (vizitat 2.09.20)

## 6.5. Condiții de realizare a procesului de învățare la disciplina *Geografie*

**Elena JECHIU**  
cercetător științific

Geografia, disciplină de învățământ din aria curriculară *Educație socioumanistică*, are un rol deosebit în formarea competențelor-cheie și educarea elevilor. Disponibilitățile științifice ale geografiei îi amplifică valențele în plan didactic exprimate prin dimensiuni educaționale variate. Experiențele de învățare eficientă a geografiei sunt reflectate într-un șir de documente pe plan național și internațional, și anume: Cadru de referință al Curriculumului Național, aprobat prin ordinul ME nr. 432 din 29 mai 2017; Carta Internațională a Educației prin Geografie, 1992 și 2016; Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, adoptate de Parlamentul și Consiliul European la Bruxelles, în data de 22 mai 2018; Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, aprobat anual prin ordinul MECC. Totodată, experiențele de învățare eficientă a geografiei sunt promovate în cadrul Reperelor metodologice de organizare a procesului educațional la geografie, elaborate în fiecare an de studii, ședințelor și întrunirilor metodice republicane și raionale ale profesorilor de geografie.

Publicațiile cu referire la *Educația prin geografie* se regăsesc în revistele de specialitate, și anume: Revista UST – *Acta et commentationes*, Științe ale educației (categoria B); Revista *Didactica Pro...* (categoria B); Revista IȘE – *Univers Pedagogic* (categoria B) Printre conferințele naționale care abordează Educația prin geografie, prin prezența secțiunii Didactica geografiei, menționăm *Conferința republicană a cadrelor didactice*, în acest an fiind

organizată cea de-a treia ediție în cadrul Universității de Stat din Tiraspol (2018, 2019, 2020), dar și **Conferința națională cu participare internațională „Mediul și dezvoltarea durabilă”**, organizată de Facultatea de Geografie, în acest an fiind organizată a 5-a ediție (2008, 2014, 2016, 2018, 2020). În rezultatul analizei materialelor publicate în cadrul acestor evenimente putem menționa că cele mai multe studii sunt axate pe aplicarea metodelor interactive în procesul educațional la geografie; promovarea principiului interdisciplinarității; utilizarea instrumentelor digitale în predarea-învățarea-evaluarea geografiei. Profesorii de geografie sunt interesați de utilizarea diferitor platforme educaționale online în procesul educațional la geografie, a manualelor digitale, metodelor complexe de evaluare (proiectul, investigația, portofoliul).

În plan internațional experiențele de învățare eficientă a geografiei sunt reflectate în publicațiile cadrelor didactice în reviste și culegeri de articole la diferite foruri internaționale. Examinând publicațiile din revista **„Repere geografice”** (România) și **„География в школе”** (Federația Rusă), s-a constatat că accentul este plasat pe formarea competențelor-cheie, cunoașterea și investigarea orizontului local, formarea atitudinilor cu privire la protecția mediului și dezvoltarea durabilă, utilizarea diferitor metode didactice centrate pe elev ș.a.

Analizând blogurile de profil (profudegeogra.eu, geografliablogspot.com ș.a.), publicațiile la conferințele care abordează tematica didacticilor, se poate afirma că învățarea eficientă a geografiei se asociază cu utilizarea diferitor instrumente digitale, învățarea activă și creativă și cu deschiderea spre formarea competențelor antreprenoriale, acționale, deschiderea spre legătura teoriei cu practica, prin realizarea vizitelor geografice și a aplicațiilor de teren. Putem menționa că în procesul de predare-învățare a geografiei se regăsesc toate axele valorice ale dezvoltării Curriculumului Național: deschiderea spre învățarea digitală în era tehnologizării; deschiderea spre învățarea activă/creativă/constructivă în era educației pe parcursul întregii vieți; deschiderea spre cadrul axiologic în era diminuării/reactualizării valorilor umane; deschiderea spre formare/autoformare a personalității elevului în era dezvoltării durabile a resurselor umane; deschiderea spre cadrul cultural/intercultural/multicultural în era globalizării și internaționalizării; deschiderea spre cadrul teleologic (finalități axate pe psihocentrism și sociocentrism) în era constituirii societății a cunoașterii.

Geografia – ca disciplină școlară – trebuie să își afirme, din perspectiva competențelor, următoarele dimensiuni:

- înțelegerea și dezvoltarea rolului educațional interdisciplinar al geografiei, ca știință a interacțiunii dintre om și natură și ca posibilitate de satisfacere a competenței de înțelegere a realității, obiective rezultate din interacțiunea om – mediu și a științei de sinteză a acesteia (geografia);

- afirmarea rolului geografiei în dimensiunea culturală, civică și socială a existenței cotidiene și a poziției semnificative pe care o are în construirea competenței culturale;
- înțelegerea posibilităților oferite de instruirea pe competențe ca spațiu de inovare și afirmare a posibilităților educaționale reale pe care le are (cel puțin teoretic) geografia [4].

Prezintă interes evaluarea procesului de proiectare–implementare–monitorizare a curriculumului școlar. La selectarea aspectelor analizei procesului de învățare din învățământul general pentru disciplina *Geografie* s-a ținut cont de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și cel național:

- Centrarea pe elev: traiectoria individuală de formare în ritmul propriu etc.
- Centrarea pe formare de competențe;
- Centrarea pe interdisciplinaritate și transdisciplinaritate, care propune realizarea unor situații complexe, utilizând unitățile de conținut și competențele care se formează în cadrul unui grup de discipline școlare.
- Orientarea curriculumului la aplicarea strategiilor didactice active/interactive, valorificarea modalităților de învățare autonomă.
- Implicarea activă a elevilor în diferite activități curriculare și extra-curriculare.
- Corelarea curriculumului școlar cu procesele de globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.
- Redimensionarea relațiilor profesor-elev, elev-elev, în promovarea și construirea cunoașterii.
- Actualizarea cadrului valoric/axiologic în structura curriculumului școlar.

În rezultatul acestor evaluări au fost identificate aspectele vulnerabile ale procesului de predare–învățare, și anume:

- un grad mai mare de complexitate a materiei la unele clase, de exemplu, clasele a V-a și a X-a;
- plasarea unui accent mai mare pe principiul geografic al cauzalității;
- realizarea insuficientă a conexiunilor dintre diferite tipuri de competențe, conținuturi și activități de învățare etc. [5].

Examinarea modalităților de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplina *Geografie* a constatat utilizarea următoarelor metode și tehnici de evaluare: analiza de conținut, expertizarea, analiza comparată, chestionarul ș.a.

În învățarea geografiei se impune: acordarea unui plus de importanță autonomiei elevului în învățare; centrarea învățării pe metode, procedee și tehnici de acțiune; orientarea învățării (ce se învață, în ce context) spre interesele, nevoile și trebuințele elevilor (deci, fără a rămâne prizonieri unei programe rigide, dar respectând obiectivele esențiale); ancorarea, într-un grad mai mare a cunoștințelor în experiența personală a elevului (utilizarea

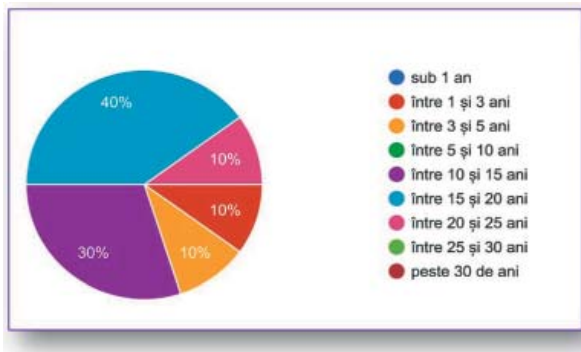
experienței personale la elaborarea noilor cunoștințe și invers, aplicarea noilor cunoștințe în contextul familiar elevului); învățarea științelor naturii prin construirea cunoștințelor și nu prin limitarea la acumularea de date, fapte, rezultate; dezvoltarea la elevi a unei atitudini științifice, care îmbină aspectele conceptuale cu cele socio-afective.

Împreună cu celelalte discipline socioumanistice, cu întreaga activitate de educare, geografia își aduce o contribuție însemnată la formarea elevilor, a concepției științifice despre lume și viață a acestora. Aceasta presupune o foarte strânsă legătură și intercondiționare între cunoștințe–atitudini–convingeri–concepte–comportament, astfel încât ele să formeze un tot unitar.

Sistematizarea experiențelor de analiză a procesului de învățare din învățământul general pentru disciplina *Geografie* a permis aplicarea unui chestionar care a fost completat de 22 de profesori de geografie, în special din Regiunea Centrală a țării, precum și de cadre didactice prezente la stagiile de formare continuă la Universitatea de Stat din Tiraspol. Chestionarul pentru profesori include întrebări cu privire la vechimea în învățământ, modalitățile de organizare a procesului educațional la geografie, implicarea activă a elevilor în procesul de predare–învățare etc.

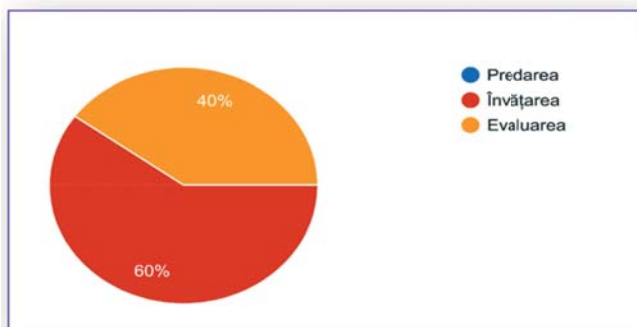
Chestionarul pentru elevi conține întrebări cu referință la particularitățile procesului de predare–învățare la geografie. La completarea chestionarului au participat 84 de elevi.

Cea mai mare parte a profesorilor de geografie care au completat chestionarul au o vechime în muncă între 15-20 de ani și între 10-15 ani (*Figura 6.13*). Cea mai mare parte a profesorilor provin din mediul urban (60%).



**Fig. 6.13. Experiența în domeniu a profesorilor de geografie chestionați**

La întrebarea cu privire la componenta procesului educațional cea mai neglijată în prezent, 60% din profesori au menționat că învățarea este componenta cea mai neglijată, iar 40% au considerat că evaluarea este cea mai neglijată componentă a procesului educațional (*Figura 6.14*).

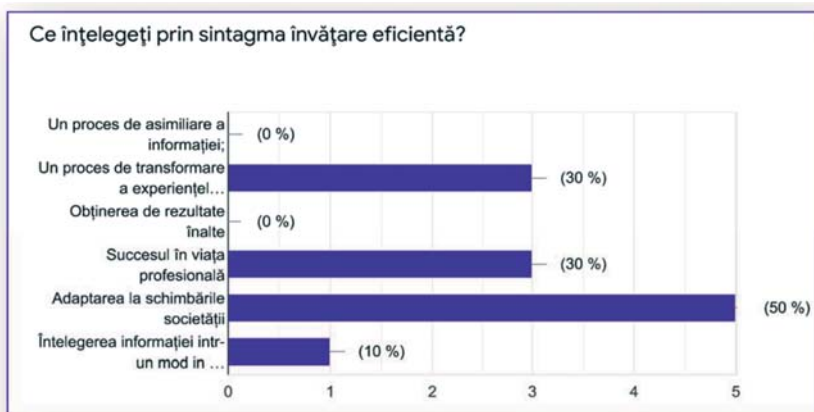


**Fig. 6.14. Componenta cea mai neglijată din cadrul procesului educațional**

Analizând prin comparație răspunsurile cadrelor didactice și a elevilor la aceeași întrebare, remarcăm că majoritatea elevilor, la fel, consideră că cea mai neglijată componentă a procesului educațional este învățarea (Tabelul 6.4).

**Tabelul 6.4. Componentele procesului educațional abordate de către profesori și elevi în cadrul disciplinei Geografie**

Componenta procesului educațional	Profesori	Elevi
Predare	0%	11,4%
Învățare	60%	72,7%
Evaluare	40%	15,9%



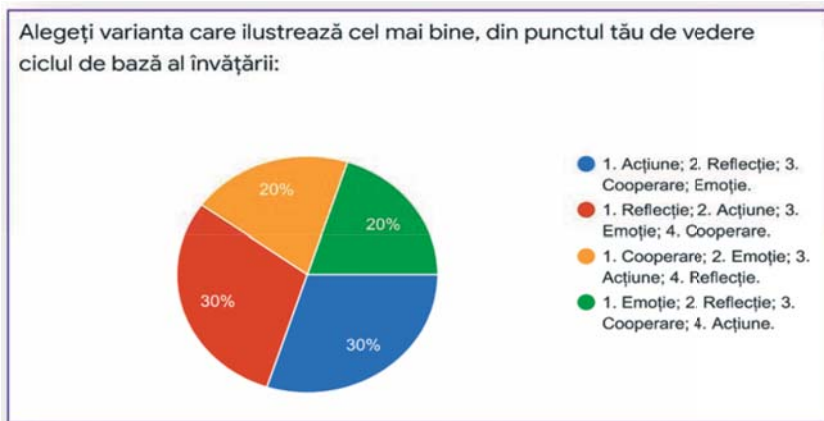
**Fig. 6.15. Viziunile cadrelor didactice de la disciplina Geografie cu privire la sintagma învățare eficientă**

La întrebarea „Ce înțelegeți prin sintagma „învățare eficientă?””, majoritatea cadrelor didactice au menționat adaptarea la schimbările societății, 30% au menționat – un proces de transformare a experiențelor în cunoaștere; 30% – succesul în viața profesională, iar 10% consideră că învățarea eficientă mai poate fi consideră și atunci când înțelegerea informației are loc într-un mod în care ea este înțeleasă complet. Profesorii de geografie sunt de părerea că o învățare eficientă nu mai reprezintă doar un proces de asimilare a informației și obținerea de rezultate înalte (Figura 6.15).

Analizând răspunsurile elevilor la această întrebare, remarcăm că majoritatea văd prin învățare eficientă obținerea succesului în viața profesională, dar și obținerea de rezultate înalte. Doar 11,4% dintre elevi asociază învățarea eficientă cu adaptarea la schimbările din societate (Tabelul 6.5).

**Tabelul 6.5. Distribuția răspunsurilor la întrebarea „Ce înțelegeți prin sintagma învățare eficientă?”**

Variante de răspuns	Profesori	Elevi
Un proces de asimilare a informației	0%	18,2%
Un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere	30%	4,5%
Obținerea de rezultate înalte	0%	27,3%
Succesul în viața profesională	30%	47,7%
Adaptarea la schimbările societății	50%	11,4%
Înțelegerea informației într-un un mod în care poate fi înțeles complet	10%	38,6%



**Fig. 6.16. Răspunsurile profesorilor de geografie**

La întrebarea care reflectă etapele ciclului de bază al învățării, atât profesorii (30%), cât și elevii (38,6%) au menționat că acesta este reprezentat de



1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare și 4. Emoție (figurile 6.16 și 6.17). Peste 36% din elevii chestionați au scos în evidență importanța emoțiilor în procesul de învățare a geografiei, plasând această etapă pe primul loc. Faptul că elevii acordă o atenție mare emoțiilor, scoate în evidență importanța învățării experiențiale și a implicării directe a elevilor în procesul de învățare.



**Fig. 6.17. Percepția elevilor privind ciclul de bază al învățării**

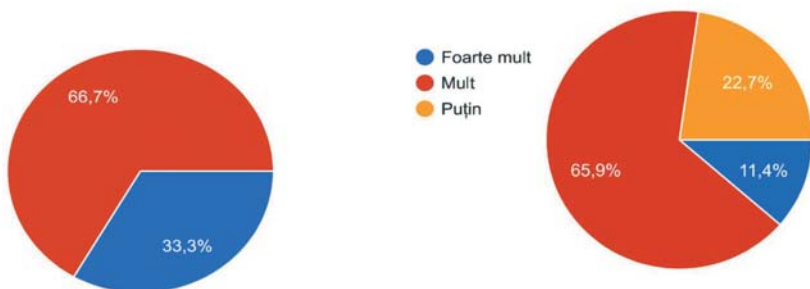
Cele mai mari divergențe dintre opinia profesorilor și cea a elevilor s-a dovedit a fi privitor la factorii care motivează elevii să învețe. La întrebarea „Ce crezi că te motivează pe tine cel mai mult în cadrul orelor?” elevii și profesorii au dat diferite priorități variantelor de răspuns oferite (Tabelul 6.6).

**Tabelul 6.6. Distribuția răspunsurilor la întrebarea „Ce crezi că te motivează pe tine / pe elevii cel mai mult în cadrul orelor?”**

Variante de răspuns	Profesori	Elevi
Dorința personală de a cunoaște mai mult;	11,1%	54,5%
Interesul pentru un anumit domeniu;	33,3%	34,1%
Insistența părinților.	0%	0%
Insistența profesorilor.	0%	2,3%
Stilul de predare a profesorului	11,1%	36,4%
Dorința de autorealizare	11,1%	20,5%
Utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predă-învățare-evaluare	22,2%	4,5%
Organizarea interactivă a lecțiilor	55,6%	11,4%

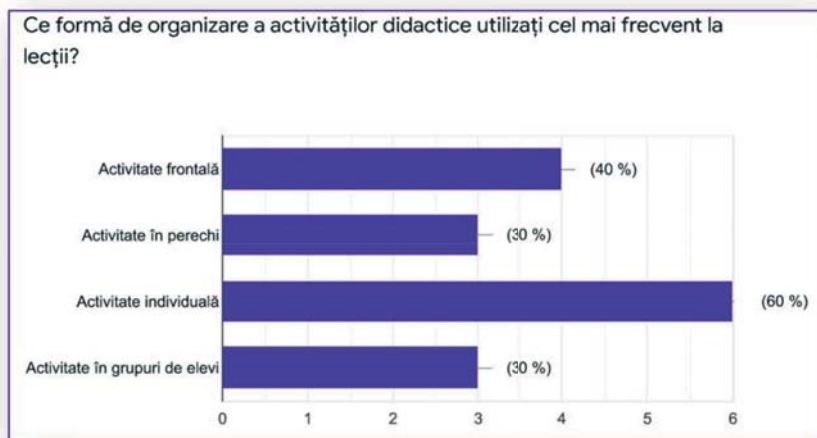
La întrebarea „În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ?”, atât

cadrele didactice, cât și elevii au răspuns că se ține cont mult de acest aspect în procesul de învățare (Figura 6.17). În același timp, 22,7% dintre elevi consideră că profesorii țin cont puțin de interesele și aptitudinile elevilor.



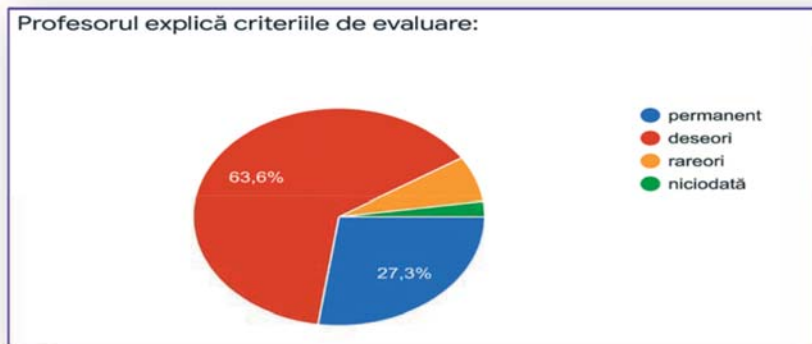
**Fig. 6.18. Răspunsurile cadrelor didactice și a elevilor la întrebarea „În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ?”**

La întrebarea care sunt **elementele cele mai importante de care se ține cont în proiectarea didactică**: 66,7% din profesori au menționat curriculumul de *Geografie*, 44,4% au menționat particularitățile individuale ale clasei de elevi, 44,4% au menționat implementarea tehnologiilor informaționale. Totodată, profesorii continuă să acorde o importanță mai mare activităților individuale și mai puțin activităților în perechi și în grupuri (Figura 6.19).



**Fig. 6.19. Viziunea cadrelor didactice privind formele de organizare a activităților didactice**

Cu referință la explicarea criteriilor de evaluare a procesului de învățare, elevii chestionați au menționat că profesorii deseori explică aceste criterii (63,6% din elevi) și permanent (27,3%). Acest fapt denotă că profesorii acordă mai puțină atenție enunțării criteriilor de evaluare, acest aspect fiind, însă, foarte important în atenuarea subiectivismului și a subiectivității în evaluare.



**Fig. 6.20. Viziunea elevilor privind gradul de explicare al criteriilor de evaluare de către profesori**

Majoritatea elevilor consideră că competența-cheie „a învăța să înveți” este foarte importantă în dezvoltarea personală și, totodată, utilizarea calculatorului asigură o eficiență mai mare a învățării geografiei (prin aplicațiile interactive ce scot în evidență dezvoltarea competenței cartografice, simulări ale proceselor și fenomenelor geografice, secvențe video) (Figura 6.21).



**Fig. 6.21. Viziunea elevilor privind învățarea cu ajutorul calculatorului**

Specificul procesului de învățare la disciplina școlară *Geografie* este determinat de: specificul epistemologic și de caracteristicile geografiei ca știință; specificul conținuturilor care trebuie învățate, și anume, volum, structură,

ierarhizare științifică, delimitarea principalelor tematici circumscrise; formularea competențelor vizate și a obiectivelor educaționale pe unități de învățare și teme; configurarea sistemelor metodologice considerate adecvate și recomandate pe unități de învățare și teme; configurarea sistemului de mijloace de învățământ considerate utile și recomandate pe unități de învățare și teme; analiza și configurarea formelor optime de desfășurare a activităților educaționale; proiectarea, organizarea și evaluarea activităților educaționale în care se combină anumite forme de desfășurare, metode și mijloace etc.; proiectarea și organizarea acțiunilor de evaluare – prin diferite forme și modalități – a gradului de realizare a finalităților educaționale la geografie; oferirea de temeuri privind necesitatea reconstruirii continuă a profilului profesional al cadrului didactic și nevoia de identificare a factorilor și a contextelor care favorizează succesul școlar.

Formarea și educarea elevilor în spiritul unei înalte responsabilități umane cuprinde o serie de domenii educative cum ar fi: formarea unei atitudini pozitive față de mediu, față de trecutul istoric al poporului, convingerea că buna calitate a mediului reprezintă o condiție esențială a sănătății umane.

Acest studiu realizat prin chestionarea profesorilor de geografie și a elevilor scoate în evidență:

1. Din cele trei componente ale procesului educațional predarea-învățarea-evaluarea, din punctul de vedere al profesorilor, cea mai neglijată astăzi este învățarea și evaluarea.
2. Deși majoritatea profesorilor asociază învățarea eficientă cu adaptarea la schimbările societății (47,1%) și cu un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere (44,7%), aproape jumătate din elevi continuă să asocieze învățarea eficientă cu succesul în viața profesională și obținerea de rezultate înalte.
3. Profesorii consideră că cel mai mult motivează organizarea interactivă a lecțiilor și utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare. Elevii sunt de părere că cel mai mult motivează dorința personală de a cunoaște mai mult și interesul pentru un anumit domeniu, dar și stilul de predare a profesorului. Problema motivării elevilor rămâne actuală pentru sistemul de învățământ general.
4. Jumătate din profesori și elevi consideră că profesorii țin cont mult de interesele și aptitudinile speciale ale elevilor pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ. Centrarea pe elev, adaptarea învățării la interesele celui care învață are loc în mică măsură în viziunea a 22,7% din elevi.
5. Utilizarea tehnologiilor informaționale asigură o eficiență mai mare a învățării geografiei.

În baza acestor concluzii pot fi propuse următoarele recomandări cu privire la învățarea școlară la disciplina *Geografie*:

1. Formarea la elevi a competenței de a învăța să învețe prin utilizarea mai multor experiențe de învățare la geografie, considerate a fi eficiente, și anume: învățarea bazată pe sarcini, învățarea prin cooperare, învățarea bazată pe proiecte, învățarea prin experiențe ș.a.
2. Promovarea mai multor acțiuni de conștientizare a elevilor cu privire la particularitățile unei învățări eficiente, focusate pe adaptarea într-o societate aflată într-o schimbare permanentă, tehnologizare și digitalizare.
3. Motivația pentru învățare rămâne a fi o verigă slabă în procesul de învățământ. Motivația intrinsecă poate fi dezvoltată printr-o învățare activă și conștientă, care să stârnească curiozitatea și interesul pentru marile probleme ale lumii contemporane.
4. Centrarea pe elev presupune adaptarea învățării la interesele celui care învață, individualizarea și diferențierea învățării. Utilizarea strategiilor interactive permite în mare măsură individualizarea și diferențierea traiectoriei de învățare.

Învățarea este văzută de cadrele didactice ca o componentă a relației predare-învățare-evaluare. Succesul procesului de învățare constă în apropierea de modul nostru natural de învățare, guvernate de trei pași: stabilirea unui scop, generarea unei întrebări și dezvoltarea unui răspuns. Ca urmare a acestei perspective, cei doi autori spun că există câteva abordări, care ar putea fi aplicate în procesul de învățare la *Geografie*: Să înveți făcând, prin simulare, învățarea prin propria experiență – elevul va fi aplicat în mod activ în sarcină și învață în momentul în care îndeplinește activitățile prevăzute; Învățarea incidentală – elevul intră în contact cu informația în momentul în care rezolvă o sarcină distractivă și interesantă pentru el; Învățarea bazată pe reflecție – când elevii sunt stimulați să gândească referitor la o sarcină ce trebuie îndeplinită; Învățarea prin explorare – când elevii pun întrebări și primesc răspunsuri care îi ajută să înțeleagă ceea ce învață.

### **Repere bibliografice:**

1. Bocoș M. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*. Iași: Editura „Polirom”, 2013.
2. *Cadrul de referință al curriculumului național*. VI. Guțu, N. Bucun, A. Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu. MECC. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2017.
3. Ciascai L. *Didactica științelor naturii*. Cluj-Napoca: Editura „Casa Cărții de Știință”, 2006.
4. Dulamă M.-E. *Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații*. Cluj-Napoca: Editura „Presa Universitară Clujeană”, 2010.

5. Guțu VI. et al. *Evaluarea curriculumului educațional*. Aria curriculară: *Educație socioumanistică* (studii curriculare). Universitatea de Stat din Moldova, UNICEF Moldova. Chișinău: CEP USM, 2018.
6. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 2015.
7. Pânișoară G. *Psihologia învățării (cum învață copiii și adulții?)*. Iași: Editura „Polirom”, 2019.
8. Pânișoară I.-O. *Ghidul profesorului*. Iași: Editura „Polirom”, 2017.
9. Popovici Borzea A. *Integrarea curriculară și dezvoltarea capacităților cognitive*. Iași: Editura „Polirom”, 2017.

## Capitolul VII.

### PREMISE DE REALIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA ARIA CURRICULARĂ ARTE

Marina MORARI, dr., conf. univ.  
cercetător științific superior

#### 7.1. Domeniile artelor în sistemul de învățământ general

*Ce vizează arta, dacă nu de a ne arăta,  
în natură și spirit, în afara noastră și în noi,  
lucruri care nu frapează în mod explicit  
simțurile și conștiința noastră?*  
(H. Bergson, *La pansée et le mouvant*, 1936)

Din cele mai vechi timpuri și până-n prezent artele sunt incluse în educație. De la principiul educației vechilor greci, *kalokagathia* desemnând idealul armonizării virtuților morale cu frumusețea fizică, uniunea indisolubilă dintre bine și frumos, dintre etic și estetic, trecând prin epocile istorice, ajungem azi la o complexă intervenție prin artă în educație. Sintagma anticilor „om dezvoltat armonios” nu-și pierde actualitatea. „Ori de cât ori survine arta, când apare un început, istoria cunoaște un impuls, istoria începe sau reîncepe. Prin artă accedem către ființă; arta este o cale către ființă. Artă deschide o lume; și o lume reprezintă o modalitate de survenire a adevărului ființei” [34, p. 128].

Realitatea contemporană confirmă, că a exclude arta din educația unui copil, e ca și cum a exclude educația din viața lui. Edificarea omului este scopul comun al pedagogiei și al artelor.

În societatea umană artele funcționează sub diferite aspecte: (a) **practic-utilitar** (însușește diverse activități cotidiene ale omului legate de muncă, de sărbătoare, de cult, de ritual); (b) **general-estetic** (înfrumusețează viața); (c) **artistic** (creații artistice și manifestări artistice sub formă concert, festival, vernisaj, spectacol, expoziție etc.) [11, p. 37].

După opinia lui C. Cucuș [5, p. 22], noile manifestări ale praxisului social, cultural și tehnologic activează noi argumente pentru o întemeiere a eforturilor educative prin arte, pe următoarele temeuri: 1. Axiologic, 2. Cultural, 3. Legat de autorealizarea și autoafirmarea persoanei, 4. Simpatetic, de co-împărtășire a trăirilor și acceptanță reciprocă, 5. Temeiul structurării și a formării identitare, 6. Temeiul uzanței pozitive a temporalității, 7. Temeiul proiectivității și al transparenței individului și umanității, 8. Temeiul potențării creativității, 9. Temeiul modelării existenței în conformitate cu exem-

plăritatea artistică. Aceste temeuri reprezintă argumente pentru sprijinul necesității unui efort coerent, responsabil și inspirat de fundamentare pedagogică a educației artistice realizată în perimetrul școlii.

Înțelegerea relației „om-artă” în actul educațional depinde de funcțiile acesteia [11, pp. 22-23]:

- 1) **gnoseologică** sau de cunoaștere: arta cercetează lumea înconjurătoare, viața umană (în special, universul interior al omului);
- 2) **axiologică**: arta ia o atitudine față de realitate, o apreciază din punct de vedere valoric, selectează din multiplele însușiri ale obiectului sau fenomenului esențialul, irepetabilul, ceea ce poartă în sine o valoare;
- 3) **hedonistică**: produce plăcere, delectare, satisfacție;
- 4) **sugestivă**: sugerează omului anumite idei, gânduri, îi comunică anumite sentimente, convingeri;
- 5) **iluministă**: poartă în sine și transmite anumite cunoștințe despre lucruri, fenomene, răspândește anumite idealuri, viziuni, concepții etc.;
- 6) **comunicativă**: prin limbajul artei oamenii comunică între ei, arta unește oamenii, contribuie la apropierea și înrudirea lor spirituală;
- 7) **euristică**: contactul cu arta nu poate fi efectuat în afara unei stări de creativitate, de inventivitate, de descoperire personală; arta dezvoltă anumite potențe și aptitudini de creație;
- 8) **katharsis**: arta purifică sufletul, îl descătușează și-l eliberează de pasiunile „ieftine” ale vieții, îl înalță și-l înnobilează;
- 9) **estetică**: cultivă simțul frumosului, al perfecțiunii, al armoniei, al echilibrului, al măsurii etc.
- 10) **educativă**, considerată ca suprafuncție: arta educă sentimente morale, calități umane, cultivă sfera spirituală a omului.

La acestea, poate fi complementată **funcția spirituală**, chiar dacă, ipotetic ar putea fi inclusă sau fi considerată parte a funcției educative. În contextul socio-cultural, economic și politic actual, cea mai imperativă este valoarea spirituală a muzicii. „Omul nu este doar materie. El nu este doar o ființă vie. El mai este ceva. Este spirit. Acest factor schimbă fundamental caracteristica omului” [11, p. 16]. Spiritualitatea ne ajută să trăim viața la un nivel mai adânc de semnificație. Muzica poate ajuta să înțelegem cine suntem și ce valoare au lucrurile pentru noi, să conferim fenomenelor/lucrurilor valoare în propria viață. Spunând că o persoană este o ființă spirituală, nu negăm dimensiunea ei carnală și senzuală. Spiritualitatea indică faptul că ființa nu se limitează doar la aceste aspecte, ci transcende dimensiunea ei fizică, trăiește într-un mod superior, mai profund și calitativ. „Viața spirituală eliberează ființa umană de rânduiala necesităților și tocmai acest lucru o transformă în persoană” [36, p. 43].



Muzica ne oferă experiențe care sunt posibile numai prin muzică, ne permite să trăim intens o lume cu mai multă pătrundere și sens, fiind puse în legătură personalul cu transpersonalul și cu eu-l spiritual. În esență, „după cum omul nu poate trăi fără suflet, la fel el nu poate trăi fără artă”, „arta îl ajută să trăiască plenar, să simtă mai puternic și mai profund această viață, îi deschide noi orizonturi pentru suflet, îl ridică spiritual la înălțimi ce n-ar putea fi atinse poate niciodată în afara artei” [11, p. 17]. Atunci când realizăm educația muzicală a copiilor, trebuie să avem în vedere că demersul creației muzicale nu poate fi despărțit de procesele spirituale, esența educației se rezumă la dialogul spiritual cu „lumea” și „conținuturile ei” [15, p. 185]. Opera de artă este „produsul acțiunii spiritului” (G.W. Hegel), prin urmare receptarea operei de artă și educația artistică se va întemeia pe valorificarea/cultivarea spiritualității subiecților. În consens, „adâncimea spirituală” a unei opere (T. Vianu), se dobândește prin intermediul valorilor pe care le însumează și le supune unității sale.

Din perspectiva gândirii integrale, viața și activitatea umană este un tot întreg. Dacă există ceva estetic, putem presupune că dincolo de hotarul esteticului pot fi lucruri și fenomene bune, valoroase, care pot fi cunoscute/cultivate/promovate și, eventual, reprezintă extraesteticul. După cum menționează P.-J. Proudhon, „facultatea estetică este în noi o facultate de ordinul al doilea; că acolo unde ea predomină, subiectul devine secundar, iar rolul artistului, având drept scop să excite în noi sensibilitatea morală, sentimentele de demnitate și de gingășie, grație viziunii idealului. Frumosul și sublimul sau idealul nu pot fi văzute doar în forma exterioară a ființei; idealul există și în spirit și în moravuri” [31, pp. 62-63]. Despre destinația extraestetică a artelor a vorbit M.S. Kagan [17, p. 286]. Cauzele extraestetice ale artei sunt, în același timp și scopurile ei, după cum menționează T. Vianu [37, p. 170]. Înțelegând acest fapt, „mulți părinți își îndrumă copiii să facă muzică de la vârstă preșcolară, nu pentru a-i consacra în specialitate și nici pentru cultura lor generală, ci pentru a le dezvolta aceste calități intelectuale, antrenate în timpul învățării și practicării muzicii, pentru a-i forma cu ajutorul muzicii” [27, p. 9]. Anume conținutul extraestetic dă expresivitate artei și o face participantă la dinamismul vieții, exercitând o mare forță de influență asupra societății. Completăm șirul funcțiilor artelor cu cea extraestetică și spirituală (vezi *Figura 7.1*).

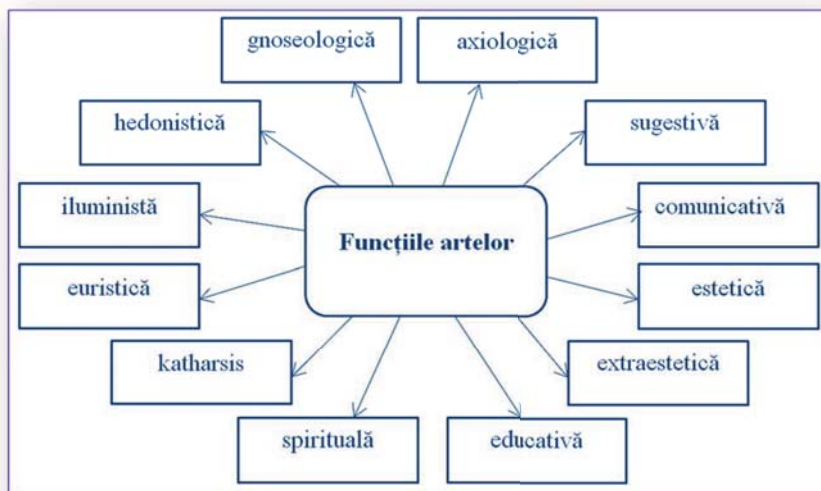
Toate aceste funcții ar putea fi rezumate la patru **forme de atracție pentru artă**:

1. în sensul ei cel mai general arta poate fi o formă de divertisment;
2. arta ne poate atrage prin capacitatea de a oglindi realitatea, lumea naturală sau cea a gândurilor și acțiunilor oamenilor;
3. arta provoacă atracție estetică, prin care se percepe frumosul din artă și viață;

4. arta oferă o ierarhizare a valorilor [25, p. 6].

**Statutul artelor în sistemul de învățământ** se configurează din două perspective:

1. *Arta ca disciplină școlară* se studiază prin intermediul literaturii, muzicii și artelor plastice (potrivit *Planului – cadru* aprobat prin ordinul ministerului de resort).
2. *Arta ca activitate artistică* în sistemul de învățământ corespunde compartimentului de educație estetică și se desfășoară în cadrul educațional extrașcolar.



**Fig. 7.1. Funcțiile artelor**

Conceptul de **educație estetică** reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin receptarea, evaluarea și crearea valorilor frumosului existent în natură, societate și artă” [4, p. 109]. Potrivit concepției clasice, tradiționaliste, deseori educația estetică se reduce la nivelul educației artistice sau înțelegerea educației artistice presupune doar un „model de educație estetică exemplar prin capacitățile sale de modelare a sensibilității, a raționalității și a creativității umane” [Ibidem, p. 110]. Actualmente, se lărgesc hotarele razei de acțiune ale educației artistice dincolo de valorile estetice, către valori extraestetice –comportamentale, morale, spirituale, sociale etc. Precum a menționat T. Vianu, „arta devine un ideal al tuturor activităților omenești” [37, p. 100].

Conceptul de **educație artistică** se interpretează ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contact cu arta. „Educația artistică poate trezi la viață posibilități și apti-

tudini ascunse ale copiilor. E o cale de descoperire a propriilor ascunzișuri ale ființei. Prin artă trebuie cultivată bucuria creației și a experienței artistice” [5, p. 21]. Educația artistică ca factor esențial al educației estetice, se realizează prin cunoașterea frumosului, prin mijlocirea diferitor arte: literatura, muzica, desenul, pictura, teatrul, coregrafia etc. Educația artistic-estică în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova este promovată de curricula disciplinelor *Limba și literatura română, Educație muzicală, Educație artistico-plastică* și activitățile cultural-artistice extrașcolare.

**Cuvântul „domeniu”** provine de la franțuzescul *domaine*, latinescul *dominum*. Cu referire la arte, acest termen desemnează un sector, sferă de activitate, arie, compartiment, sector. Prin urmare, **domeniul unei arte** nu se reduce la o disciplină școlară sau un gen de artă, ci cuprinde totalitatea activităților artistice informare/formale/non-formale prin care se realizează raportul *om-artă* (receptare, interpretare, reproducere, creație etc.) și se referă la o artă (muzică, literatură, teatru, coregrafie, artele plastice etc.).

În temeiul unui studiu realizat în țările Uniunii Europene [8, pp. 25-30], vom stabili cum s-au configurat domeniile de educație artistică în planul de învățământ și care este statutul disciplinelor artistice în procesul de educație în instituțiile de învățământ general. În toate țările UE „artele” sunt reprezentate prin discipline școlare într-o arie curriculară (care include unele, dar nu neapărat toate, dintre următoarele discipline: arte vizuale, muzică, artizanat, teatru, dans, artele media și arhitectura) și sunt obligatorii la întregul nivel 1 ISCED, potrivit Clasificării Internaționale Standard a Educației – Învățământul primar. În aproape toate țările „artele” sunt obligatorii și la nivelul 2 ISCED, adică în Învățământul gimnazial. Toate disciplinele din cadrul curriculumului sunt obligatorii în majoritatea țărilor. Există experiență în Olanda, când artele sunt predate în cadrul curriculumului integrat, iar școlile sunt libere să aleagă toate disciplinele oferite. De aceea, e posibil ca unele școli să ofere toate ariile educației artistice. În majoritatea țărilor rămase, aproape jumătate dintre disciplinele artistice sunt obligatorii, iar restul sunt opționale (ex.: depinde de școlile în sine –dacă oferă disciplina și/sau de anumiți elevi – dacă studiază obiectul). Enumerăm cele mai importante constatări în *Tabelul 7.1*, în care am specificat configurarea artelor în sistemul de învățământ general pentru fiecare domeniu de artă, cu exemple pentru exemple specifice în unele țări.

**Tabelul 7.1. Statutul disciplinelor artistice în sistemul de învățământ general din statele UE în temeiul studiului EACEA P9 Eurydice [8, pp. 26-29]**

<b>Domenii</b>	<b>Configurarea artelor în sistemul de învățământ general</b>	<b>Țările Uniunii Europene: specificații</b>
Muzica Artele vizuale	Toate țările UE includ artele vizuale și muzica drept parte obligatorie a curriculumului lor artistic la ambele nivele ISCED 1 și 2 învățământ primar și gimnazial).	Excepție: Danemarca, Irlanda, Islanda, unde aceste discipline sunt opționale la nivel 2 ISCED. Germania: artele la nivelul 2 ISCED sunt obligatorii într-o manieră alternativă; de exemplu: artele vizuale la clasa a IX-a, muzica la clasa a VIII-a. Portugalia: Educația vizuală e opțională în ultimul an al nivelului 2 ISCED și există o alegere a uneia din cele patru discipline artistice (educația muzicală, teatru, dans sau altă disciplină artistică).
Artizanatul	Aproape două treimi dintre țări includ artizanatul ca disciplină obligatorie în curriculumul lor artistic.	Comunitatea franceză a Belgiei, Irlanda: e opțională la nivel 1 ISCED. Danemarca, Islanda: e opțională la nivel 2 ISCED. Luxemburg: artizanatul e inclus doar în curriculum, la nivel 1 ISCED. Spania: disciplină opțională, la nivel 2 ISCED. Danemarca, Estonia: artizanatul include economia casnică.
Teatrul	Jumătate dintre țări includ teatrul ca disciplină obligatorie, fiind parte a ariei curriculare <i>Arte</i> sau ca parte a altor arii disciplinare obligatorii. Teatrul este în întregime o disciplină opțională în șapte țări.	Ca disciplină opțională: în comunitatea franceză a Belgia, Irlanda, Danemarca, Islanda.
Dansul	Dansul și artele media sunt mai puțin incluse în mod obișnuit ca discipline obligatorii și acolo unde sunt incluse sunt în mod frecvent parte a altei arii curriculare. De exemplu, dansul este parte a curriculumului obligatoriu în 24 țări și e o	Belgia, Norvegia: <i>Dansul</i> e o disciplină obligatorie integrată în <i>Muzică</i> și <i>Educație fizică</i> . Austria: dansul este atât parte a unei discipline non-artistice obligatorii (educația fizică), cât și o disciplină opțională atât la nivelul 1, precum și la nivelul 2 ISCED.

	disciplină artistică separată doar în cinci cazuri (dansul este în mod obișnuit parte a educației fizice).	
Arhitectura	Cinci țări includ studiul arhitecturii ca o arie de studiu obligatorie, dintre care două (Comunitatea Flamandă a Belgiei și Norvegia) o includ ca disciplină separată în curriculumul lor artistic obligatoriu.	Estonia, Grecia, Finlanda: arhitectura e parte a unei alte discipline obligatorii (de obicei, arte vizuale) la ambele niveluri.
Arii complementare de studiu al artelor	În afară de caracterul obligatoriu al Artelor vizuale și plastice și a Educației muzicale, în domeniul educației artistice (în Franța) școlile au o libertate considerabilă, când se discută despre selectarea ariilor complementare de studiu. Aceste arii adiționale pot fi punctul de interes pentru activitatea de proiect / activitatea pe subiect, care are loc adesea ca o activitate extracurriculară.	Numărul orelor alocate artelor la nivel 1 și 2 ISCED: aproximativ 25 până la 75 ore pe an. Țările care dedică în mod semnificativ ore de educație artistică pe an: Franța (108 în primii doi ani ai nivelului 2 ISCED, după care sunt furnizate 72 ore), Italia (132), Austria (190), Liechtenstein (292 în primul an al nivelului 2 ISCED etc.
Legături cross-curriculare între arte și alte discipline	Peste o treime dintre țări stabilesc legături cross-curriculare între arte și alte discipline la nivelul curriculumului, fie prin obiectivele educaționale, fie prin legături specifice disciplinei. În marea majoritate a țărilor, incluzând teatrul și dansul, aceste arii de tip artistic sunt predate ca părți ale altor discipline obligatorii non-artistice.	Belgia, Republica Cehă, Grecia, Spania, Irlanda, Letonia, Austria, Slovenia și Finlanda: încurajează legăturile cross-curriculare dintre arte și toate celelalte discipline, ca parte a scopurilor întregului curriculum. Polonia: oferă pe căi educaționale legăturile cross-curriculare dintre arte și alte discipline. România: deciziile legate de legăturile cross-curriculare sunt luate de școli.
Activități artistice și culturale extrașcolare	Aproape toate țările europene încurajează școlile să ofere activități extrașcolare în domeniul artelor.	Franța: programul de însoțire educativă, ca un nou plan, structurează și dezvoltă acțiuni variate; elevii pot beneficia de ajutor individualizat la

	<p>Jumătate dintre țări raportează că au recomandări sau inițiative naționale de a încuraja furnizarea de activități artistice extrașcolare.</p> <p>În 13 țări deciziile legate de furnizarea de activități artistice extracurriculare sunt luate la nivel local, adesea chiar de școli.</p> <p>În unele țări, e încurajată cooperarea dintre școli și instituțiile culturale, pentru a îmbunătăți conținutul activităților artistice extracurriculare și pentru a dezvolta noi metode de lucru creativ în școli.</p>	<p>teme, pot să participe la activități sportive, artistice și culturale de patru ori pe săptămână, câte două ore la sfârșitul zilei de școală.</p> <p>Comunitatea Franceză a Belgiei, Danemarca, Cipru, Letonia, Lituania, Olanda, România, Norvegia: au inițiative și ghiduri naționale care încurajează activitățile artistice extracurriculare pentru tineri.</p> <p>Irlanda: activitățile extracurriculare sunt responsabilitatea școlilor și a profesorilor și sunt plătite de părinți.</p>
--	---	---

Reforma curriculumului a avut impact asupra aspectului legat de statutul opțional sau obligatoriu al disciplinelor artistice. Spre exemplu, Ministerul Educației din Finlanda a numit un grup de lucru pentru a pregăti propuneri pentru scopuri naționale generale și pentru distribuirea orelor de curs în educația de bază. Unul dintre scopurile menționate în reformă este acela de a întări statutul disciplinelor artistice în curriculum. În Franța, după introducerea noului plan de învățământ – lista opțiunilor artistice include următoarele: artele plastice, arhitectura, artele aplicate, artele gustului, cinematografia, artele circului, cultura științifică și tehnică, dansul, muzica, moștenirea, peisagistica, fotografia și teatrul. În România doar două discipline artistice (artele vizuale și muzica) sunt parte ale curriculumului obligatoriu și nici o altă disciplină artistică nu e inclusă ca studiu opțional.

Din constatările expuse până aici, rezultă că **domeniile artelor** s-au configurat diferit în sistemul de învățământ general în țările-membre ale Uniunii Europene.

Curriculumul școlar poate fi conceput ca incluzând multe **discipline separate** sau **arii / domenii de studiu mai extinse** care reunesc câteva discipline artistice („familii” de discipline artistice). Acest tip de conceptualizare, care conține disciplinele într-o arie curriculară, poate fi descrisă ca „integrată”.

- **Anumite domenii artistice pot fi incluse în cadrul altor arii curriculare (non-artistice)**, indiferent dacă curriculumul e conceptualizat, ca incluzând arii integrate sau discipline separate. De exemplu, *Teatrul* e adesea inclus în cadrul predării limbajului instruirii și

*Dansul* e adesea integrat în *Educația fizică*. În Letonia, *Artele (Māksla)* includ artele vizuale, muzica și literatura.

- Aproape jumătate dintre țări au adoptat o **abordare integrată în prezentarea educației artistice în curriculum** și invers, jumătate consideră formele de **artă ca reprezentând discipline separate**.
- **Titlurile pentru curriculum artistic integrat** cuprind variante diverse: *Artele expresive* (Malta), *Artă și cultură* (Republica Cehia, Slovacia), *Educația culturală și artistică*, *Orientare artistică* (Olanda), *Discipline practice/muzicale* (Danemarca), *Educația estetică* (Grecia), *Muzică, artă și imagine* (Italia) etc.
- **Conceptualizarea artelor pentru grupe diferite de vârstă**. Spre exemplu: în Irlanda curriculumul artistic e integrat la nivel 1 ISCED (învățământ primar), dar e organizat în discipline separate la nivel 2 ISCED (învățământ gimnazial); în Polonia disciplinele artistice sunt predate separat la nivel 1 și 2 ISCED, cu excepția primilor 3 ani ai nivelului 1 ISCED, care are o abordare de tip arie integrată.
- În domeniul educației artistice școlile din țările UE au o libertate considerabilă, când se discută despre **selectarea ariilor complementare de studiu**, care are loc adesea ca o activitate extracurriculară.
- Peste o treime dintre țări stabilește **legături cross-curriculare între arte și alte discipline** la nivelul curriculumului, fie prin obiectivele educaționale, fie prin legături specifice disciplinei, ca parte a scopurilor întregului curriculum.
- **Timpu dedicat artelor și educației artistice** în aproximativ jumătate dintre țările europene constituie 50-100 de ore pe an în clasele primare și între 25 și 75 ore pe an în clasele gimnaziale. În unele țări au fost făcute încercări pentru a reduce furnizarea prezentă a artelor în curriculum, în favoarea subiectelor, despre care s-a crezut a fi mai direct relevante pentru succesul economic sau academic.

În câteva țări UE școlile pot decide singure cum vor preda artele.

E de menționat, abordarea integrată a domeniilor de educație artistică poartă sensul că „două sau mai multe arte (de exemplu, artele vizuale, muzica și/sau dansul) sunt concepute ca aparținând unei arii curriculare „artistice” mai extinse și nicidecum că ele sunt predate în mod necesar împreună sau că urmăresc teme comune” [8, p. 26]. „Abordarea integrată” a disciplinelor artistice în sursa citată nu înseamnă că predarea diferitor arte se bazează pe o concepție comună, o metodologie de predare-învățare comună sau diverse arte sunt predate de un singur profesor [Ibidem, p. 84]. Din constatările de mai sus, deducem interesul crescut al organizațiilor internaționale pentru domeniilor artelor în sistemul de învățământ general și impactul pozitiv al dezvoltării politicilor-cheie în educație și cultură.

În Republica Moldova, configurarea domeniilor artelor în procesul de educație în instituțiile de învățământ general este concepută în:

- *Codul Educației al Republicii Moldova*, nr. 152 din 17 iulie 2014 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, Nr. 319-324, art. 634 din 24.10.2014).
- *Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pe anii 2013-2020* (HGO97/2013).
- *Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal*.

Concretizăm, că *Planul-cadru* este o componentă reglatoare esențială a Curriculumului național în Republica Moldova, prin care se asigură cadrul educațional necesar pentru formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabil de autodezvoltare, care demonstrează independență de opinie și acțiune, este responsabilă, deschisă pentru dialogul intercultural în contextul valorilor naționale și internaționale. Câteva specificări administrative: (a) Planul-cadru asigură fiecărui elev oportunități de formare și dezvoltare a unui sistem de competențe suficiente pentru a accede la următoarele niveluri de învățământ; (b) Planul-cadru este aprobat prin ordinul ministrului și este obligatoriu pentru toate instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal.

În baza analizei *Planului-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal* (pentru anul de învățământ 2020-2021, în Republica Moldova), constatăm:

- **Domeniul literaturii** este reprezentat la disciplina școlară *Limba și literatura română* în clasele I – a XII-a, *literatura universală* – în clasele a X-a – a XII-a, numai pentru clasele de la Profilul Umanistic și activitatea cercurilor educativ-artistice extrașcolare;
- **Domeniul muzicii** se studiază la disciplina *Educație muzicală*, în clasele I – a VIII-a, activitatea cercului de cor, ansamblu etc.;
- **Domeniul artelor plastice** se studiază la disciplina *Educația plastică* în clasele I – a VII-a și tangențial prin disciplina *Educație tehnologică*;
- Celelalte arte – teatrul, coregrafia etc. – se valorifică în sistemul de învățământ doar în cadrul activităților extrașcolare și ponderea lor în educație este foarte diferită de la o instituție de învățământ la alta.

Punctul 1.5. *Organizarea activităților extrașcolare din Planul-cadru*, recomandă consiliilor de administrație al instituțiilor de învățământ să aprobe distribuirea orelor pentru componenta respectivă. Activitățile extrașcolare vor fi organizate și desfășurate conform intereselor și opțiunilor elevilor, în scopul dezvoltării potențialului cognitiv și afectiv al acestora. La planificarea activităților, se va ține cont de Programul activităților extrașcolare în învățământul primar și secundar, ciclul I și II, aprobat prin ordinul MECC nr. 1619 din 10.12.2019. În scopul organizării activităților extrașcolare (cor, cerc de dans, orchestre, artă decorativă aplicată, design, ikebana, artizanat, pictură, grafică, activități de cercetare la disciplinele de studii etc.), se prevăd a câte 8 ore săptămânal pentru fiecare complet de clase I – a IX-a și a câte 4 ore săptămânal pentru fiecare complet de clase a X-a – a XII-a.



În punctul 1.6. *Disciplinele opționale* din Planul-cadru, fiecărui elev i se oferă posibilitatea de a opta pentru varia discipline opționale. Disciplinele opționale reprezintă componenta flexibilă a Planului-cadru de învățământ, menită să contribuie în mod prioritar la dezvoltarea unor competențe transversale [Ibidem, p. 11]. În lista disciplinelor opționale se recomandă *Educația interculturală*, prin care se optează pentru: (a) Înțelegerea și recunoașterea valorilor reprezentanților diferitor culturi; (b) Colaborarea, în spiritul respectului reciproc, cu alte persoane din medii diverse din punct de vedere etnic, cultural, religios sau al stilului de viață (a învăța să trăiești împreună cu alții). În această ordine de idei, constatăm că politicile naționale subliniază importanța dimensiunii culturale, nevoia de a promova abilitățile artistice și creative ale elevilor. Planul-cadru încurajează școlile să ofere activități extrașcolare în domeniul artistic.

În practică, statutul și furnizarea artei în educație sunt mai puțin evidente. Identificăm două **abordări de încadrare a artelor** în sistemul de învățământ general din Republica Moldova, potrivit documentului național reglator: (1) **prin arie curriculară** (aria curriculară *Arte* cu două discipline separate – *Educație muzicală*, *Educație plastică* și aria curriculară *Limba și Comunicare* cu disciplinele *Limba și literatura română*, *Literatura universală*); (2) **prin educația estetică extracurriculară și extrașcolară** – prin intermediul orelor opționale și a cercurilor extrașcolare. Concretizăm, că *Literatura română* constituie parte a studiului limbii „materne” și chiar dacă nu este inclusă în aria curriculară *Arte*, formează competențe literar-artistice.

În mediul cadrelor didactice artelor dețin un statut mai scăzut decât celelalte discipline școlare. Acest fapt este reflectat în relativa lipsă de atenție oferită evaluării și monitorizării standardelor în predarea artelor. Succesul educației artistice a elevilor în clasele primare se inhibă dintr-un șir de cauze: predarea disciplinelor de *Educație muzicală* și *Educație plastică* preponderent de către învățătorii claselor primare (cu o inițiere elementară în domeniu); lipsei specialistului (profesorului de *Educație muzicală* / *Educație plastică*) într-o instituție de învățământ, din cauza unui număr mic al claselor sau sarcină didactică incompletă (mai puțin de 9 ore săptămânal); lipsa cabinetelor specializate (înzestrate cu instrument muzical, centru muzical, echipament digital etc.; lipsa asistenței metodice competente din partea direcțiilor de învățământ raionale pentru cadrele didactice în domeniul artelor; delegarea responsabilității pentru disciplinele ariei curriculare *Arte* unor angajați neinițiați (neprofesioniști în domeniu), dar angajați la direcțiile raionale pentru învățământ etc. În urma discuțiilor cu cadrele didactice, care predau disciplinele ariei curriculare *Arte* în clasele gimnaziale, s-au identificat următoarele probleme în organizarea procesului educațional-artistice: nivelul scăzut al gradului de inițiere a elevilor claselor primare în conținuturile curri-

culare, lipsa unei culturi de comunicare și exprimare artistică elementară a elevilor la finele clasei a IV-a, dificultăți în realizarea curriculumului la disciplinele ariei curriculare *Arte* în clasa a V-a, puțină atenție din partea administrațiilor instituțiilor de învățământ pentru monitorizarea calității predării disciplinelor din aria curriculară *Arte* etc.

În Republica Moldova, **teoria educației artistic-estetice** [28, pp. 9-15] a fost concretizată și dezvoltată în cercetările unor discipoli ai școlii moscovite, care, la rândul lor, au creat școli de educație artistic-estică în domenii particulare, precum:

- **Domeniul educației literar-artistice** cu discipolii: E. Botezatu, Vl. Pâslaru, C. Șchiopu, M. Hadîrcă, A. Fekete, S. Posternac, M. Marin, C. Taiss, R. Burdujan, L. Martîniuc, L. Frunză, S. Golubițchi et al.;
- **Domeniul educației muzicale** cu discipolii: S. Croitoru, A. Popov, E. Coroi, I. Gagim, Al. Borș, A. Stîngă, V. Babii, M. Vacarciuc, M. Morari, T. Bularga, L. Granetkaia, M. Cosumov, V. Crișciuc et al.;
- **Domeniul educației artistico-plastice** cu discipolii: O. Arbuz-Spatari, C. Gheorghită, L. Vozian, A. Blaja-Vitkovski, Gh. Popa et al.

**Scopul educației artistic-estetice** – formarea culturii artistic-estetice a educaților, suficientă manifestării independente a individului în calitate de consumator (=receptor) și creator de opere literare și de artă. **Cultura artistic-estică** este aferentă structural culturii generale și se constituie din competențe–trăsături caracteriale–comportamente–aptitudini–viziuni–conștiință *artistic-estică*. **Obiectivele generale ale educației artistic-estetice** reprezintă demersuri structurate pedagogic-estic pentru formarea-dezvoltarea valorilor constituente ale culturii artistic-estetice pe domeniile afectiv-receptiv, receptiv-comprehensiv, comprehensiv-interpretativ și productiv-creativ [29, pp. 65-92].

**Conținuturile educației artistic-estetice** se constituie din opere de artă, materii științifice despre artă (receptare-creație) și materii pedagogice despre activitatea artistic-estică a educaților. **Metodologiile educației artistic-estetice** reprezintă metode=procedee / tehnici – forme – mijloace specifice de cunoaștere și creație artistică [Ibidem].

În concluzie, menționăm că **domeniile artelor în sistemul de învățământ general** au fost supuse în ultimele trei decenii unor modificări esențiale, cuprinzând componentele teleologică, conținutală și tehnologică. Educația artistică modernă nu poate fi alta decât una care integralizează ființa celui educat, o educație care valorifică/cultivă totalitatea ființei umane prin intermediul tuturor domeniilor de artă. A educa prin domeniile artelor în sistemul de învățământ general înseamnă a facilita o experiență a valorilor care să fie progresiv integrată în personalitatea elevilor. Într-o atare perspectivă, constatăm următoarele:

1. Ceea ce facem în educația prin arte trebuie să servească țelului actualizării potențialităților ființei (artele ne deschid ceea ce se întâmplă în interiorul nostru și în lume).
2. Reorganizarea conținuturilor și tehnologiilor curriculare la disciplinele ariei curriculare arte să fie raportate o finalitate comună – cultura artistică a elevilor ca parte componentă în întregii culturi spirituale.
3. Legătura artelor cu viața să condiționeze toate componentele curriculumului: principiile de organizare a educației artistice, competențele artistice, conținuturile și tehnologiile procesului educațional;
4. Integrarea interdisciplinară a domeniilor artistice să fie explorată în educația elevilor din clasele a IX-a – a XII-a în virtutea excluderii din planul-cadru a disciplinelor din aria curriculară arte.
5. Extinderea hotarelor educației artistice dincolo de valorile estetice, către valori extraestetice – comportamentale, morale, spirituale, sociale etc.

## 7.2. Natura comună a artelor

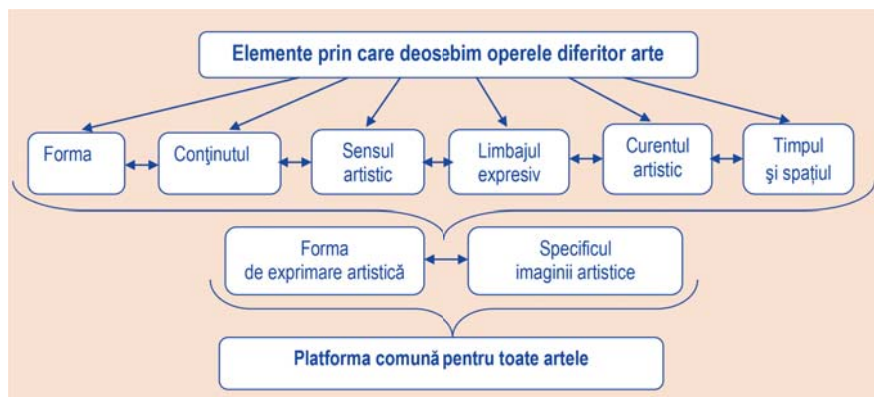
Cele mai reprezentative idei privind problematica unității și diversității artei au fost scrise de Georg W.F. Hegel, Mikel Dufrenne și Nicolai Hartmann. G.W. Hegel, bunăoară, remarcă – în „Prelegeri estetice” – că există trei momente pe care le parcurge frumosul ca reprezentare sensibilă: etapa simbolică, cea clasică și cea romantică. După Hegel, diversele tipuri de artă nu se dezvoltă la fel de pregnant în fiecare epocă, iar fiecare tip de artă este legat de un anumit tip istoric de creație și numai pe baza acestuia își poate desfășura întreg potențialul său estetic; forma romantică a artei „stăpânește, în mod independent și necondiționat, forma de expresie a picturii și muzicii, la a fel ca și reprezentarea poetică” [14, pp. 82-96].

Mikel Dufrenne, în „Fenomenologia experienței estetice”, propune o clasificare a artelor în temporale și spațiale din perspectiva unui fenomenolog al secolului al XX-lea. Esteticianul francez remarcă faptul că, pentru o analiză adecvată a operei de artă, trebuie să se pornească de la „o operă determinată sau, cel puțin, de la o artă determinată”. Prin urmare, fiecare artă posedă un limbaj, o expresie și o compoziție proprie. Acestea, la rândul lor, sunt posibile numai în cadre temporale și spațiale, și numai pentru că există forme apriorice ale efectivității omenești [7, pp. 151-160, 163-164].

Nicolai Hartmann, în „Estetica”, evidențiază faptul că există o „convergență a artei mari”. Cel mai greu și important lucru, în analiza straturilor unei opere, o reprezintă determinarea valorii estetice – un adevăr primar, de care se ține cont la clasificarea și ierarhizarea operei [13, pp. 457-462]. Prin urmare, există fenomene de înrudire care se întind prin întregul domeniu al creației artistice. Diversitatea artelor, prin forma sa sensibilă, își exprimă replica în conținuturile sale interioare – și acestea înțelese nu numai ca material, ci și ca un conținut modelat.

Fiecare artă în parte a cunoscut o evoluție dinamică pe parcursul diferitor perioade, încât unele creații cu mari dificultăți pot fi atribuite unei arte, unui anumit stil. Mulți creatori au început să realizeze opere de artă sincretică, prin îmbinări de elemente care aparțin unor arte diferite. *Operele diferitor arte se deosebesc prin forma exterioară a imaginilor, prin conținutul lăuntric al acestor imagini, interioritatea spirituală, prin sensul artistic pe care îl conțin, prin limbajul de expresie, direcția artistică, timpul și spațiul în care au fost create (vezi Figura 7.2).*

În fond, toate artele și direcțiile artistice, în miezul lor, coincid și armonizează. Toate artele există într-o unitate organică și complexă, constituită din părți, elemente componente determinante, distincte. În secolul nostru, se dă o nouă accepție conceptului de unitate a artei prin reactualizarea unei idei vechi despre sinteza artelor în căutarea unor soluții inimaginabile altădată. Există un punct de contact și de schimb între arte, dar și fenomenul de sinteză/simbioză a artelor într-o operă / creație artistică. Viziunea complexă a artei se percepe în aspectul diversității și cel al unității, care supun experiența artistică unei analize raționale a formelor artei. Principiul fundamental al artei impune un nivel de generalizare pe ordinea interioară a operei.



**Fig. 7.2. Platforma comună și elementele prin care deosebim operele**  
[24, pp. 43-54]

Diviziunea artelor nu exclude sinteza lor, prin urmare, simbioza artelor devine o condiție a civilizației epocii; presupune influența lor reciprocă și cooperare, coexistența activă în sfera de convergență a artei cu știința și filosofia aceleiași epoci. Evoluția artei nu exclude unitatea ei. Esența profundă a artei dezvăluie unitatea dialectică dintre elementul sensibil (material) și cel inteligibil (spiritual), prin care se unifică experiențele artistice în una de sinteză. Astfel, „în cadrul unui anume spațiu-timp cultural, fiecare artă își pune în lucrare perspectiva sa particulară asupra valorilor comune. Și toate

împreună – în interiorul unei anume imagini a lumii – o anumită imagine a omului” [16, p. 313].

În procesul cunoașterii diferitor arte (opere din diferite domenii artistice), receptorul parcurge un traseu în care are loc o sinteză a categoriilor cu care operează principiile intelectului. Este relevant, în acest sens, punctul de vedere al lui Im. Kant, potrivit căruia „orice realitate în percepție are un grad, astfel încât între acest grad și negație să aibă loc o serie infinită de grade tot mai mici și dacă fiecare simț trebuie să aibă un grad determinat de receptivitate a senzațiilor, atunci nicio percepție, deci și nicio experiență nu e posibilă care să dovedească, fie nemijlocit, fie mijlocit (prin orice digresiune în raționament), o absență totală a oricărui real, adică, din experiență, nu poate fi scoasă niciodată dovada unui spațiu sau a unui timp vid. Căci, mai întâi, absența totală a realului în intuiția sensibilă nu poate fi ea însăși percepută; în al doilea rând, ea nu poate fi dedusă dintr-un singur fenomen și din diferența de grad a realității lui, sau nici nu e îngăduit să fie admisă vreodată pentru explicarea acestui fenomen” [18, p. 98]. În atare ordine de idei, marea influență pe care o au aceste principii este de a anticipa percepția operelor de artă diferită și chiar de a umple lacunele percepțiilor, întrucât ele barează intrarea tuturor concluziilor false, care ar putea fi trase din ele. Im. Kant explică principiul analogiei experienței prin faptul că „experiența nu este posibilă decât prin reprezentarea unei legături necesare a percepțiilor”. Prin urmare, o analogie a experienței nu va fi deci decât o regulă după care unitatea experienței trebuie să rezulte din percepții și ea va fi valabilă cu privire la obiecte/fenomene, nu ca principiu constitutiv, ci numai ca principiu regulativ [Ibidem, p. 99]. Acest lucru este valabil pentru sinteza simplei intuiții, a percepției și a experienței, care pot fi valorificate în procesul de învățare la disciplinele artistice.

În consecință, toate principiile intelectului pur nu sunt altceva decât principii a priori ale posibilității experienței și se raportează numai la experiență. Gradul de aplicabilitate a principiilor intelectului în domeniul artei și educației artistice confirmă valabilitatea lor autentică. Natura comună a artelor poate fi descoperită la nivelul existențial al fenomenului artistic prin percepție, la nivelul expresiv al artei / operei de artă prin intuiție și la nivelul acțional doar prin experiența artistică.

Într-o atare perspectivă toate artele există într-o unitate organică și complexă. Principiul fundamental al artei impune un nivel de generalizare pe ordinea interioară a operei. În secolul nostru, se dă o nouă accepție conceptului de unitate a artei prin reactualizarea unei idei vechi despre sinteza artelor în căutarea unor soluții inimaginabile altădată. Natura comună a artelor poate fi descoperită la nivelul existențial al fenomenului artistic prin percepție, la nivelul expresiv al artei / operei de artă prin intuiție și la nivelul acțional doar

prin experiența artistică. În contextul învățământului general, elementele prin care deosebim artele și natura lor comună reprezintă „punți de legătură”, puncte de conexiune interdisciplinară în procesul de învățământ general.

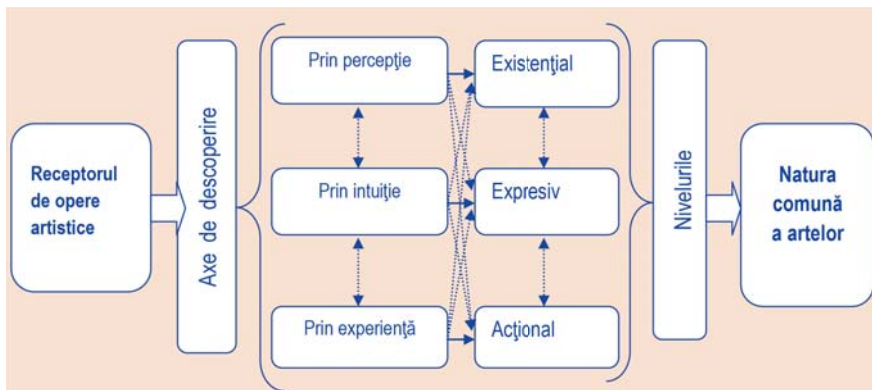


Fig. 7.3. Nivelurile de descoperire a naturii comune a artelor de către receptor

### 7.3. Tipologia activităților didactico-artistice

Modul esențial de a fi al omului este acela de a desfășura o activitate. La baza tuturor comportamentelor stă activitatea prin care omul relaționează cu mediul, cu diferite fenomene. Cuvântul „activitate” înseamnă ansamblu de acte fizice, intelectuale și morale făcute în scopul obținerii unui anumit rezultat; folosire sistematică a forțelor proprii într-un anumit domeniu, participare activă și conștientă la ceva; muncă, ocupație, îndeletnicire, lucru (DEX).

Conceptul de *activitate* este studiat în psihologie și impune considerarea și abordarea personalității umane ca pe un subiect capabil de a modifica-transforma situațiile externe și de a afirma și impune identitatea sa în lume. În timpul unei activități are loc interacțiunea și integrarea proceselor psihice cognitive, afective, volitive, a atenției și a limbajului, care reflectă modul de organizare și manifestare a personalității. O activitate se organizează și se structurează după o anumită matrice logică, prin raportare directă la motiv, scop și la mijloc. Factorul care declanșează, orientează și susține activitatea este starea de necesitate. Așa cum arată M. Golu, „activitatea reprezintă modalitatea cea mai naturală și veridică de exteriorizare și obiectivare a organizării psihice interne a omului, de atestare a valențelor instrumental-creative, temperamentale și caracteriale ale profilului personalității sale” [12, p. 717].

Activitățile sau modurile fundamentale ale existenței umane sunt percepute fie *trihotomic*, fie *dihotomic*. Viziunea trihotomică a fost menționată de Aristotel, apoi preluată începând cu epoca romană de Quintilian. Activitățile

viziunii trihotomice sunt: *teoria* – *actul* (acțiunea practică) – *creația*. Mai târziu, filosofii kantieni identifică în activitățile umane în termenii filosofiei viziunea trihotomică: *rațiune pură* (teoria), *rațiune practică* (actul) și *puterea de judecată* (creația).

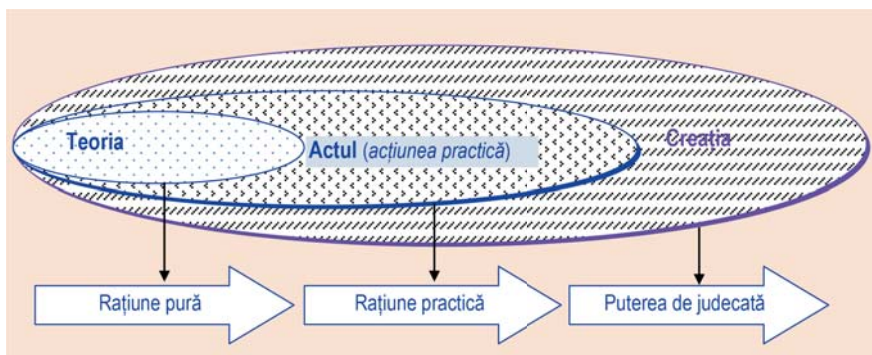


Fig. 7.4. Viziunea trihotomică a activității, după Aristotel și filosofi kantieni

În epoca modernă cele trei viziuni se reduc la două componente relativ antitetice, contradictorii: *știință* și *artă*. Activitățile științifică și artistică corespund anumitor (a) **tipuri ale existentului**: natural (o parte a naturii) și artificial (creat de om) și (b) **moduri de cunoaștere**: rațional și senzorial. Grecii antici deosebeau prin „noesis” ceea ce e gândit și prin „aesthesis” ceea ce se simte. Până la Im. Kant după modurile de cunoaștere se deosebeau „raționaliștii” de „senzorialiști”. Anume Im. Kant a realizat sinteza acestor componente în procesul de cunoaștere [18, pp. 17-18].

Valoarea unei creații artistice este trăită, dar cunoscută numai prin inteligență. Valențele educative ale artei pot fi potențate în cazul cunoașterii artistice, care pune în valoare actul de trăire și gândire, care se întrepătrund, colaborează, se completează. Rațiunea împlinește cunoașterea artistică, facilitează înțelegerea lumii sensibile, însă intervenția rațiunii este necesară numai după trăirea fenomenului artistic, pentru ca emoția inițială și interiorizarea nedeterminată a muzicii să devină o trăire conștientă. În sistemul de învățământ general deseori se atestă preconcepții în legătură cu contribuția artelor și a disciplinelor artistice în formarea personalității elevilor.

În „Secolul Luminilor” (perioada secolului al XVIII-lea), cunoscut ca mișcare culturală și socială în Europa Occidentală, s-a readus interesul societății pentru știință, artă și dezvoltarea armonioasă a spiritului uman. Opera de artă era considerată ca element singular al culturii cu deschidere către universalitate, iar arta ca creațiune a umanității trebuie să aparțină acestei umanități. Angajamentul pedagogic de a iniția elevii în diverse activități artistice



nu-și pierde actualitatea. Deprecierea autorității profesorilor de discipline artistice, periferizarea activităților artistice în viața unei instituții de învățământ (prin felul cum sunt plasate în orarul lecțiilor, prin modalitatea de distribuire a orelor de educație plastică/muzicală pentru „completarea” normei învățătorilor sau la necalificați etc., sunt doar câteva constatări care afectează demnitatea și statutului curricular al disciplinelor artistice [32, pp. 7-8].

Despre caracterul limitativ pe care îl ocupă activitatea și formarea artistică în școală se menționează într-un studiu asupra amplitudinii și implementării educației artistice la nivel mondial. Astfel, în 94% dintre țările evaluate, arta se consideră drept o parte esențială a politicii educaționale, sunt acceptate valorile artelor în educație, dar nivelul calității educației artistice a copiilor este foarte scăzut [1, p. 130].

În pofida diferitor definiții și diferențe de conținut ale educației artistice, într-o formă sau alta, **activitățile artistice fac parte din politicile educaționale aproape în toate țările lumii.** Deși se poate argumenta prezența educației artistice în politica educațională, aceasta nu reprezintă garanția unei calități corespunzătoare. Este semnificativ faptul că la nivel guvernamental, cel puțin, este recunoscută valoarea artei în educația copilului. Chiar și în țările sau statele în care locul educației artistice este diminuat în învățământul general, există cel puțin recunoașterea tacită că arta este importantă prin experiența artistică și implicarea copiilor în viața culturală a țării. Există o diferență considerabilă între ceea ce este necesar de realizat în domeniul educației artistice și calitatea curricula la disciplinele artistice de fapt în școli [2, p. 73]. Se pare că există o prăpastie între opinia generală privind rolul artei în educația copiilor și neimplicarea sau așa zisul *laissez-faire* în ceea ce privește controlul calității educației artistice a elevilor.

În practica instituțiilor de învățământ general se identifică mai multe piste disciplinare care se pot studia la nivelul școlii [5, p. 115]:

- *Artă vizuală*: arta bidimensională, cum ar fi pictura și desenul; arta tridimensională cum ar fi sculptura.
- *Muzica*: interpretare muzicală, compoziția și critica muzicală.
- *Drama*: interpretare dramatică, scrierea pieselor dramatice, critica dramatică.
- *Dans*: performanța a dansa, coregrafia și aprecierea dansului.
- *Arte ale comunicării*: elemente artistice și expresive ale mas-mediei, cum ar fi fotografie, film, video și animație pe computer.
- *Artizanat*: elemente artistice și culturale ale meșteșugurilor, cum ar fi artele textile, țesutul, olăritul și crearea bijuteriilor.
- *Arhitectură*: arta de proiectare de edificii, planificarea, construirea și evaluarea spațiului.



Se poate spune, că modalitățile de realizare a activităților artistice pot fi clasificate în funcție de relația subiectului (elevului) cu specificațiile unui domeniu de artă. Astfel, se conturează două tipuri de activități: (1) *activitatea de creație artistică*: compoziție/construire/interpretare, (2) *activitatea de „gândire” artistică*: critică muzicală/dramatică / aprecierea dansului etc. Dacă acceptăm faptul că prin intermediul activităților artistice se realizează educația artistică, de aici poate fi dedusă destinația activităților artistice, valabile pentru toate domeniile (teatru, coregrafie, literatură, muzică, artele plastice etc.). O operă de artă este un obiect care întruchipează un sens. Prin varietatea activităților artistice elevii descoperă sensurile operelor de artă, fie prin receptare, fie prin creație.

**Valoarea fundamentală a artei poate fi descoperită și însușită prin activitățile artistice** exprimate respectiv prin: a reproduce, a produce forme inedite, a exprima o lume interioară [30, p. 47].

**Modalitățile de realizare a educației artistice** se referă la activități curente sau dezirabile. Actualmente, activitățile artistice prin intermediul cărora se realizează educația artistică sunt stipulate în curricula disciplinelor ariei curriculare *Arte* și în *Planul-cadru* pentru învățământul primar, gimnazial și liceal. Cultura artistică a elevilor nu poate fi interpretată ca un produs separat de activitatea elevului; ea se formează în cadrul **formelor practice de cunoaștere** și asimilare a tuturor artelor. În pedagogia artelor s-au fundamentat deja tipurile, conținuturile și funcțiile activităților artistico-didactice.

**Organizarea activităților artistico-didactice** reprezintă modalități de structurare a actului didactic, într-o succesiune logică și cu semnificații bine definite, determinate de actul secvențial al învățării. Caracterul didactic al activităților artistice determină destinația de a învăța / a instrui subiecții într-un domeniu al artelor. Cea mai uzuală clasificare a activităților artistico-didactice se raportează la posibilitățile de comunicare *om-artă*: prin receptare/audiție/vizionare, prin interpretare/reprezentare/creație, prin analiză-caracterizare / reflexie/ apreciere artistică. A începe o activitate, înseamnă a iniția pe cineva, a-l introduce într-un domeniu de activitate [9, p. 84 ].

În pedagogia muzicală s-au fundamentat următoarele **activități muzical-didactice principale**: audiția, interpretarea (vocală, corală, instrumentală), creația, reflecția. Din aceste activități derivă diferite **forme de inițiere muzicală**: audiția muzicii (ascultarea creațiilor muzicale, vizionarea spectacolelor/programelor etc.), cântul (interpretare vocală/corală a cântecelor și melodiilor din alte creații), improvizația (ritmică, melodică, timbrală, armonică etc.), activități muzical-ritmice (mișcări ritmice, mișcări plastice etc.), jocul (jocuri muzicale, artistice, cu caracter reproductiv, cu caracter creativ etc.), interpretarea la instrumente muzicale pentru copii, citit-scrisul muzi-

cal (învățarea elementelor de notație muzicală), solfegierea (colectivă, pe grupuri, individuală), dramatizarea etc.

În funcție de contextul didactic, audiția muzicii poate fi tratată ca activitate didactică sau metodă de învățare. Ca activitate didactică, audiția/interpretarea muzicii se desfășoară procesual, în baza unei metodologii bine definite, în cinci pași: 1. Cuvântul introductiv, 2. Audiția / Prezentarea artistică a creației, 3. Analiza-caracterizare a muzicii, 4. Re-audiția / Învățarea interpretării creației muzicale, 5. Aprecierea artistică/valorică a muzicii audiate/interpretate. Este important, că în numele unei integrări metodologice a disciplinelor din aria curriculară Arte, este oportun de împrumutat metodele și metodologiile de predare-învățare.

Finalitatea pedagogică a educației la disciplinele artistice este dată nu numai de *valoarea estetică a operelor de artă*, ci și de *participarea* creatoare a subiectului în comunicare cu operele de artă. Varietatea activităților artistico-didactice practicate la lecțiile disciplinelor ariei curriculare Arte reprezintă formele practice de cunoaștere și asimilare a artelor: receptarea operei de artă, interpretarea/reprezentarea artistică și creația artistică elementară. De la aceste forme de activitate artistico-didactică pot deriva o multitudine de forme de inițiere a elevilor în domeniile artelor.

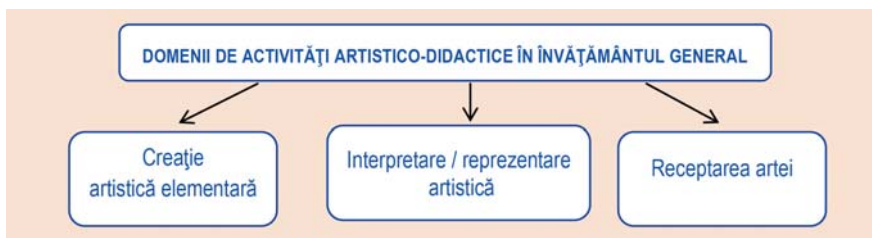


Fig. 7.5. Clasificarea domeniilor de activități artistico-didactice

Studiul muzicii la lecțiile de educație muzicală în instituțiile de învățământ general (clasele primare, gimnaziu) este axat pe următoarele **domenii de activitate muzicală**: audiție, interpretare, creație muzicală și reflexiune. Dacă audiția, interpretarea și creația sunt activități muzicale care se pot desfășura separat (ca activități) și integrat (ca metode integrate în alte activități), atunci, reflexiunea nu se desfășoară separat, ci integrat fiecărei din activitățile muzicale practice. Prin urmare, când elevii audiază muzica, sensurile creației muzicale se descoperă prin reflexiune, când elevii interpretează muzica, prin reflexiune se conturează exprimarea prin muzică etc. Amintim, că **reflexiunea** presupune activitatea de conștientizare a percepției, a datelor simțurilor și trăirilor lansate de muzica audiată/interpretată; presupune o activitate în care se stabilește legătura dintre gândirea și simțirea muzicii în contextul temei lecției. Prin reflexiune se descoperă legăturile muzicii (formulate într-o

variantă accesibilă în temele modulelor și unităților de conținut curriculare), se gândește și se construiește legătura muzicii cu viața, se formează totalitatea valorilor spirituale ca manifestări ale culturii muzicale a elevilor. Prin analogie, la lecțiile de educație artistico-plastică, domeniile activităților de învățare pot fi configurate din: receptarea operelor de artă, reprezentarea artistico-plastică, creația artistico-plastică elementară și reflexiunea artistică. Este evident, că nu există o delimitare strictă dintre aceste domenii de învățare artistică, manifestându-se anumite legături și conexiuni, integrări și interrelaționări între ele. La nivel de sistem al disciplinelor din domeniul ariei curriculare *Arte*, este important să fie acceptat și promovat un model unic al domeniilor de învățare prin activități artistice, prin care se acoperă varietatea posibilităților de comunicare prin arte și învățare

**Varietatea activităților artistice** condiționează succesul procesului de educație în cadrul unei lecții. Cultura artistică a elevilor nu poate fi formată înafara activităților practice, în care elevul activ comunică, interacționează cu arta / fenomenul artistic. Cantitatea activităților artistice reunite într-o lecție nu garantează succesul în atingerea obiectivelor propuse spre realizare. Pentru aceasta este necesară abordarea integrată în organizarea lecției, în care toate activitățile se subordonează unei teme, iar demersul lecției asigură un proces de formare/dezvoltare artistică a elevului [39, p. 56].

Realizarea **abordării integrale a lecției** este posibilă în temeiul unei formări metodologice adecvate a cadrelor didactice (1), când sunt conștientizate valorile tipurilor de activitate artistică (2), fiecare activitate în parte își aduce aportul său în educație (3) și totodată activitățile se completează reciproc (4), interacționează între ele în așa fel, încât construiesc un proces integru al educației [Ibidem, p. 53].

Cantitatea tipurilor de activități artistice reunite într-o lecție nu garantează succesul în atingerea obiectivelor propuse spre realizare. Pentru aceasta este necesară abordarea integrată în organizarea lecției, în care toate activitățile se subordonează unei teme, iar demersul lecției asigură un proces de formare/dezvoltare artistică a elevului [9, p. 56]. În opinia autorilor Л. Дмитриева și Н. Черноиваненко, realizarea abordării integrale a lecției este posibilă în temeiul unei formări metodologice adecvate a cadrelor didactice (1), când sunt conștientizate valorile tipurilor de activitate artistică (2), fiecare activitate în parte își aduce aportul său în educație (3) și totodată activitățile se completează reciproc (4), interacționează între ele în așa fel, încât construiesc un proces integru al educației [Ibidem, p. 53].

La lecțiile de educație muzicală pot fi dezvoltate direct și indirect competențele din sistemul de competențe-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți, contribuind la împlinire și dezvoltare personală, incluziune socială și inserție profesională. Arta muzicală poate deveni mijloc de educație, care nu se limitează la domeniul estetic și poate să se extindă spre

domeniile extraestetice. Prin potențialul artei muzicale, spre exemplu, pot fi formate/atinse competențele a învăța să înveți, sociale, civice etc. Conținutul/imaginea creației muzicale poate deveni mijloc de educație, formare, instruire etc. – cultivare a culturii personalității elevului.

În vederea realizării scopului și funcțiilor educației muzicale din perspectiva curriculară, profesorii își vor orienta activitatea educațională spre:

- implicarea tot mai activă a elevilor în actul propriei lor instruirii, educări, deveniri prin intermediul muzicii la lecție și în activitățile extracurriculare;
- respectarea principiului modular de organizare a unităților de conținut (principiul tematismului) la lecțiile de educație muzicală;
- armonizarea/integrarea/complementarea domeniilor de educație muzicală (audiție, interpretare, creație, reflecție) în cadrul fiecărei lecții/ore de educație muzicală;
- realizarea contactului viu cu fenomenul muzical-artistic (prin audiția creațiilor muzicale de valoare / în interpretare artistică de înaltă prestație, interpretarea cântecelor autentice și cântecelor din patrimoniul național);
- utilizarea înregistrărilor calitative cu muzica din repertoriul pentru activitatea de audiție;
- asigurarea accesului elevilor la valorile muzicii din perspectiva (a) palierele muzicale: muzică populară, muzică religioasă, muzică academică, muzică de divertisment; (b) muzicii naționale și muzicii universale; (c) varietății genurilor și stilurilor muzicale; (d) variantelor de interpretare (la diferite instrumente, cu acompaniament de pian sau orchestră, de interpreți diferiți etc.).

Copilul implicat în activitățile artistice suferă o triplă condiționare: (1) *valorică* (oferită de calitatea operei de artă, inclusiv spirituală), (2) *socială* (implică mijloacele formative instituționale și de opinii cu care copilul intră în contact), (3) *psihologică* (în care este angajat întregul sistem cognitiv, afectiv și motivațional) [9, p. 116].

Pentru o desfășurare eficientă a activităților artistico-didactice este important să fie luate în considerație următoarele condiții:

- selectarea unor creații artistice de valoare pentru învățare;
- complementarea reciprocă și integrarea domeniilor de activitate artistico-didactică în cadrul lecțiilor;
- stabilirea legăturii dintre valoarea operei de artă cu viața;
- implicarea unor mijloace formative specifice domeniului;
- transpunerea achizițiilor artistice din cadrul lecțiilor în activitățile extracurriculare;
- promovarea valorilor estetice și extraestetice în cadrul activităților artistico-didactice;

- construirea contextelor de interdisciplinaritate prin dimensiunea extraestetică a mesajului operelor de artă;
- formarea competențelor-cheie în cadrul activităților artistico-didactice;
- angajarea întregului sistem cognitiv, afectiv și motivațional al elevilor în procesul de predare disciplinară și interdisciplinară;
- abordarea holistică a procesului de predare-învățare.

În concluzie, valoarea fundamentală a artei poate fi descoperită și însușită prin activitățile artistico-didactice. Caracterul didactic al activităților artistice determină destinația de a învăța / a instrui subiecții într-un domeniu al artelor. Activitățile artistico-didactice nu constituie domenii aparte, forme de lucru în sine, ci poartă un caracter deschis, de orientare una spre alta, de conlucrare, împletindu-se într-o activitate educațională unitară. Unitatea activităților artistico-didactice din cadrul unei lecții este condiționată de obiectivele și finalitatea urmărită. Problema clasificării activităților artistico-didactice rezidă în disfuncționalitatea unor abordări general-pedagogice în contextul educației artistice / educației prin arte și divergența concepțiilor disciplinelor din aria curriculară arte. Constatăm că nu există o tipologie a activităților artistico-didactice pentru învățământul general, prin care acestea s-ar categorisi distinct, în baza unor trăsături specifice domeniilor de educație artistică. Din acest considerente, avansăm clasificarea activităților artistico-didactice în funcție de următoarele criterii:

- principiile creativității artistice (activități de reproducere, producerea de forme inedite, de exprimare a lumii interioare);
- posibilitățile de comunicare *om-artă* (receptare/audiție/vizionare, interpretare/reprezentare/creație, analiză-caracterizare / reflexie / apreciere artistică);
- logica procesului de predare-învățare (activități de informare, consolidare, aplicare, creare);
- forma de organizare a activităților (activitate independentă, activitate dirijată, activitate individuală, activitate în grup);
- natura obiectivelor dominante (cognitive, afective, psihomotorii, combinate);
- modul de dirijare a învățării (algoritmice, semialgoritmice, creative);
- tipul de raționament abordat (inductive, deductive, transductive, analogice, combinate).

#### **7.4. Învățarea artelor în învățământul general**

În sistemul de învățământ general deseori se atestă preconcepții în legătură cu contribuția artelor și a disciplinelor artistice în formarea personalității elevilor. Este de subliniat, că „obiectele referitoare la palierul de sentimente și valori au același drept în „cetatea școlii” [2, p. 114].

Promovarea artelor prin educație nu trebuie privită ca un element suplimentar, adăugat disciplinelor școlare. Așa cum atenționa academicianul Д. Кабалеvский, autorul unei concepții de educație muzicală recunoscută în plan mondial, muzica nu este un supliment la viață, ci înseși viață. „Scopul educației estetice urmărește să-i învețe pe oameni să înțeleagă „legitățile frumosului”, să le urmeze în viața de toate zilele. Prin urmare, educația estetică a copiilor/tinerilor se întemeiază pe activitățile artistice și de creație [11, p. 17].

În una din cele mai vechi instrucțiuni pentru instituțiile de învățământ general „*Cinq mémoires sur l'instruction publique*” (1791), elaborată de filosoful și matematicianul Nicolas de Condorcet, se insistă asupra recunoașterii dreptului egal dintre arte și celelalte discipline școlare. Nu există altă cale în dezvoltarea prosperă a societății decât calea prin care se reduce inegalitatea accesului la artă și cultură [Apud 5, p. 30].

*Educația artistică* este o componentă fundamentală a curriculumului, pentru că e strâns legată de dezvoltarea intelectuală, socială, culturală și emoțională a elevului prin studiul teatrului, artelor vizuale, dansului și muzicii. Noțiunea de educație artistică este interpretată ca proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității prin multiple forme de contact cu arta. Atât prin specificul și conținutul său, cât și prin posibilitățile sale formative, muzica și artele plastice solicită nu numai fondul intelectual al elevului, ci mai ales pe cel afectiv, cu implicații directe în declanșarea unor stări, a unor trăiri și sentimente, făcându-l sensibil în fața marilor probleme ale vieții, contribuind la creșterea unui suflet frumos, armonios, cu o aleasă educație pentru valorile spirituale, cu extinderi în ținuta etică individuală, morală, civică etc. Cunoscând/valorificând lumea prin potențialul artelor, elevul se cunoaște / se construiește pe sine ca ființă spirituală – nivelul suprem al oricărei educații.

În ultimele două secole, patru mari proiecte educative și-au disputat supremația în determinarea a ce, cum și cu ce scop poate să cuprindă învățarea artelor [6, pp. 31-34]:

- *Funcționaliștii* reclamă natura instrumentală a limbajului artistic pentru producția industrială și viața contemporană și pretind abordări tehnice, îndreptate spre profesionalizarea producției artistice.
- *Patrimonialiștii* cer recuperarea și păstrarea marilor tradiții artistice.
- Pedagogii și psihologii pledează pentru artele ca medii de dezvoltare individuală și socială.
- *Avangardiștii moderni și postmoderni* angajați în democratizarea (dez-elitizarea) artelor, eliminarea atitudinilor artistice impuse prin argument istoric sau prin presiunea elitistă a unor ierarhii valorice emergente.

În spațiul învățării școlare, în distribuirea resurselor curriculare între arile de cunoaștere, artele rămân cel mai mult marginale curriculumului și

concepției despre învățare și dezvoltare. Unul din motive este faptul, că în organizarea modernă a școlii, științele sunt asociate cu adevărul și factualul. Rațiunii științifice îi este proprie înțelegerea obiectivă a modului cum funcționează lumea. Prin contrast, artelor le sunt asociate sentimentele, imaginația și exprimarea de sine și o anumită libertate a spiritului [33].

În raport cu învățarea școlară, științele și artele îndeplinesc roluri complementare, căutând cu mijloace și instrumente diferite să completeze cunoașterea elevului despre sine și lumea înconjurătoare. Prin cunoașterea adecvată a elementelor comune dintre cunoașterea științei și artelor, pot fi explorate noi poziționări și abordări pedagogice a învățării bazate pe articularea continuă a intelectului și emoțiilor, sentimentului și rațiunii.

Într-un studiu dedicat artelor și învățării școlare, semnat de Mihaela Miteșcu Manea, se punctează, că deprecierea și marginalizarea muzicii și artelor plastice în procesul educațional se manifestă pe temeiul (a) importanței și relevanței scăzute în abordările învățării care pune mare preț pe domenii de studiu privilegiate în examenele la finele treptelor de învățământ (b) diacronismul manifestat la nivelul cunoașterii artistice școlare față de cel al cunoașterii și producției artistice contemporane (lipsa de vizibilitate a cunoașterii asimilate a noilor forme și medii de producție artistică). Înțelegerea modului de învățare al artelor presupune procese și acțiuni exploratorii care încorporează artisticul sub forma intuiției, a gustului și a preferinței, a raționamentelor și atitudinilor estetice implicate în activitatea creării și recreării continue a cunoașterii școlare și nu numai. Artele au suficiente resurse formative pentru a atrage interesul pedagogilor și practicienilor pentru explorarea implicațiilor lor practice în situații școlare reale [20, p. 45].

Motivația pentru învățare a elevilor la disciplinele ariei curriculare *Arte* este direct proporțională cu statutul disciplinelor și prestația cadrelor didactice din instituțiile de învățământ.

Noțiunea de motivație este foarte apropiată noțiunii de interes, potrivit aserțiunilor psihologiei generale. Dacă interesul pentru arte este interpretat drept „variabilă ipotetică” ce explică dispoziția pozitivă mai mult sau mai puțin intensă a indivizilor față de diverse opere de artă și activități artistice, atunci interesul pentru arte reunește „procesele fiziologice și psihologice responsabile de declanșarea, menținerea și încetarea unui comportament față de arte [21, pp. 612, 733].

În literatura de specialitate pot fi identificate două abordări în definiția conceptului de interes pentru muzică: (1) *interesul ca atitudine a personalității*, numit „situativ, reactiv, episodic”, deoarece se activează datorită însușirilor atrăgătoare ale obiectelor/fenomenelor/activității artistice și se consideră etapă inferioară de dezvoltare (В. Мясищев, Б. Аханьев, Т. Еропов); (2) *interesul ca orientare* este „personal, de inițiativă, stabil” și



se manifestă ca o etapă superioară de dezvoltare (Б. Теплов, S. Rubinștein, D. Salade, P. Popescu-Noveanu, U. Șchiopu).

Definiția interesului pentru muzică, spre exemplu, reprezintă o „atitudine a elevului față de anumite fenomene ale artei muzicale, domenii de activitate muzical-artistică, capabile de a satisface necesitățile și tendințele lui, care grație circumstanțelor favorabile, poate să evolueze în orientarea activă și stabilă față de acestea” [3, p. 10]. După T. Bularga [Ibidem, p. 12], în calitate de motiv principal în structura interesului pentru arta muzicală se prezintă motivul intrinsec – „motivul de cunoaștere și asimilare a artei muzicale, a diverselor fenomene ale ei, de contactare cu arta muzicală prin intermediul interpretării, audiției, creației”, care sunt nemijlocit legate de activitatea sau conținutul disciplinei școlare *Educație muzicală*.

După Л. Арчажникова [38], tehnologiile care stimulează motivația cognitivă a elevilor la lecțiile de Educație muzicală sunt incluse: varietatea metodelor didactice, crearea atmosferei afective prielnice învățării, încurajarea dorinței elevilor pentru cunoaștere și depășirea greutăților.

În lista condițiilor pedagogice favorabile pentru dezvoltarea intereselor cognitive ale elevilor, pot fi evidențiate [Apud 3, p. 20]: conținutul materiei de studiu; modul de organizare a activității de învățare; relațiile dintre elevi și profesori.

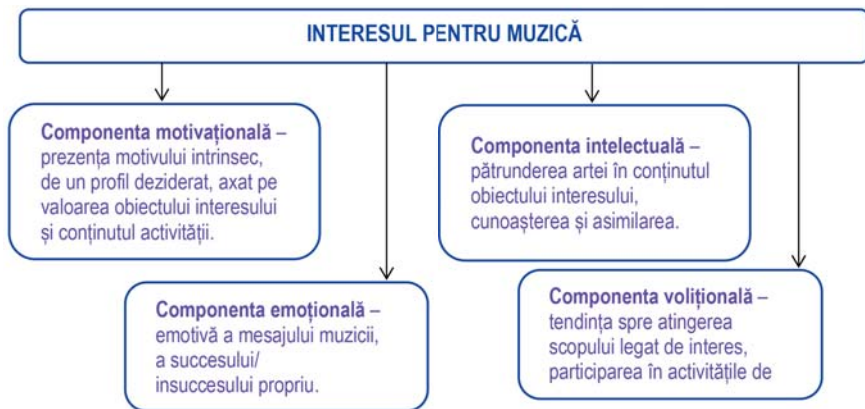
Dinamizarea interesului pentru învățarea artelor poate fi mediat prin stimularea caracteristicilor interne ale activității elevilor. Așa cum menționează I.A. Comenius, la debutul fiecărei activități de învățare este necesar să fie trezit interesul pentru activitatea propriu-zisă, cu demonstrarea valorii/importanței acesteia pentru viață, după care poate veni satisfacția de la propria realizare [21, p. 354]. Totodată, trezirea interesului elevilor atribuie învățării un caracter plăcut și asigură trăinicia. Prezentăm mai jos structura interesului pentru învățarea muzicii, după modelul T. Bularga, constituit din unitatea componentelor: motivațională, emoțională, intelectuală și volițională – ca laturi subiective ale interesului [3, p. 15].

Motivația și interesul pentru artă nu poate apărea pe loc gol. Inițierea elevilor în formele practice de cunoaștere/comunicare cu artele presupune în primul rând implicarea activă a elevilor în activitățile artistice practice. Participarea activă a elevilor în activitatea de creație artistică poate deveni factor favorabil de pasionare pentru arte.

După cum confirmă Б. Теплов, în funcție de gradul de dezvoltare al aptitudinilor artistice predominante ale elevilor, se va manifesta activismul lor într-un domeniu de activitate artistic-didactică sau mai multe. Prin urmare, poate fi aplicată încadrarea diferențiată a elevilor în diferite domenii de activitate artistică: receptare, interpretare/reprezentare artistică, creație artistică elementară. Această abordare permite elevilor să se simtă participant activ al



actului artistic, fără a-și profila deficiențe în dezvoltarea unor abilități muzical-artistice. Activismul elevilor în unele activități artistice pot fi compensate prin alte activități, în care elevul se manifestă mai încrezut și împlinit artistic.



**Fig. 7.6. Structura interesului pentru învățarea muzicii**

În rezultatul chestionării cadrelor didactice la disciplinele ariei curriculare *Arte*, în cadrul reuniunilor metodice republicane, s-a identificat faptul că motivația elevilor pentru învățare a disciplinelor ariei curriculare *Arte* este în funcție de:

- calitatea lecțiilor predate în ciclul primar (care deseori sunt incluse în sarcina didactică a învățătorului);
- nivelul culturii muzicale a elevilor din clasele primare (deoarece condiționează interesul pentru învățare în clasele gimnaziale);
- continuitatea învățământului dintre clasele primare și gimnaziale;
- asigurarea didactică a procesului de învățământ (cu manuale școlare și auxiliare pentru toate clasele, mijloace tehnice, aplicații, instrumente muzicale etc.);
- spații/medii pentru desfășurarea activităților cultural-artistice în cadrul instituțiilor de învățământ și comunitate;
- parteneriate dintre diferiți actori ai procesului de învățământ;
- formarea cadrelor didactice;
- atitudinea administrației instituțiilor de învățământ față de rolul și importanța disciplinelor artistice în procesul de învățământ.

Inventarul metodelor specifice învățării artelor impune dominația activităților practice de cunoaștere. Metodologiile moderne în domeniul învățământului artistic sunt puțin cercetate și aplicate cu mari carențe în practica școlară. Lipsa unor coordonatori/metodiști competenți în domeniul pedagogiei artelor la nivelul direcțiilor de învățământ raionale/municipale și minis-

ter induce derapaje mari în funcționalitatea metodelor de învățare adecvate domeniului artelor. La nivel național nu există o fonocrestomație a repertoriului muzical, albumuri de artă, cu acces liber, deschis (precum sunt în domeniul literaturii). Nu există aplicații digitale pentru studiul artelor. Activitatea reuniunilor metodice ale cadrelor didactice sunt coordonate de direcțiile de învățământ de către angajați, care nu activează în domeniul pedagogiei artelor și cumulează mai multe discipline. Prin urmare, monitorizarea activității metodice este mai mult de ordin managerial, decât specializat.

Elliot Eisner propune câteva motive pentru care raportul *arte – învățare școlară* ar putea fi reconsiderat [10, pp. 4-10]:

- *Arta nu separă forma de conținut.* Modul în care este structurată curricula determină experiențele de învățare.
- În Artă totul interacționează. Când forma unui obiect sau fenomen se schimbă. Odată cu ea s schimbă și calitatea experienței cu fenomenul sau obiectul respectiv.
- În Artă nuanțele contează. După tipul în care sunt nuanțate conținuturile învățării depinde calitatea și amploarea înțelegerii în învățarea școlară.
- În Artă surpriza nu este indezirabilă raționamentului, ci este parte a recompenselor așteptate. Recompensele le primește oricine participă într-o activitate artistică. Învățarea școlară ar putea să faciliteze cât mai multe surprize, de vreme ce ele constituie cea mai puternică sursă de satisfacție intrinsecă.
- În Artă încetinirea proceselor perceptive sunt calea cea mai sigură să observi ce se întâmplă. Pentru învățarea școlară însă, răspunsul academic adecvat este adesea caracterizat în termenii inteligenței, iuțimii, agerimii, ascuțimii minții.
- În Artă limitările limbajului nu sunt semnul limitării gândirii. În relație cu învățarea școlară este definit termenul de alfabetizare (engl. *literacy*), cu sensul competenței de a identifica sau de a crea forme de reprezentare prin intermediul cărora să creeze și să comunice semnificații, chiar și în absența oricăror asemănări cu limbajul convențional. Alfabetizarea fiind asociată proceselor cognitive superioare.
- În Artă experiența somatică e semnul cel mai evident că cineva a primit mesajul. Învățarea școlară, deseori acuzată că se adresează capului ca și cum acesta ar face corp străin de restul trupului nostru, trebuie să reevalueze locul și rolul experiențelor somatice în învățare. Totul ce devine raționament, mai înainte trece prin simțurile noastre. „Simțurile sunt bulevardele conștiinței noastre”, după Susane Langer. Cunoașterea somatică este corporală și conferă sentimentului o potrivire în alegerea exprimării.

- În Artă problemele cu final deschis sunt cele care stimulează imaginația. Imaginația este o aptitudine umană fundamentală, deoarece este sursa tuturor noilor posibilități. Precum în artă imaginația este o virtute de prim rang, tot așa ar putea fi și pentru învățarea școlară a oricărui domeniu de cunoaștere umană.

În concluzie, raportul *arte – învățare* poate fi reconsiderat prin: (a) intensificarea conexiunilor între arte și alte discipline din diferite arii curriculare (spre exemplu, educația prin mijlocul artelor poate depăși limitele esteticului și ajunge la formarea valorilor extraestetice – morale, civice etc.); (b) expansiunea spectrului finalităților formative asimilate educației prin arte, pentru a include dispoziții și capacități mentale cu un grad înalt de complexitate (spre exemplu, capacitatea gândirii creative și cea a realizării conexiunii între spații-problemă care reflectă cunoaștere și problematizare specifice unor domenii variate de activitate, cunoaștere și viață). Cu rol de criterii pentru identificarea relevanței învățării artelor în învățământul general sunt identificate: (a) legătura conținuturilor de învățare cu viața; (b) corespondența dintre finalitățile procesului de învățare și profilul absolventului; (c) implicarea elevilor în activitățile cultural-artistice la nivelul instituției și comunității.

### Repere bibliografice:

1. Bamford A. L'éducation artistique dans le monde. In: *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, septembre 2006, n° 42, pp. 119-130.
2. Bamford A. *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. Berlin: Waxmann Münster, 2009.
3. Bularga T. *Psihopedagogia interesului pentru muzică*. Chișinău: Elena – VI SRL, 2008.
4. Cristea S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Grupul editorial „Litera Internațional”, 2000.
5. Cucos C. *Educație estetică*. Iași: Editura „Polirom”, 2014.
6. Darras B. International commentary, France. In: L. Bresler (ed.) *International handbook of research in arts education*, Springer, Dordrecht, 2007, pp. 31-34.
7. Dufrenne M. *Fenomenologia experienței estetice. Percepția estetică*. Vol. II. București: Editura „Meridiane”, 1976.
8. *Educația artistică și culturală în școala europeană*. Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură P9 Eurydice. Trad. Adina Florentina Pescaru. Brussels: Eurydice, 2009.
9. *Educație artistică în preșcolaritate: Ghid teoretico-metodologic*. M. Morari, Vl. Pâslaru, L. Alekseeva [et al.]. Coord.: Marina Morari, Vladimir Pâslaru. Univ. de Stat „Alecru Russo” din Bălți. Chișinău: Editura „Pontos”, 2016.
10. Eisner E. What can education learn from the arts about the practice of education? In: *International Journal of Education & the Arts*, 2004, n° 5 (4), pp. 4-10.
11. Gagim I. *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura „ARC”, 2006.
12. Golu M. *Fundamentele psihologiei*. Ed. a V-a. Vol. I, II. București: Editura Fundației România de Mâine, 2007.

13. Hartmann N. *Estetica*. București: Editura „Univers”, 1978.
14. Hegel G.W. *Prelegeri de estetică*. București: Editura Academiei RSR, 1966.
15. Hofmann W. *Fundamentele artei moderne*. Trad. Elisabeth Axmann-Mocanu și Bucur Stănescu. București: Editura „Meridiane”, 1977.
16. Husar All. *Studii de estetică. Istoria și teoria artei*. Iași: „Princeps edit”, 2008.
17. Kagan M.S. *Morfologia artei*. București: Editura „Meridiane”, 1979.
18. Kant Im. *Critica rațiunii pure*. București: Editura „IRI”, 1998.
19. Kerlan A. *L'art pour éduquer? La tentation esthétique: contribution philosophique à l'étude d'une paradigme*. Québec: Les Presses de L'Université Laval, 2004.
20. Manea M.M. *Artele și învățarea școlară*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2006.
21. *Marele dicționar al psihologiei*. Trad. Aliza Ardeleanu, Sabina Dormeanu, Nicolae Baltă et al. București: Editura „Trei”, 2006.
22. Morari M. Artistic Education Areas: Methodological Integration. In: E. Railean, G. Walker, A. Elçi, & L. Jackson (Eds.) *Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education*. 2 Volumes. Hershey, USA: IGI Global, 2016.
23. Morari M. Conceptual Framework for Non-Algorithmic Education in STEAM Education: Toward Metacognitive Strategies. In: Railean E., Elci A., Elci A. (Eds.). *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education*. Hershey, USA: IGI Global, 2017.
24. Morari M. Natura comună a artelor. In: *Glotodidactica*. Biannual Journal of Applied Linguistics, 2013, 1 (IV), Universitatea de Stat „Al. Russo” din Bălți. Bălți, 2013, pp. 43-54.
25. Morari M. *Teoria elementară a muzicii*. Bălți: „Presa universitară bălțeană”, 2007.
26. Morari M. The principles of artistry in musical education. In: *Review of artistic education*, 2018, no. 15-16. „George Enescu” University of Arts Iași, Romania. Iași: Artes publishing house, 2018.
27. Palade L., Palade C. *Educație muzicală*. Ghid metodic pentru învățământul preșcolar și primar. Iași: Editura „Taida”, 2008.
28. Pâslaru VI. Cunoașterea umană și educația artistic-estetică. In: *Didactica Pro...* Revistă de teorie și practică educațională, 2014, Nr. 1 (83), pp. 9-15.
29. Pâslaru VI. The Theory of Artistic-Aesthetic Education versus Didactics of Arts. In: *Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education* (2 volumes). Elena Railean, Gabriela Walker, Atilla Elçi, Liz Jackson. Hershey, PA: IGI Global, 2015, pp. 65-92
30. Pouivet R. *Ce este o operă de artă?* Iași: Editura Fundației academice AXIS, 2009.
31. Proudhon P.-J. *Principiul artei și destinația ei socială*. București: Editura „Meridiane”, 1987.
32. Pușas Ph., Ungaro J. *Une éducation artistique pour tous?* Ramonville Saint-Agne: édition Èrès, 1999.
33. Robinson K. *O lume ieșită din minți. Revoluția creativă a educației*. București: Editura „Publica”, 2011.
34. Rotilă V. *Heidegger și rostirea ființei*. Iași: Editura „Lumen”, 2009.
35. Șușală I.N. *Estetica și psihopedagogia artelor plastice și designului*. București: Editura „Sigma”, 2000.

36. Torralba F. *Inteligența spirituală*, București: Editura „Curtea veche”, 2010.
37. Vianu T. *Estetica*. București: Editura „Orizonturi”, 2010.
38. Арчажникова Л.Г. *Профессия – учитель музыки*. Москва: Изд-во „Просвещение”, 1984.
39. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. *Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для студ.сред. пед. учеб. Заведений*. 2-е изд. Москва: Издательский центр „Академия”, 1998.
40. Кабалевский Д.Б. *Как рассказывать детям о музыке?* кн. для учителя. Вступ ст. И.В. Пигарева. 4-у изд. дораб. Москва: Изд-во „Просвещение”, 2005.
41. Морарь М.М. Перспективы развития музыкального воспитания. In: *Педагогика искусства и современное художественное образование: монография*. Е.М. Акишина (рук. авт. кол. и др.; рук. проекта); науч. ред. Л.Л. Алексеева; общ. ред. Е.В. Боякова. Москва: ТЦ Сфера, 2017.

## Capitolul VIII.

### PREMISE DE REALIZARE A ÎNVĂȚĂRII ONLINE ȘI PERSPECTIVA UTILIZĂRII TEHNOLOGIILOR DIGITALE

Aurelia PISĂU  
cercetător științific

#### Introducere

Tehnologiile digitale se integrează rapid în toate domeniile. Aplicarea eficientă a tehnologiilor digitale în educație a devenit o necesitate.

Menționăm că, educația prin tehnologii digitale reprezintă „o modalitate nouă de a privi procesul de învățare, elementele de fond rămânând aceleași. Se schimbă doar mijlocul de însușire al cunoștințelor și crește libertatea beneficiarului de a învăța în locul și momentul dorit.” [24].

Implementarea tehnologiilor digitale contribuie la majorarea calității educației. Potrivit lui M. Fullan, „trebuie să investim în practici noi care integrează pedagogia și tehnologia, pedagogia fiind forța motrice” [11, p. 6].

Criza de sănătate provocată de noul tip de coronavirus la nivel mondial a influențat și domeniul educației, promovând un nou tip de învățare și anume cel realizat în online. Schimbările produse în cadrul practicilor educaționale au scos în evidență avantajele și limitele tehnologiilor, dar și a neajunsurilor metodologiilor didactice la nivel general.

#### 8.1. Implementarea tehnologiilor digitale în educație: experiențe naționale și internaționale

Tehnologiile digitale se integrează rapid în toate domeniile. Aplicarea eficientă a tehnologiilor digitale în educație a devenit o necesitate.

Menționăm că, educația prin tehnologii digitale reprezintă „o modalitate nouă de a privi procesul de învățare, elementele de fond rămânând aceleași. Se schimbă doar mijlocul de însușire al cunoștințelor și crește libertatea beneficiarului de a învăța în locul și momentul dorit.” [24].

Implementarea tehnologiilor digitale contribuie la majorarea calității educației. Potrivit lui M. Fullan, „trebuie să investim în practici noi care integrează pedagogia și tehnologia, pedagogia fiind forța motrice” [11, p. 6].

Învățarea online în procesul educațional se fundamentează pe importante acte internaționale și naționale, dintre care menționăm:

- 1) **Competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții** – Act de recomandare 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006. Acest act reflectă cele 8 competențe-cheie, printre care regăsim și *competența digitală* [23].
- 2) **Standarde de competență în domeniul TIC pentru cadrele didactice**, act publicat în anul 2008 de Organizația Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură – UNESCO [17].

- 3) **Cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale** (ET 2020), 12 mai 2009 [20].
- 4) Strategia **Europa 2020**, Bruxelles, 03.03.2010. În cele șapte inițiative emblematice se enumeră și „**O agendă digitală pentru Europa**” [21].
- 5) **Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii**, 2012/C 70/05: se pune accent și pe domeniul *Noi competențe și locuri de muncă ce se axează pe „...mecanismele de asigurare a calității și al inițiativelor care vizează competențele necesare pe piața muncii, în special în materie de alfabetizare, matematică, științe și tehnologie (AT, BE, DE, FR, PL, LT, IE), limbi străine, competențe digitale și spirit de inițiativă și antreprenorial (ES, EE, LT, BG, FR.”* [22].
- 6) **Noi priorități pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale** (2015/C 417/04): printre noile domenii prioritare regăsim „*Educația și formarea profesională deschisă și inovatoare, inclusiv prin valorificarea la maximum a erei digitale*” [16].
- 7) Strategia națională de dezvoltare a societății informaționale **Moldova Digitală 2020** aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 857 din 31 octombrie 2013, care pune accente pe trei piloni, unul dintre acestea fiind **Pilonul II: Conținut digital și servicii electronice**) [30].
- 8) **Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general**, aprobate prin ordinul Ministerului Educației al Republicii Moldova nr. 862 din 07 septembrie 2015. Scopul acestui document constă în enunțarea competențelor digitale de care trebuie să dea dovadă cadrele didactice din învățământul general [29].
- 9) **Planul de acțiune pentru educația digitală**, Bruxelles, 17.1.2018. Acest plan de acțiune stabilește modul în care sistemele de educație și formare pot utiliza mai bine inovarea și tehnologiile digitale și pot sprijini dezvoltarea unor competențe digitale relevante necesare în viață și în profesie într-o eră a schimbărilor digitale rapide [25].

Procesele de implementare în educație a tehnologiilor digitale au fost lansate și continuă practic în toate țările care dispun de o infrastructură TIC dezvoltată. Cercetările realizate în mai multe țări, au evidențiat că modelele de implementare a tehnologiilor digitale sunt diverse, având deosebiri semnificative atât la nivel conceptual, cât și la nivel instrumental. Următoarele exemple vin să confirme această constatare. Vom analiza câteva țări cu diverse niveluri de dezvoltare a sistemului educațional selectate dintr-un studiu care a fost realizat în anul 2019 [33]. Vom selecta următoarele țări: Finlanda, Coreea de Sud, Danemarca, Suedia, Statele Unite (US), Norvegia, Slovenia, România, Ucraina și Republica Moldova [33].

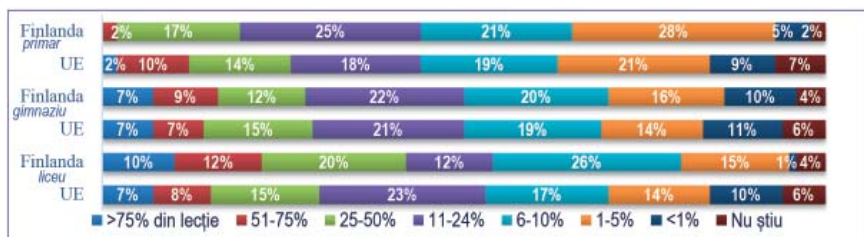
Pentru aceste țări s-a realizat o cercetare privind identificarea tehnologiilor digitale care, fiind implementate, sporește progresul la învățătura a ele-

vilor și majorează motivația acestora pentru învățare. Accentele au fost axate pe identificarea diverselor platforme ce permite învățarea on line, utilizarea manualelor digitale/electronice și a softurilor educaționale. Totodată, se evidențiază și frecvența utilizării tehnologiilor digitale la lecție de către cadrele didactice pentru țările din spațiul european, ce vor fi comparate cu media de utilizare a tehnologiilor digitale din Uniunea Europeană.

**Tabelul 8.1. Instrumente digitale în Finlanda**

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional	
➤	<b>ArboEdu</b> este un suport digital pentru activitate pedagogică, care îi ajută pe elevi să învețe în afara orelor. Aplicația este ușor de utilizat, profesorii pot crea sarcini personalizate și căile de învățare. Cu ajutorul unui dispozitiv mobil, elevii pot naviga de la o sarcină la alta, rezolvându-le într-un mediu stimulat.
	<b>Site:</b> <a href="https://www.arbonaut.com/en/">https://www.arbonaut.com/en/</a>
➤	<b>Keeduu</b> este o aplicație de învățare, care combină conținut educațional, instrumente de învățare și învățare bazată pe jocuri. Pedagogia Keeduu oferă un nou mod de utilizare a dispozitivelor mobile ce îmbină jocurile și materialele de învățare într-un mod adecvat. Conținutul manualului Keeduu se axează pe video-uri, sarcini și exerciții interactive și jocuri ce vine să sprijine motivația elevilor pentru învățare.
	<b>Site:</b> <a href="https://www.globaleducationparkfinland.fi/learning-technologies/digital-learning-innovative-education#A2">https://www.globaleducationparkfinland.fi/learning-technologies/digital-learning-innovative-education#A2</a>
➤	<b>Seppo</b> este un instrument inovator pentru crearea jocurilor educative. Poate fi folosit pentru toate nivelurile de la învățământ primar la cel universitar. Ideea de bază este că profesorii creează sarcini de joc, care elevii/studentii le rezolvă apoi în echipe folosind dispozitive mobile. În timpul jocului, profesorul monitorizează jocul, evaluează răspunsurile transmise de echipe și le oferă feedback.
	<b>Site:</b> <a href="https://seppo.io/en/">https://seppo.io/en/</a>

În *Figura 8.1* putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Finlanda în comparație cu media per Europa.



**Fig. 8.1. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în Finlanda**



**Tabelul 8.2. Tehnologiile digitale în Coreea de Sud**

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional
<p>➤ Un exemplu distractiv și educativ este <b>DICE +</b>. Acest dispozitiv electronic este destinat jocurilor educaționale pe tabletă cu controler de joc extern, conectându-se prin Bluetooth transformându-l 2 în 1, predare și distracție în același timp.  <b>Site:</b> <a href="http://genproedu.com/paper/2013-01/full_003-009.pdf">http://genproedu.com/paper/2013-01/full_003-009.pdf</a></p> <p>➤ <b>EDUNET</b> este un serviciu educațional de informare care vizează îmbunătățirea calității educației la toate nivelele, concentrându-se pe distribuirea și utilizarea materialelor și resurselor educaționale. Profesorii au acces la informații și resurse legate de educația școlară, iar elevii pot avea acces la o gamă variată de materiale educaționale pentru învățarea în școală și în afara ei.  <b>Site:</b> <a href="http://www.edunet.net/nedu/main/mainForm.do">http://www.edunet.net/nedu/main/mainForm.do</a></p> <p>➤ <b>Cyber home learning system (CHLS)</b> – a fost lansat în 2004, și oferă elevilor servicii online gratuite: conținuturi de învățare, suporturi adaptive pentru a completa capacitățile elevilor de către profesori și tutori cibernetici și spații private de învățare pe spațiul cibernetic. Scopul principal al proiectului este de a urmări o performanță mai bună în cadrul sistemelor școlare publice și echitatea oportunităților educaționale. Conținutul educațional transmis prin CHLS acoperă conținuturile pentru clasele 4-6, pentru clasele 7-9, și pentru clasa 10 din treapta liceală.  <b>Site:</b> <a href="http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Cyber_Home_Learning_System">http://www.virtualschoolsandcolleges.eu/index.php/Cyber_Home_Learning_System</a></p> <p>➤ <b>Digital textbook</b> – Dezvoltarea manualelor digitale în Coreea a fost realizată prin inițiativa guvernamentală din 2007. Manualele digitale oferă cursanților resurse și instrumente diferite și asigură cadrele didactice cu resurse de calitate pentru a-și îmbunătăți predarea. Până în prezent, manualele digitale au fost dezvoltate pentru <i>Limbă, Studii sociale, Științe și Matematică</i> în școlile elementare și <i>Limbă și Științe</i> în școlile medii.</p>

**Tabelul 8.3. Tehnologiile digitale în Danemarca**

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional
<p>➤ <b>UEM</b> este portalul național pentru resurse de învățare pentru școli, colegii și educația adulților. Este inițiată și finanțată de Ministerul Educației (lansat în 1999). UEM este un portal web pentru toate tipurile de informații și resurse relevante pentru elevi, studenți, profesori și părinți.  <b>Site:</b> <a href="http://www.emu.dk">www.emu.dk</a></p> <p>➤ <b>SkoleAftale</b> reprezintă programe software ce conțin resurse pentru instruire și suport tehnic. Grupul țintă este școala primară și gimnaziul. Abonamentul conține o gamă de resurse digitale de învățare (RDÍ) pentru diferite subiecte și niveluri.  <b>Site:</b> <a href="http://www.mikrov.dk/sw203.asp">http://www.mikrov.dk/sw203.asp</a></p> <p>➤ <b>SkolePro</b> este destinat pentru treapta primară și gimnazială, și conține o serie de resurse digitale de învățare pentru diferite discipline și clase.  <b>Site:</b> <a href="https://materialehylden.emu.dk/skolepro_web/skolepro.php">https://materialehylden.emu.dk/skolepro_web/skolepro.php</a></p>

- / **skole** și / **gymnasium** sunt dezvoltate de către Compania națională de radiodifuziune daneză (DR). În 2001, / skole a fost susținut de Ministerul Educației. / **skole** și /**gymnasium** sunt site-uri web cu colecții de resurse bazate pe conținut, precum video-uri și clipuri audio. Aceste resurse media sunt organizate pe teme. Platformele conțin mai mult de 20.000 de resurse media.

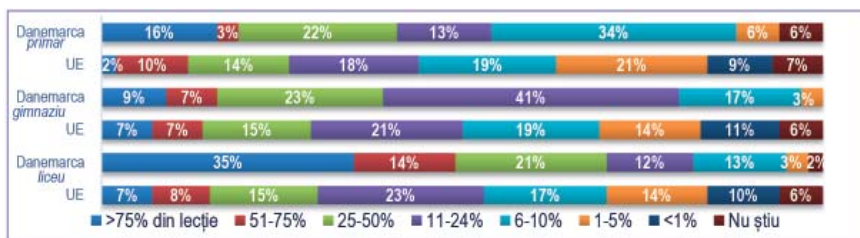
**Site:** <http://www.dr.dk/skole/>

**Site:** <http://www.dr.dk/gymnasium/>

- **ElevUnivers** oferă resurse de învățare pentru o gamă largă de subiecte pentru învățământul secundar, operat de editura Alinea [36].

**Site:** <http://elevunivers.dk>

În *Figura 8.2* putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Danemarca în comparație cu media *per* Europa.



*Fig. 8.2. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în Danemarca*

*Tabelul 8.4. Tehnologii digitale în Suedia*

#### Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional

- **Digital Max** – material de învățare digital ce oferă suport și interactivitate pentru elevi și profesori, cu feedback inteligent care se adaptează răspunsurilor elevilor.

**Site:** <https://www.liber.se/digitala-laromedel/grundskola/max>

- **Gleerups** materiale digitale de învățare pentru clasele 7-9 și sunt disponibile pentru un număr total de 15 subiecți. Conține diverse funcții inteligente care ajută la dobândirea de cunoștințe și la dezvoltarea abilităților în funcție de condițiile și nevoile fiecărui elev.

**Site:** <https://www.gleerups.se/digitala-laromedel/digitala-laromedel-7-9>

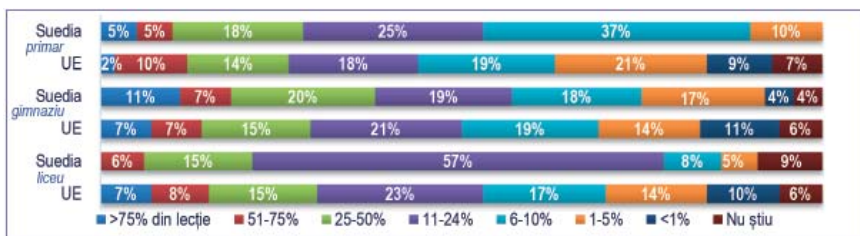
- **Vuolearning** este o platformă cloud. Vuolearning poate fi adaptat și conectat la orice dispozitiv de la un computer la un smartphone. Există, de asemenea, un mod de prezentare pentru afișarea conținutului pe ecrane de dimensiuni mari.

**Site:** <https://www.vuolearning.com/en>

- **Coorpacademy** o platformă care combină cele mai noi inovații în proiectarea instructivă, inclusiv gamificare, microlearning, învățare adaptativă și socială, complet adaptată nevoilor cursanților. Conține o bibliotecă de peste 750 de cursuri, creată prin parteneriate cu 40 de organizații și experți de top din industrie.

**Site:** <https://www.coorpacademy.com/en/>

În *Figura 8.3* putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Suedia în comparație cu media *per* Europa.



*Fig. 8.3. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în Suedia*

*Tabelul 8.5. Tehnologii digitale în Statele Unite ale Americii*

Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional	
➤	<b>Matific</b> este o resursă primară de matematică, în care elevii se pot conecta pentru a studia mai profund matematica. Filmulețele Matific au fost concepute ca elevii să înțeleagă noțiunile matematice, încurajând copiii să experimenteze și să învețe prin joc. Utilizând aceste resurse pe termen lung, elevii pot majora nivelul de dificultate și pot consolida abilitățile învățate anterior. Resursele sunt împărțite în aplicații interactive concepute pentru telefoane mobile și tablete. Resursele lor se bazează în totalitate pe curriculum de matematică care face din aplicații un înlocuitor perfect al manualelor și activităților standard de matematică. <b>Site:</b> <a href="https://www.matific.com/us/en-us/home/">https://www.matific.com/us/en-us/home/</a>
➤	<b>Book Creator</b> este o aplicație simplă pentru crearea de cărți electronice pe iPad și online. Red Jumper este echipa din spatele Book Creator, înființată în 2011. Cadrele didactice au oportunitatea cu Book Creator de a dezvolta resurse didactice interactive, care pot fi ușor vizualizate sau distribuite prin colaborare de către elevi. Ca resursă electronică, este foarte ușor să salvezi resursele pentru fiecare treaptă de învățământ și permite realizarea modificărilor rapid, chiar în timpul lecțiilor. Aplicațiile respective pot include crearea unui portofoliu de învățare pentru lecție sau o sarcină pentru teme, pentru a crea o poveste interactivă sau o carte de benzi desenate. <b>Site:</b> <a href="https://bookcreator.com/">https://bookcreator.com/</a>
➤	<b>Wakelet</b> este o platformă de conținuturi digitale care ne permite să organizăm și să distribuim rapid conținutul selectat cu elevii, să setăm sarcini digitale și să creăm portofolii uimitoare. Platforma este gratuită și permite crearea colecțiilor interactive ușor, cu posibilitatea de a încorpora videoclipuri, postări de social media, articole, podcast-uri, imagini, note și orice altceva. Putem schimba aspectele, reorganiza conținutul și actualiza colecțiile în orice moment. <b>Site:</b> <a href="https://wakelet.com/">https://wakelet.com/</a>

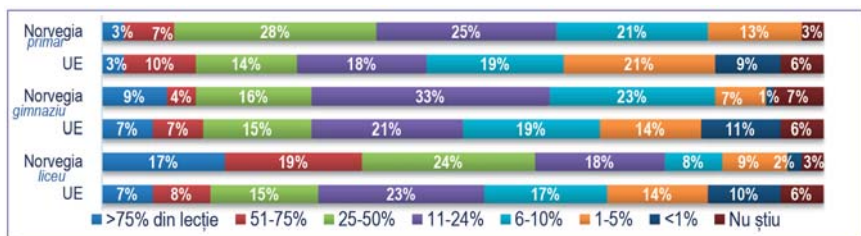
Resursele digitale pentru educație din US, elaborate în baza finanțărilor din bugetul federal, urmează să fie distribuite instituțiilor de învățământ gratuit, în baza licențelor Creative Commons. Exemple de manuale digitale aflate în distribuție liberă pot fi găsite pe adresa web <http://www.ck12.org>.

**Tabelul 8.6. Tehnologiile digitale în Norvegia**

**Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional**

În **Norvegia**, tehnologiile digitale sunt folosite în prezent pentru a urmări contribuțiile elevilor (**WikiHistory**), pentru a observa abilitățile de matematică (**Kikora**, <https://kikora.no/>), pentru a colabora în grupuri, pentru a realiza teste (Engleza și Matematica sunt digitale). **VLE** din Norvegia și învățarea cu ajutorul lor oferă o funcție de testare, iar cadrele didactice folosesc de asemenea instrumente de evaluare precum **Google Docs**, **Wikis**, **Kikora**, **Skolearena** (pentru a înregistra notele și a comunica) <https://www.skolearena.no/startsiden/>, **Khan Academy** (pentru a crea ecusoane care indică progresul elevilor).

În **Figura 8.4** putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Norvegia în comparație cu media *per* Europa.



**Fig. 8.4. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în Norvegia**

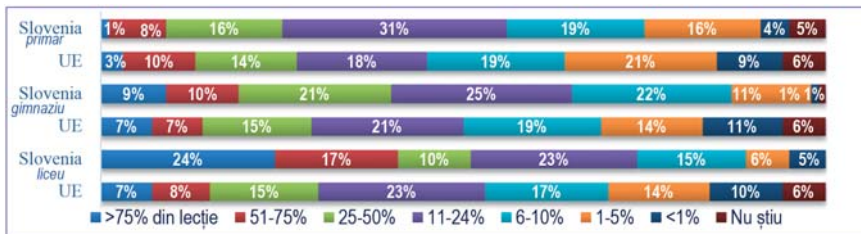
**Tabelul 8.7. Tehnologiile digitale în Slovenia**

**Tehnologiile digitale implementate în procesul educațional**

➤ **Distance Learning Portal** oferă informații despre cum este să studiezi la Bratislava, inclusiv diverse cursuri de licență, oportunități de carieră, progresul elevilor, și multe altele: instruirii, consultări etc. Programele din Slovenia pot fi urmărite în campus sau prin înscrierea într-un program de studiu la distanță sau într-o metodă combinată de învățare.

Site: <https://www.distancelearningportal.com/countries/41/slovakia.html>

În **Figura 8.5** putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Slovenia în comparație cu media *per* Europa.



**Fig. 8.5. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în Slovenia**

În **România** în anul 2014 a fost lansat un program național gestionat de Ministerul Educației și Cercetării – *Programul de elaborare a manualelor digitale pentru clasele I, II, III, IV, V, VI, VII*. Un rezultat important al implementării programului îl constituie crearea Repozitorului de manuale ([www.manuale.edu.ro](http://www.manuale.edu.ro)), în care se regăsesc pentru utilizare gratuită atât replicile digitale ale manualelor tipărite, cât și versiunile digitale propriu-zise ale acestora.

Platforma **iTeach** (<https://iteach.ro/index.html>) propune crearea unui mediu virtual avansat, destinat dezvoltării profesionale a cadrelor didactice, care integrează instrumente web 2.0 și facilități specifice comunităților virtuale: pentru informare și formare, pentru facilitarea schimbului de experiență, pentru dezvoltarea de proiecte didactice la distanță, pentru colaborare socio-profesională, pentru familiarizarea cu noile tehnologii.

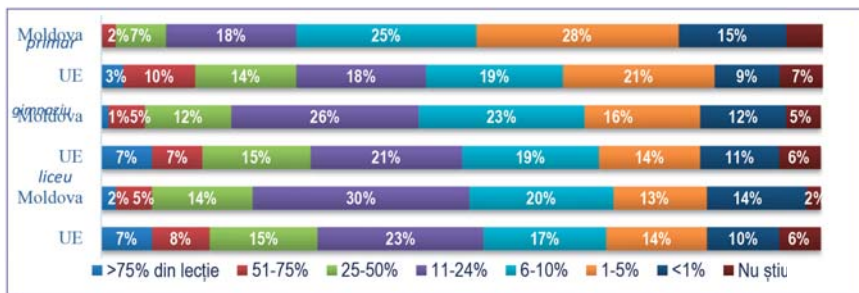
Platforma **rețeauaEDU** (<https://reteauaedu.ro/>) este comunitatea de eLearning a învățământului preuniversitar din România, din care fac parte școli din întreaga țară, ce sprijină învățământul online de calitate. Indiferent de rolul pe care îl are cel ce se conectează la platformă: elev, profesor, părinte sau reprezentat al unei instituții de învățământ, în rețeaua EDU vor avea parte de o adevărată experiență digitală.

**Mozaweb** (<https://www.mozaweb.com/ro/index.php>) este o platformă cu conținuturi educaționale interactive. Biblioteca media de pe platformă conține 1200 de animații 3D, 1150 de video-uri spectaculoase și 120 de aplicații tematice și jocuri ce reprezintă un instrument excelent în practicarea și aprofundarea cunoștințelor dobândite. Profesorii se pot folosi de orice element interactiv din biblioteca media pentru a crea teste dinamice.

**Livresq** (<https://author.livresq.com/>) – este un produs inovativ realizat în cadrul proiectului „Servicii inovative pentru publicarea, editarea, consultarea și gestiunea online a manualelor școlare”, co-finanțat din Fondul European de Dezvoltare Regională prin Programul Operațional Competitivitate 2014 – 2020. Cu LIVRESQ o carte clasică se transformă într-una interactivă foarte rapid și la costuri foarte mici. În plus, permite lucrul colaborativ iar utilizatorul are control deplin asupra modului de partajare a resurselor. LIVRESQ este full responsive și nu necesită instalarea de software, deci cu un cont de acces platforma poate fi folosită de pe orice terminal informatic cu acces internet, fără condiționarea utilizării unui anumit sistem de operare. Cadrele didactice, chiar și elevii, vor avea la dispoziție un instrument pentru a crea sau personaliza resurse didactice într-o formă foarte atractivă și ușor de distribuit. Un profesor poate să își realizeze lecțiile cu ajutorul LIVRESQ, aducând la un loc text, imagini, clipuri video, simulări, linkuri către pagini externe, chestionare, iar apoi să le distribuie elevilor săi sau să le adauge într-o bază de date cu resurse educaționale deschise, sau, de ce nu, într-un magazin online.

**Asq** (<https://asq.ro/app/>) – O aplicație disponibilă pe WEB și mobil ce oferă experiențe de învățare interactive (momentan-teste, exerciții, video). Platforma educațională ASQ este structurată în două direcții – una de învățare autonomă în care elevul poate de unul singur să parcurgă lecții, să urmărească video-uri, să poată să facă exerciții și să se poate testa, iar în cealaltă profesorii pot urmări activitatea copiilor în timp real, adică pot vedea exact la ce lucrează fiecare copil, unde greșește, pot să le dea copiilor teme și să urmărească rezolvarea acestora.

În *Figura 8.6* putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din România în comparație cu media *per* Europa.



*Fig. 8.6. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în România*

Și în **Ucraina** tendințele moderne de utilizare a tehnologiilor digitale în procesul educațional sunt axate pe crearea de manuale electronice, apar tablele interactive în sălile de clasă și asigurarea cu conexiune la Internet în toate școlile.

**BeSmart** este un proiect ce permite pentru fiecare elev din țară să se pregătească pentru examene. A fost creată o platformă online unică (<https://besmart.study/>). Platforma conține tutoriale video gratuite, teste aprobate de Ministerul Educației, consultații online din partea profesorilor pentru următoarele discipline: Limba ucraineană, Literatura ucraineană, Fizica, Matematica, Geografia, Biologia, Istoria Ucrainei, Chimia, Limba engleză.

**Prometheus** (<https://prometheus.org.ua/>) este o platformă deschisă online și cel mai mare proiect de educație gratuită din Ucraina. Misiunea platformei este de a oferi cele mai bune cursuri elaborate de profesori de top din universități și organizații din întreaga lume. Platforma conține cursuri de pregătire pentru examene la disciplinele: Limba și Literatura ucraineană, Istoria Ucrainei, Matematica, Limba engleză. Totodată conține și cursuri online de formare a cadrelor didactice.

Serviciul **E-schools** (<https://e-schools.info/>) este conceput pentru a prelucra și furniza informații electronice despre performanța elevilor. Informațiile sunt furnizate sub diferite forme: agendă, tabelul performanțelor, diagrame cu progresul elevilor, rapoartele cadrelor didactice pentru fiecare clasă și elev.



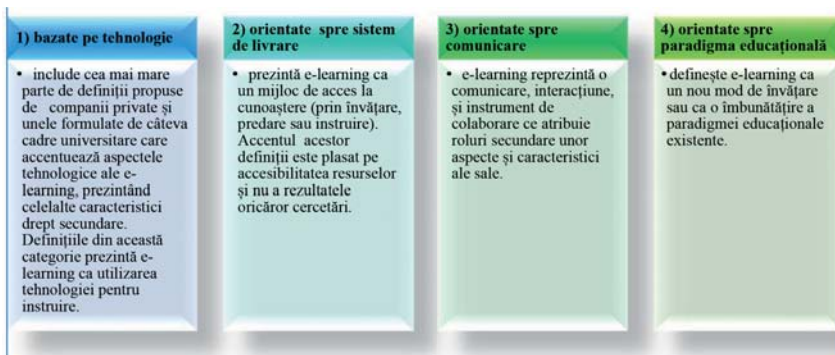
Procesul de implementare a tehnologiilor digitale în sistemul educațional din **Republica Moldova** se află la o etapă de tranziție, tehnologiile informaționale și/sau informatică fiind studiate ca discipline distincte la toate treptele de învățământ.

**Profesor.md** (<http://profesor.md/>) este o comunitate ce unește cadrele didactice. Platforma conține instrumente online, materiale didactice selectate pe clase, și alte tipuri de materiale didactice ca fișe, pliante ș.a. Totodată oferă cadrelor didactice oportunitatea de a adăuga articole pe platformă.

**Clasa viitorului** – FutureClassroomLab (<https://www.clasaviitorului.md/>) este un proiect pilot implementat în Republica Moldova care aduce un nou concept în pedagogie, oferind un spațiu de învățare deschis și inspirațional cu abordări interdisciplinare și inovative, prin utilizarea tehnologiilor digitale, ce favorizează procesul de învățare centrat pe elev. Clasa Viitorului se bazează pe reușitele proiectului național de Robotică Educațională, ambele inițiative de educație STEAM (Științe, Tehnologie, Inginerie, Arte, Matematică).

**Educatieonline.md** (<http://www.educatieonline.md/>) este o bibliotecă digitală, care conține în primă fază, aproximativ 2.500 de lecții video pentru elevii claselor I-XII, la toate disciplinele, inclusiv profil real / profil umanistic (pentru nivelul de învățământ general). În faza doi a proiectului, pe educațieonline.md numărul total de lecții video va ajunge la circa 4.500. Lecțiile înregistrate vor fi atât în limba română, cât și în limba rusă. De asemenea, pe platformă vor fi încărcate suporturile didactice deschise (manuale digitale, prezentări și exerciții). Scopul proiectului este de a asigura accesul liber și neîngrădit la lecții produse de cei mai buni profesori din mun. Chișinău, create pentru toți elevii după un standard înalt al calității; astfel beneficiind de calitatea prestării serviciilor educaționale.

În *Figura 8.7* putem observa frecvența utilizării tehnologiilor digitale în clasă de către cadrele didactice din Republica Moldova în comparație cu media *per* Europa.



**Fig. 8.7. Frecvența utilizării tehnologiilor digitale de către cadrele didactice în Republica Moldova**

Rezultate specificate ne permit să menționăm faptul că tehnologiile digitale joacă un rol important în procesul educațional, fiind confirmat de către cadrele didactice:

- ✓ Utilizarea tehnologiilor digitale deja este o necesitate pentru un proces educațional de calitate;
- ✓ Tehnologiile digitale stimulează motivația învățării;
- ✓ Tehnologiile digitale influențează formarea unei personalități active;
- ✓ Utilizarea tehnologiilor digitale eficientizează procesul formării competențelor școlare;
- ✓ Impactul pozitiv al tehnologiilor digitale pentru disciplină.

## 8.2. Adaptarea cadrului didactic la predarea în mediul online

În ultimele decenii, utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) în scopuri educaționale a crescut, iar răspândirea tehnologiilor prin rețea a provocat utilizarea e-learning, care a evoluat în mod semnificativ [34].

Multitudinea de perspective din jurul e-learning cauzează confuzie și, uneori, chiar contradicții [37]. Nu numai că au concepte diferite ce au fost atribuite e-learning, dar termenul a fost, de asemenea, substituit de alți termeni, cum ar fi *instruirea asistată de computer*, *instruire bazată pe tehnologie*, precum și *instruire bazată pe calculator*, care de fapt este prima mențiune a e-learning la mijlocul anilor 1990 sau mai recent învățare on line [6].

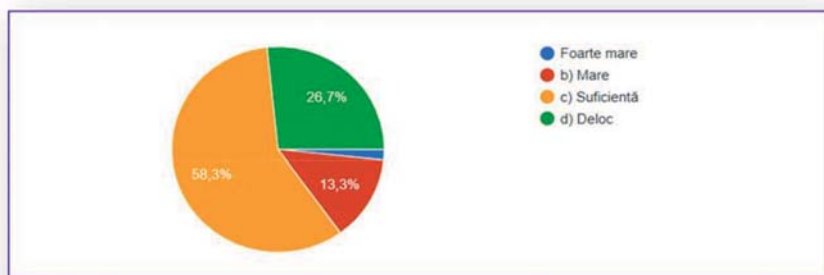
Mai mult decât atât, unii confundă conceptul de e-learning cu conceptele de *campus virtual* sau *cursuri on line*, care fac parte din universul e-learning, dar nu este definit suficient.

Discuțiile privind definiția și metodele e-learning se axează pe intersecția dintre educație, predare, învățare cu ajutorul TIC [6]. Fără îndoială, este precedat de alte două discipline: **tehnologii educaționale și învățământul la distanță**. Ambele au contribuit în mod semnificativ la utilizarea intensivă a TIC în scopuri educaționale, dar în nici un caz nu poate fi echivalate cu e-learning. E-learning ar putea fi, de asemenea, considerată o evoluție naturală de învățare la distanță, care profită întotdeauna de cele mai recente instrumente în contextul tehnologiilor de structurare a educației. De fapt, unii autori consideră e-learning o generație nouă a învățământului la distanță, chiar dacă indică diferențe semnificative între cele două [9, p. 7].

Cu toate acestea, suspiciunea diferitor înțelesuri sau definițiile e-learning sunt condiționate de anumite abordări particulare profesionale și cel mai important, de interesele individuale ce subliniază necesitatea de a analiza acest domeniu de cunoaștere.

Definițiile stipulate în literatura de specialitate s-au axat pe diferite elemente ale e-learning. Mai exact, au fost identificate patru categorii generale de definiții care sunt reprezentate în *Figura 8.8*.





**Fig. 8.8. Caracteristicile categoriilor generale ale definițiilor privind e-learning**

Propunem următoarea definiție a conceptului **e-learning**, care conține aspecte din toate cele patru categorii generale:

**E-learning** semnifică o abordare privind predarea și învățarea, ce reprezintă toate sau o parte a modelului educațional aplicat, care are la bază utilizarea mijloacelor și dispozitive electronice, ca instrumente în vederea îmbunătățirii accesului la instruire, comunicare și interacțiune, și care să faciliteze adoptarea unor noi metode de înțelegere și învățare în curs de dezvoltare.

Termenul **e-learning** desemnează acea realitate educațională, realizată prin intermediul rețelelor electronice și prin implicarea noilor tehnologii digitale și multimedia.

La nivelul Comisiei Europene, **e-learning-ul** este definit ca utilizare a noilor tehnologii multimedia și a internetului pentru ameliorarea calității învățării, facilitând accesul la resurse și servicii, precum și schimbările și colaborarea la distanță [2, p. 139]

Astfel, interacțiunea dintre procesul educațional și tehnologiile informaționale – TIC – care acoperă un spectru larg de activități, de la învățământul asistat de computer până la învățământul desfășurat în întregime în manieră online reprezintă e-learning [10, p. 2].

În aceste circumstanțe, își face apariția cu pași rapizi, sistemul e-learning, sistem ce își propune a da procesului de învățare noi impulsuri, urmărind ca învățarea, ca activitate, să se desfășoare în funcție de necesitățile și posibilitățile celui dornic de cunoaștere, fără restricții sau impuneri de date, ore, coprezentă.

Un sistem de e-learning constă într-o experiență planificată de predare-învățare, organizată de o instituție ce furnizează resurse educaționale stocate pe medii electronice într-o ordine secvențială și logică pentru a fi asimilate de subiecți în maniera proprie, fără a-i constrânge la activități sincrone de grup. Sarcina educației și formării bazate pe noile tehnologii ale informației și comunicării nu este de a înlocui tipurile tradiționale de formare, ci de a le completa în scopul mării randamentului acestora.

Pentru crearea unei situații de tip e-learning, e nevoie de implicare a cinci elemente, fiecare având o funcționalitate specifică: [13, p. 214]

1. **componentă strategică**, legată de nevoi foarte concrete, precum nevoile permanente de formare, antrenarea resurselor;
2. **componentă pedagogică**, incluzând o serie de strategii de intervenție;
3. **componentă organizațională**, ce permite sistemului să funcționeze judicios și eficace;
4. **componentă tehnică**, realizată prin utilizarea adecvată a noilor tehnologii informaționale și comunicaționale la contextul educațional;
5. **componentă umană**, ce rezidă în antrenarea unor specialiști pentru a edifica aceste rețele de formare.

Învățarea de tip e-learning se manifestă divers, cunoscând mai multe combinatorici dintre tehnic și uman, dintre preluarea pasivă și activarea critică, dintre auditiv și video, dintre sincron și asincron etc.

Astfel, putem determina câteva ipostaze de insinuare a e-learning-ului:

- ❖ *Bazele de date* (cu conținuturi digitale) unde utilizatorul poate accesa o anumită informație cu conținut instructiv prin tastarea unui cuvânt sau a unei fraze-cheie;
- ❖ *Suportul on line* care ia forma forumurilor, a chat-urilor, a blogurilor, a e-mail-urilor sau a mesageriei-instant;
- ❖ *Instruirea asincronă* implică învățarea pe baza CD-urilor, rețelei locale sau internetului;
- ❖ *Instruirea sincronă* se realizează în timp real cu un cadru didactic ce facilitează instruirea. Un astfel de curs poate dura de la câteva ore la câteva săptămâni, luni sau chiar ani.

Conform Metodologiei privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal aprobată de MECC pe 19.03.2020, cadrul didactic proiectează demersul educațional la distanță din perspectiva teoriei curriculare astfel:

– Să elaboreze/adapteze/selecteze resurse informaționale digitale / suporturi didactice pentru lecțiile la distanță; conform proiectului de lungă durată curent (aprobat la începutul anului școlar); pe baza manualelor școlare aprobate de MECC; ținând cont de specificul resurselor umane și materiale;

– Să scenarizeze/proiecteze activitățile din cadrul lecțiilor la distanță: să nu elaboreze proiecte didactice de scurtă durată propriu-zise, dar să asigure succesiunea secvențelor instructionale specifice și dozarea timpului în lecția la distanță;

– Să elaboreze/adapteze/selecteze instrumente de evaluare aplicabile la distanță în situația concretă: în conformitate cu proiectul didactic de lungă durată; respectând rigorile cadrului curricular al disciplinei, regulamentelor și metodologiilor aprobate de MECC (MECC, 2020).

În mediile on line de învățare, procesul principal de predare este o secvență de mai multe sub-procese, legate între ele ca un lanț cu posibilități pentru a fi îmbunătățit pe baza analizei feedback-ului primit de la elevi.

Pentru început, este important să se cunoască faptul că instrumentele de învățare online sunt fundamentate pe principii de învățare care întâmpină nevoile cadrului didactic și a elevului și, de asemenea, faptul că există nenumărate beneficii ale acestui tip de predare:

- 1) Principiul **flipped classroom** pentru eficientizarea timpului de la lecție, elevii maximizează timpul de discuție la lecție, studiind individual teoria și exersând-o ulterior, la întâlnirea cu profesorul;
- 2) Principiul de **învățare asincronă**, care semnifică învățarea oricând și oriunde, elevii putând participa la lecție deși sunt în alte locuri;
- 3) Conceptul de **social learning** este maximizat, elevii interacționează între ei în medii relaxate precum forumuri de discuție, grupuri, învățând unii de la ceilalți, nu numai de la cadru didactic;
- 4) Conceptul de **gamification** pentru motivarea și recompensarea elevilor, aceștia sunt recompensați pentru activitatea lor și li se prezintă clar progresul, ba chiar primesc un feedback imediat la realizarea activităților;
- 5) **Conținutul** bogat, accesibil imediat și adaptat la dispozitivul personal – materialele de studiu sunt diverse, ușor de accesat și vizualizat [9].

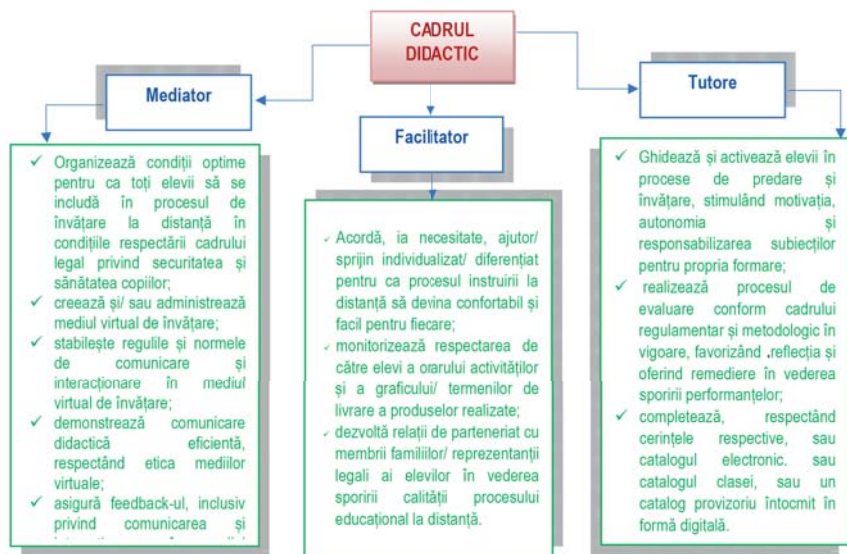


Fig. 8.9. Rolul cadrului didactic în învățarea online

Analizând aceste momente observăm că strategiile și categoriile învățării on line sunt dependente de tehnologie, iar cadrele didactice trebuie să-și înțeleagă misiunea și să fie cu un pas înainte pentru a identifica cum anume pot fi de ajutor elevilor. Astfel, în această perioadă critică cadrul didactic realizează la distanță un proces calitativ de predare-învățare-evaluare asumându-și câteva roluri reprezentate în *Figura 8.9*.

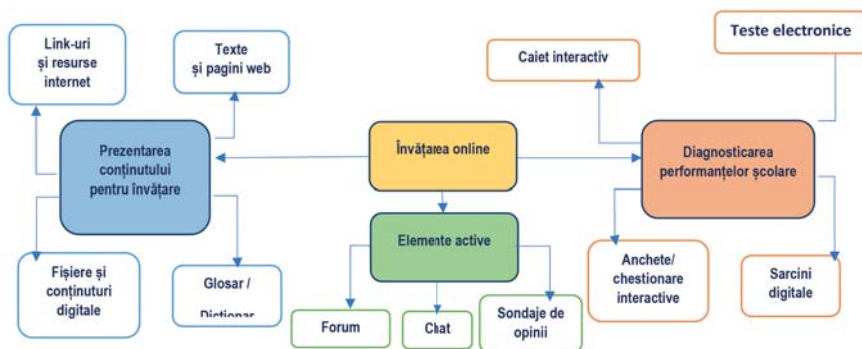
Astfel, cadrul didactic poate predă interactiv împreună cu toți elevii, în cadrul unei lecții online, profesorul va putea audia elevii, va putea pune și răspunde la întrebări, va putea înregistra producerea orală și scrisă a elevilor, îi va putea implica direct în procesul de predare-învățare-evaluare.

Înainte de a iniția procesul de instruire la distanță și a determina resursele de învățare, este necesară o etapă de analiză prealabilă a situației, stabilind răspunsurile la întrebările reprezentate în *Figura 8.10*.



**Fig. 8.10. Etapa de analiză prealabilă în instruirea la distanță**

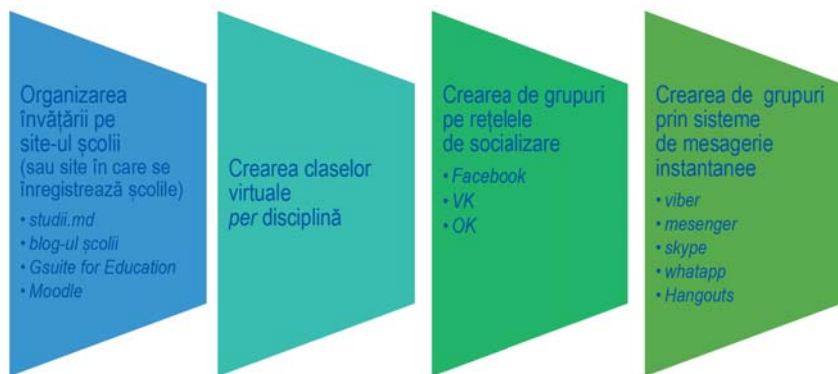
În mediile on line de învățare, procesul principal de predare este o secvență de mai multe sub-procese, legate între ele ca un lanț cu posibilități pentru a fi îmbunătățit pe baza analizei feedback ului primit de la elevi. Desigur, fluxurile de lucru din *Figura 8.11* sunt cele generale și arată cel mai scurt lanț de sub-procese care ar putea duce la succes.



**Fig. 8.11. Aspecte de bază în învățarea online**

Există, desigur, o serie de condiții esențiale pentru ca învățarea online să aibă succes: conexiunea la internet trebuie să fie de foarte bună calitate atât la cadru didactic, cât și la elevi, cadru didactic trebuie să cunoască foarte bine platforma pe care susține învățarea și are nevoie întotdeauna de back-up în cazul în care întâmpină probleme tehnice. Astfel, pentru a realiza o învățarea online eficientă, recomandăm cadrelor didactice să se axează pe următoarele 3 aspecte reprezentate în *Figura 8.11*.

Atingerea obiectivelor de învățare se face și apelând la cursuri/lecții în mediul online. Astfel vom menționa câteva forme de organizare a învățării la distanță reprezentate grafic în *Figura 8.12*.



*Fig. 8.12. Forme de organizare a învățării online*

Prin instruire personalizată și colaborare distribuită se vor putea eficientiza toate activitățile umane în societatea bazată pe cunoaștere.

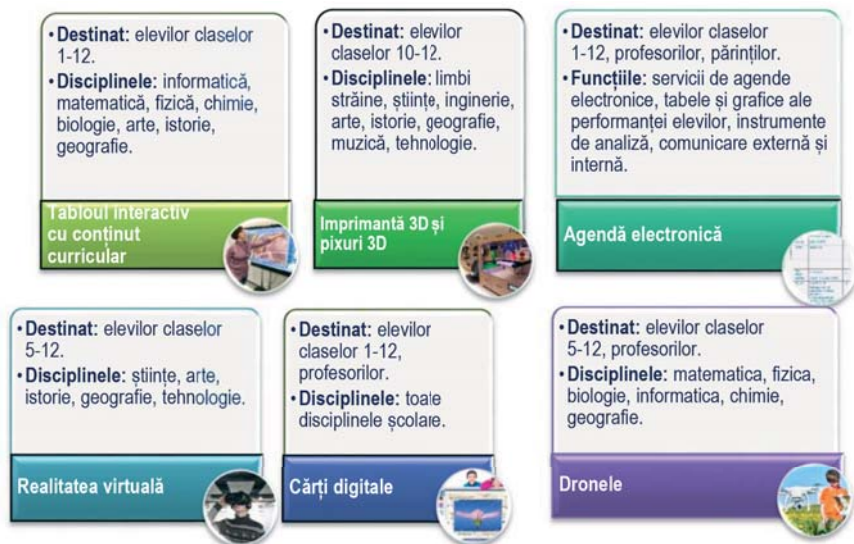
Utilizarea tehnologiilor moderne capătă un conținut cu o anumită funcționalitate, aflat într-o permanentă evoluție, condiționată de echipele de profesori, formatori și administratori ai conținutului și ai funcționalității acestuia și de specialiștii din domeniul tehnologiei informației, care asigură portabilitatea în noile medii.

### 8.3. Tehnologii digitale moderne în educație

Implementarea tehnologiilor digitale contribuie la majorarea calității educației. Potrivit lui M. Fullan, „trebuie să investim în practici noi care integrează pedagogia și tehnologia, pedagogia fiind forța motrice” [1, p. 6]. Creând un mediu de învățare în care elevii dezvoltă abilități care să le îmbunătățească performanța de astăzi, aceștia vor contribui la societatea în care vor locui mâine. Integrarea pedagogiei cu tehnologia digitală este o modalitate privilegiată de a crea un astfel de mediu de învățare.

Provocarea secolului XXI în procesul educațional este implementarea eficientă și calitativă a tehnologiilor digitale și formarea și dezvoltarea competențelor digitale a cadrelor didactice și elevilor pentru a face față contextului erei informaționale.

Cele mai noi tendințe ale tehnologiilor digitale ce sunt implementate în procesul educațional din țările cu o economie mai dezvoltată sunt reprezentate în *Figura 8.13*.



*Fig. 8.13. Tendințe moderne în domeniul tehnologiilor digitale pentru procesul educațional [31]*

- 1) Pe **tabloul interactiv cu conținut curricular**, elevii pot vedea procesele fizice, structura unui element chimic sau a corpului uman, o expoziție istorică sau o anumită parte a lumii pe video 3D pe un ecran mare și pot asculta informații în diferite limbi, totodată elevii printr-o simplă atingere pentru a mișca imaginile tridimensionale, ceea ce le permite să observe elementele cele mai mici și să memoreze locația acestora. Profesorul poate crea conținuturi creative pentru panou și le poate distribui colegilor, sau să utilizeze baza de date cu conținuturi: prezentări 3D și videoclipuri, fotografiile și diverse instrumente educaționale. La panoul interactiv pot lucra la ecran 3-4 elevi în același timp. Tablourile interactive pot schimba predarea și învățarea într-o varietate de moduri. Iată trei dintre ele: *Prezentări*, *demonstrații* și *construirea modelelor*: utilizarea software-ului și resurselor necesare în combinație cu o tablă interactivă vă poate îmbunătăți înțelegerea



ideilor noi. *Implicarea activă a elevilor*: motivația și implicarea elevilor în clasă pot fi îmbunătățite folosind o tablă interactivă. *Îmbunătățirea ritmului și a cursului lecției*: utilizarea unei table interactivă poate îmbunătăți planificarea, ritmul și cursul unei lecții. tablele interactive oferă o serie întregă de posibilități fundamentale diferite: orice circuit, desen, hartă aici sunt concepute special astfel încât să fie nu numai posibil, ci trebuie să fie marcate pe ele. Mai mult decât atât, placa electronică face posibilă comentarea nu numai a imaginilor statice, ci și video, ceea ce este foarte important [28].

- 2) **Tipărirea 3D** se încadrează perfect în procesele educaționale la aproape orice subiect. În geografie, elevii pot crea ei înșiși o hartă a peisajului, în biologie – un model al craniului, și în matematică – un tambur pentru studierea tabelului de înmulțire. Imprimantele 3D moderne permit utilizarea filtrelor pentru a selecta un design pentru imprimare în funcție de nivelul de complexitate și subiect. Imprimanta poate lucra pe un computer cu diferite sisteme de operare, pentru imprimare se folosește plastic PLA – un produs de prelucrare a porumbului, a amidonului și a celulozei (adică este ecologic). Tehnologia oferă promisiuni clare de conectare a lumii virtuale cu lumea fizică prin oferirea posibilității de a vedea cum un design digital creat pe calculator devine palpabil [37].
- 3) Pentru școli, utilizarea **agendelor electronice** oferă multe avantaje. Resursa poate deveni și o platformă pentru crearea unui site școlar. Agendele electronice moderne, pe lângă instrumentele de bază, conțin și chestionare, sondaje. Prin urmare, ele reprezintă o platformă de comunicare între elevi, profesori și părinți, dar totuși o problemă importantă care trebuie rezolvată este securitatea și protecția datelor cu caracter personal.
- 4) Există deja cel puțin trei astfel de tehnologii: **Realitatea virtuală (VR)** – un mediu complet digital. Spre exemplu, în loc să citești despre anatomie, poți interacționa în timp real cu structura organismului uman, analizând fiecare detaliu într-un format tridimensional, informația fiind prezentată în funcție de partea corpului aleasă. În VR poți să vezi cum arată fiecare venă, osior sau organ, să le întorci pe toate părțile, să intri în cămăruțele inimii și să-i descoperi mecanismele care au loc pentru ca sângele să fie pompat până în vârf de deget și corpul tău să funcționeze normal. Realitatea virtuală îi captivează prin imagine, imersiune și experiența inedită pe care o oferă și prin care le trezește curiozitatea. Imersivitatea le creează senzația de prezență în virtual și îi ajută să asimileze informațiile în mod inconștient, imaginile și conținutul la care sunt expuși având un impact real și benefic

asupra mentalului lor. **Realitatea augmentată** (AR) – este un mediu real suplimentat cu informații de suprapunere multimedia, aplicațiile pentru realitatea augmentată oferă noi metode de învățare, formând o legătură între lumea reală și cea digitală [26]. **Realitatea combinată** (MR) – în care informațiile reale și virtuale sunt combinate. Cele mai populare dispozitive VR din lume sunt căștile Gear VR care funcționează în tandem cu un telefon Smart. În consecință, pentru ei sunt create mai multe conținuturi. Există și căști PicoVR care funcționează fără alte dispozitive suplimentare [32].

- 5) Folosind **cărțile digitale**, elevii pot descărca pe dispozitivele lor nu numai cărți, dar și caiete de lucru, videoclipuri educaționale, imagini, sunete și fișe cu sarcini. Profesorii, la rândul lor, pot trimite pe dispozitivele elevilor pagini din manuale, ilustrații, teme, videoclipuri și fișe interactive cu sarcini. Din computerul său, profesorul va putea urmări nivelul de lectură, progresul completării fișelor cu sarcini și va verifica rezultatele elevilor [1]. Scopul cărților digitale sunt de a simplifica și îmbunătăți experiența de învățare. Cărțile digitale realizează procesul de învățare într-un mod mai interactiv și mai interesant. Integrarea cărților digitale în predarea la clasă face ca învățarea să fie o experiență distractivă și captivantă. Aceste cărți digitale pot fi introduse în educație de la o vârstă timpurie până la adolescent, asigurând că învățarea să nu devină niciodată plictisitoare pentru ei. Beneficiile introducerii cărților digitale în educație sunt următoarele: *poți studia oriunde și oricând, acces offline la cartea digitală, funcții interactive multiple, valoare educațională, experiment cu utilizarea realității augmentate, economisiți costurile de imprimare, oferiți conținut actualizat elevilor, conține evaluări interactive* [27].
- 6) Utilizarea **Dronei**, care poate fi definită ca o aeronavă fără pilot care se poate naviga autonom, fără a fi controlată din exterior, folosind pilotul automat sau care poate fi controlată de la distanță printr-un dispozitiv de comandă de la distanță. În plus, drona poate fi controlată prin WI-FI, smartphone-uri sau tablete echipate cu Android sau iOS. Având în vedere evoluția rapidă a noilor tehnologii, folosirea dronelor în educație are un impact foarte mare, în special în știință, tehnologie, inginerie și matematică. Utilizarea acestor dispozitive mici în activitățile didactice poate fi o oportunitate de a face cursurile mai atrăgătoare și mai utile pentru elevi. Lucrul cu un instrument practic real, într-un mediu academic, va ajuta elevii să obțină noi competențe pentru locurile de muncă în domeniile STEM. tehnologia dronelor este folosită pentru a preda științele exacte. Elevii înțeleg mai bine când dronele sunt folosite pentru a demonstra noțiuni abstracte. De



exemplu, atunci când se predau legile fizicii, elevii calculează timpul necesar pentru a traversa o anumită distanță sau influențele vântului cu ajutorul dronelor. La disciplinele *Biologie*, *Geografie* se pot utiliza drone pentru studiul plantelor, cerințe de dezvoltare a plantelor, histograme școlare și analize [1].

Procesele de implementare în educație a tehnologiilor digitale au fost lansate și continuă practic în toate țările care dispun de o infrastructură TIC dezvoltată. Deoarece cercetările au loc concomitent în mai multe țări, modelele de implementare a tehnologiilor digitale sunt diverse, având deosebiri semnificative atât la nivel conceptual, cât și la nivel instrumental.

Recomandăm cadrelor didactice din Republica Moldova să se familiarizeze cu bunele practice de aplicare a tehnologiilor digitale moderne în procesul educațional, care ar putea avea implicații promițătoare pentru lumea educației întrucât lecțiile animate ar putea deveni mai ușor de înțeles. De asemenea, tehnologia interactivă ar putea face educația mai eficientă.

Totodată propunem cadrelor didactice pentru a favoriza implementarea inovațiilor digitale în educație și modernizarea practicilor pedagogice implicarea în diverse acțiuni precum:

- ✓ dezvoltarea competențelor digitale în rândul elevilor / cadrelor didactice;
- ✓ promovarea și utilizarea TIC în procesul de studii, inclusiv testarea noilor tehnologii, utilizarea și aplicarea acestora în procesul de studii, motivarea elevilor în studierea disciplinelor exacte;
- ✓ susținerea schimbului de experiențe în domeniul implementării TIC în educație cu alte instituții școlare care sunt implicate în proiecte;
- ✓ formarea și dezvoltarea competențelor digitale a cadrelor didactice prin implementarea programelor de formare continuă;
- ✓ contribuția la lansarea proiectelor de cercetare aplicativă și inovare.

În concluzie, evidențiem că implementarea tehnologiilor digitale în educație contribuie eficient la majorarea interesului elevilor pentru învățare, la majorarea calității educației. Desigur, sunt necesare investiții esențiale în infrastructura educațională și în mijloacele de învățare ce țin de tehnologiile respective. În acest context, desigur, este importantă formarea și dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice.

#### **8.4. Instrumente digitale pentru o învățare eficientă online în contextul provocărilor societale**

Dezvoltarea explozivă din ultimii ani a tehnologiilor computerizate pentru educație se remarcă atât prin oferta variată de sisteme educaționale ce pot fi utilizate direct în procesul de învățământ, cât și prin prisma calităților acestor sisteme.

Societatea informațională este caracterizată de creșterea explozivă a informației digitale disponibilă prin intermediul produselor tehnologiei informa-

ției și comunicațiilor. Construirea unei societăți informaționale este un proces amplu, complex și de lungă durată, componentele sale de bază fiind de natură tehnologică, financiară, economică, socială și culturală. Aceasta nu se poate realiza fără cercetare și proiecte de investiții, atât în domeniul IT&C (*Information and Communication Technology*), cât și în domeniul educației [13].

Pentru organizarea și desfășurarea mai eficientă a învățării online, propunem cadrelor didactice un set de instrumente web de top ce le putem clasa astfel:

- 1) *Instrumente ce înlocuiesc tabla tradițională;*
- 2) *Instrumente pentru creare video live;*
- 3) *Instrumente pentru crearea claselor virtuale;*
- 4) *Instrumente pentru crearea conferințelor online;*
- 5) *Instrumente pentru crearea lecții-video;*
- 6) *Instrumente pentru prezentări;*
- 7) *Instrumente pentru verificarea cunoștințelor.*

Cercetând și analizând diverse platforme online am selectat pentru fiecare categorie instrumente specifice afișate în *Tabelul 8.8.*

***Tabelul 8.8. Instrumente eficiente pentru învățarea online***

Nr. d/o	Categorie	Instrumente
1.	Instrumente ce înlocuiesc tabla tradițională	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Idroo</i></li> <li>• <i>Openboard</i></li> <li>• <i>Miro</i></li> <li>• <i>Awwapp</i></li> <li>• <i>Tutorsbox</i></li> <li>• <i>Classflow</i></li> </ul>
2.	Instrumente pentru creare video live	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Youtube</i> prin streaming</li> <li>• <i>Facebook</i> prin video live</li> </ul>
3.	Instrumente pentru crearea claselor virtuale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Classroom</i></li> <li>• <i>Edmodo</i></li> <li>• <i>Learningapps</i></li> <li>• <i>Easyclass</i></li> <li>• <i>Tutorroom</i></li> <li>• <i>EduLastic</i></li> <li>• <i>Nearpod</i></li> <li>• <i>Classflow</i></li> <li>• <i>Moodle</i></li> </ul>
4.	Instrumente pentru crearea conferințelor online	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Zoom</i></li> <li>• <i>ReadyTalk</i></li> <li>• <i>WebEx</i></li> <li>• <i>ClickMeeting</i></li> <li>• <i>ElectaLive</i></li> <li>• <i>GoogleMeet</i></li> </ul>

5.	Instrumente pentru crearea lecțiilor-video	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ScreenCast o Matic</i></li> <li>• <i>Loom</i></li> <li>• <i>Smart Notebook (Buton de înregistrare)</i></li> <li>• <i>Webcam Video Recorder</i></li> <li>• <i>Online Screen Recorder</i></li> <li>• <i>ScreenCastify</i></li> </ul>
6.	Instrumente pentru prezentări	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mentimeter</i></li> <li>• <i>Prezi</i></li> <li>• <i>Canva</i></li> <li>• <i>Google Slides</i></li> <li>• <i>Storyjumper</i></li> <li>• <i>Wakelet</i></li> <li>• <i>SparkAdobe</i></li> <li>• <i>Venngage</i></li> <li>• <i>Biteable</i></li> <li>• <i>Powtoon</i></li> <li>• <i>Flipsnack</i></li> </ul>
7.	Instrumente pentru verificarea cunoștințelor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kahoot</i></li> <li>• <i>WordWall</i></li> <li>• <i>Google Forms</i></li> <li>• <i>Testmoz</i></li> <li>• <i>Kubbu</i></li> <li>• <i>Classmarker</i></li> <li>• <i>Socrative</i></li> <li>• <i>ProProfs</i></li> <li>• <i>Quizzizz</i></li> <li>• <i>Quizlet</i></li> <li>• <i>Quizalize</i></li> </ul>

Astfel, strategiile și categoriile învățării on line sunt dependente de tehnologie. Cadrele didactice trebuie să-și înțeleagă misiunea și să fie cu un pas înaintea pentru a identifica cum anume pot fi de ajutor elevilor.

În mediile on line de învățare, procesul principal de predare este o secvență de mai multe sub-procese, legate între ele ca un lanț cu posibilități pentru a fi îmbunătățit pe baza analizei feedback-ului primit de la elevi. Desigur, fluxurile de lucru din figura 4 sunt cele generale și arată cel mai scurt lanț de sub-procese care ar putea duce la succes.

Astfel, propunem cadrelor didactice o planificare a învățării online eficiente axate pe două faze ale formatului de lecție, astfel cum este reprezentat în *Figura 8.14*. Cele două dimensiuni sunt: *proiectarea procesului de învățare online* și *organizarea și desfășurarea procesului de învățare online*.

Dimensiunea Proiectarea procesului de învățare online este axată pe activitatea cadrului didactic, iar dimensiunea **Desfășurarea procesului de învățare online** este axată pe elev fiind monitorizat și orientat de cadrul didactic.

Dimensiunea Proiectarea procesului de învățare online va fi calitativă dacă cadrul didactic va selecta instrumentele digitale eficiente, va ține cont de particularitățile de vârstă, va selecta instrumente digitale simple accesibile elevilor, care nu necesită instalare sau alte proceduri complicate. Dacă s-a selectat instrumentele digitale, urmează următoarea etapă ce reflectă selectarea unui șablon existent pe platforma utilizată în predare sau proiectarea unui model propriu pentru crearea conținuturilor digitale. Conform conținuturilor create, vom identifica formele și tipurile de verificare în care se va selecta instrumente digitale ce poate realiza evaluarea formativă. Dacă este necesar se va adăuga și material suplimentar în format audio, video, prezentare, joc pentru explorarea informațiilor prezentate, observarea și reflecția. La etapa Administrare, cadrul didactic administrează conținutul creat, distribuie elevilor link-ul la necesitate, răspunde la comentarii, verifică realizarea activităților de către elevi.

Dacă ne referim la dimensiunea Organizarea și desfășurarea procesului de învățare online este centrată pe ambii actori: atât pe cadre didactice în calitate de tutore și monitor al activității elevilor și elevii ca participanți activi.

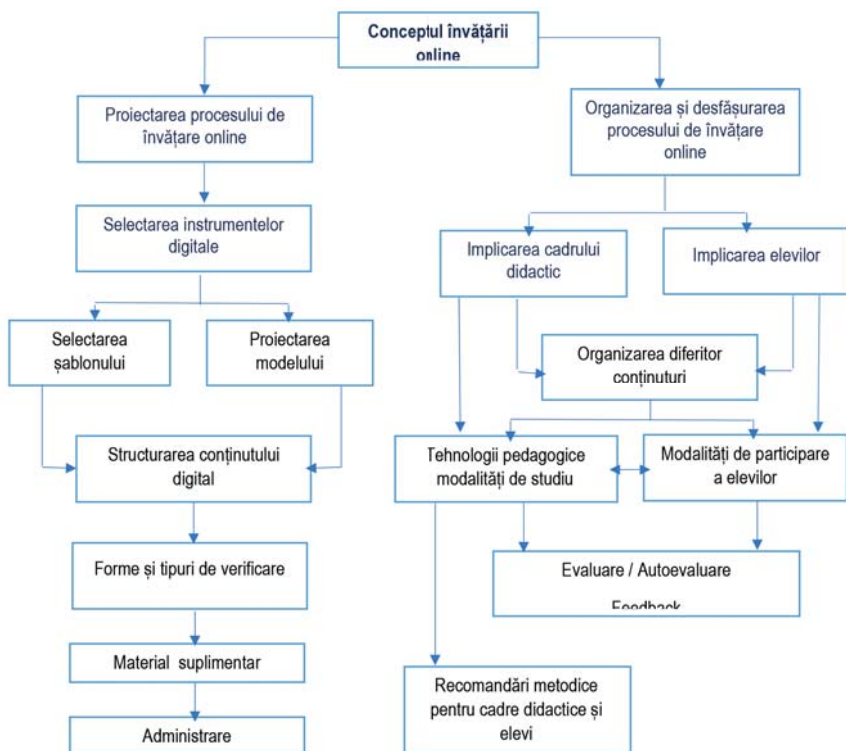


Fig. 8.14. Conceptul sistemului de învățare online

Prin urmare, putem observa că pentru a obține o realizare e-learning de calitate trebuie să ținem cont de următoarele aspecte:

- ✓ Trebuie să fie cât mai interactivă, să implice emoțional elevii, iar feedback-ul oferit trebuie să fie prompt și la obiect;
- ✓ Atmosfera din sala de curs virtuală trebuie să fie cât mai plăcută, cât mai aproape de interesele de învățare a elevilor, cât mai aproape de problemele întâlnite în viața de zi cu zi, iar elementele noi trebuie introduse treptat;
- ✓ Derularea lecției și a cursului trebuie să fie descrise foarte clar și exact;
- ✓ E necesar respectarea ritmului individual de învățare;
- ✓ Motivația elevilor trebuie să fie stimulată și întărită constant prin metode și strategii psihopedagogice specifice.

Astfel, în contextul provocărilor societale sistemele e-learning vor deveni instrumente de formare a personalității și creativității utilizatorilor. Prin instruire personalizată și colaborare distribuită se vor putea eficientiza toate activitățile umane în societatea bazată pe cunoaștere. Utilizarea tehnologiilor moderne capătă un conținut cu o anumită funcționalitate, aflat într-o permanentă evoluție, condiționată de echipele de profesori, formatori și administratori ai conținutului și ai funcționalității acestuia și de specialiștii din domeniul tehnologiei informației, care asigură portabilitatea în noile medii.

Conchidem că sistemul e-learning nu încearcă impunerea unei revoluții în sistemul de educație, ci propune un pas înainte pentru procesul educațional spre creșterea capacității de adaptare la cerințele și posibilitățile celor care se formează, având în vedere ritmul rapid în care decurg viețile noastre.

În contextul celor expuse menționăm că cadrele didactice trebuie să posede competențe profesionale pentru a le oferi elevilor posibilități de învățare bazate pe tehnologiile digitale. Profesorii trebuie să fie pregătiți să utilizeze tehnologiile și să știe cum aceste tehnologii pot sprijini activitățile de învățare ale elevilor. Cadrele didactice trebuie să fie pregătite să-i facă pe elevi să beneficieze de avantajele pe care le pot oferi tehnologiile digitale. Formarea profesională continuă în domeniul implementării tehnologiilor digitale a cadrelor didactice din Republica Moldova reprezintă o problemă, care necesită soluționare.

În **concluzie**, menționăm că tehnologiile digitale moderne contribuie eficient la realizarea unui învățământ de calitate și la obținerea performanțelor în educație. Din această perspectivă propunem realizarea unui ansamblu de acțiuni complexe la nivel de sistem educațional din Republica Moldova, axate pe:

- dezvoltarea infrastructurii privind implementarea TIC în instituțiile de învățământ din țară;
- abordarea conceptuală și metodologică a TIC în învățământul general din perspectiva calității, eficienței și relevanței;

- elaborarea și asigurarea cu materiale didactice în format electronic pentru disciplinele de studiu, cu instrumente TIC performante;
- realizarea cursurilor, trainingurilor, meselor rotunde etc. pentru formarea profesională a cadrelor didactice în vederea utilizării TIC în procesul educațional la disciplinele pe care le predau.

Astfel, **recomandăm cadrelor didactice din Republica Moldova accesând adresele electronice indicate să se familiarizeze cu bunele practice de aplicare în diverse țări a tehnologiilor digitale în procesul educațional.**

Desigur, sunt necesare investiții financiare și materiale esențiale în infrastructura educațională din Republica Moldova și în mijloacele de învățare ce țin de tehnologiile digitale respective. În acest context, desigur, este importantă formarea și dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice.

### **8.5. Analiza datelor experimentale privind realizarea procesului de învățare în mediul online**

Criza de sănătate provocată de noul coronavirus la nivel mondial a influențat și domeniul educației promovând un nou tip de învățare și anume cel realizat în online. Schimbările produse în cadrul practicilor educaționale au scos în evidență avantajele și limitele tehnologiilor, dar și a neajunsurilor metodologiilor didactice.

*Învățarea online* este o componentă a învățării tradiționale. Asemenea abordare permite elevului de a învăța în ritm propriu, dezvoltă autonomia și curiozitatea cunoașterii și transformă tehnologia într-un aliat sigur și pe termen lung în învățare. Elevii au învățat tehnologiile în scop ludic, dar îi re-orientăm să le utilizeze în scopuri de învățare.

În acest sens cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, am realizat un studiu care a avut ca scop examinarea opiniilor cadrelor didactice, elevilor și părinților privind învățarea în online. Menționăm că studiul a avut loc în perioada mai-iunie a anului curent, perioadă în care criza pandemică a influențat domeniul educației și a determinat realizarea anumitor reconfigurări. Vom prezenta anumite date ale acestui studiu.

### **I. Viziunea cadrelor didactice privind învățarea online**

În cadrul chestionării au fost implicați 273 de cadre didactice de la diferite discipline școlare și trepte de învățământ. Rezultatele itemilor au fost:

**Itemul 1.** *Ce înțelegeți prin învățarea online?* (254 de răspunsuri)

Răspunsurile oferite de către cadrele didactice pot fi observate în *Tablelul 8.9.*

**Tabelul 8.9. Explicarea noțiunii de învățare online de către cadrele didactice**

Nr. d/o	Idei	Nr. de cadre didactice
1.	Învățarea la distanță prin diferite platforme	96
2.	Prezentarea unui conținut de instruire prin internet. Completează învățarea clasică, nicidecum nu o poate înlocui în totalitate.	36
3.	O noua experiența, alta modalitate de predare-învățare-evaluare, folosirea tehnologiilor informaționale.	32
4.	Activitate de instruire realizată cu ajutorul instrumentelor digitale.	12
5.	Învățare de sine stătător, în ritm propriu, autoevaluare	11
6.	Învățarea prin intermediul unei platforme de e-learning, susținută de dispozitive hardware și software	9
7.	Învățarea de la domiciliu	6
8.	Consultarea profesorului ( <i>la necesitate</i> )	4
9.	Învățarea online ne oferă mai multe oportunități, acces direct la diferite conferințe video, filmulețe video, site-uri utile, platforme bune, lecții video, tv	4
10.	Predarea prin intermediul instrumentelor digitale sincron sau asincron.	3
11.	Metode moderne aplicate la distanță prin rețelele de socializare	2
12.	Alte răspunsuri	42

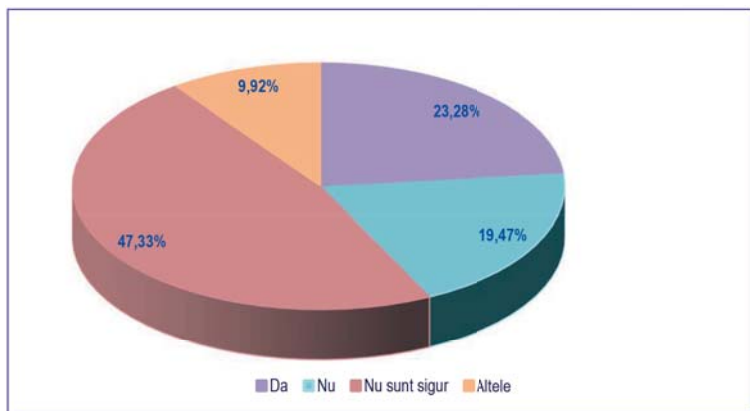
**Itemul 2. Poate fi considerată învățarea online o învățare eficientă?**  
(262 de răspunsuri)

Variantele de răspuns	Numărul de cadre didactice
Da	61 cadre didactice
Nu	51 cadre didactice
Nu sunt sigur	124 cadre didactice
Alte răspunsuri	26 cadre didactice

Grafic, rezultatele pot fi vizualizate în *Figura 8.15*.

Din secțiunea **altele** am obținut următoarele răspunsuri de la cadrele didactice:

- *Da. În cazul dacă toți elevii vor avea acces la Internet.*
- *50/50 cu învățământul tradițional, elevii nu sunt gata (conștienți) să muncească singuri.*
- *Când ambele părți dispun de tehnologii performante și ambele părți au practică de comunicare și activitate cu utilizarea TIC.*
- *cu grupuri mici are efect.*



**Fig. 8.15. Viziunea cadrelor didactice privind eficiența învățării online**

- *Da, poate. Dar trebuie să fie dotați toți elevii și toți profesorii.*
- *Dacă se face profesionist, poate fi eficientă.*
- *De combinat cu învățarea tradițională.*
- *Depinde de profesor, depinde de tehnica de care dispune elevul.*
- *Depinde cum este transmisă de către profesor și cât de pregătit este copilul de a studia independent.*
- *Depinde de atitudinea elevului, pentru unii da, dar majoritatea – nu.*
- *Depinde de circumstanțe, de motivația elevului și a părinților.*
- *Depinde de implicarea candidaturii și profesionalismul profesorului.*
- *Depinde de mai mulți factori...*
- *Depinde de mijloacele tehnice disponibile.*
- *Depinde de persoană ce atitudine are în contextul învățării online.*
- *Discord.*
- *Doar corelată cu învățarea tradițională.*
- *Doar cu măsură.*
- *E eficientă dacă elevii și profesorii au dezvoltată competența digitală.*
- *În unele cazuri.*
- *Învățarea online are și avantaje, și dezavantaje, cred că pentru o învățare eficientă nu trebuie să optăm doar pentru o singură formă de învățare.*
- *Mulți nu dispun de internet, competențe digitale, atât elevi cât și CD.*
- *Parțial (2 cadre didactice).*
- *Poate, cu condiția că profesorii au fost instruiți în prealabil. Le-au fost puse la dispoziție platforme unice care au fost aprobate de către MECC.*



### Itemul 3. Cum implementați învățarea online? (266 de răspunsuri)

Tabelul 8.10. Platformele utilizate de cadrele didactice pentru învățarea online

Variantele de răspuns	Numărul de cadre didactice
Zoom	209 răspunsuri
Google Classroom	149 răspunsuri
Viber, Skype	188 răspunsuri
Fișe individuale la domiciliu	44 răspunsuri
Grup de Facebook	115 răspunsuri
E-mail	130 răspunsuri
Alte variante	30 răspunsuri

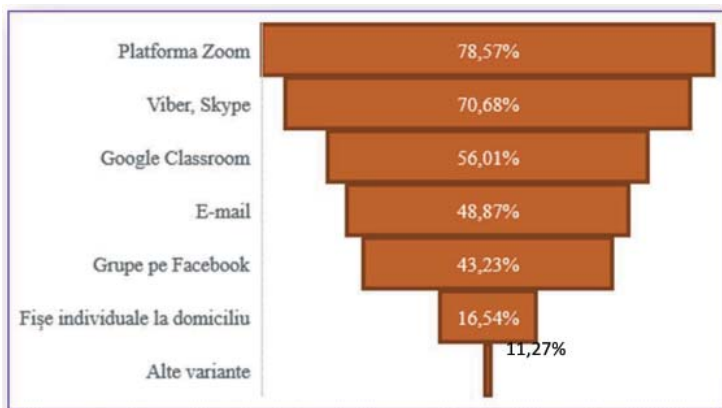


Fig. 8.16. Platformele utilizate de către cadrele didactice privind învățarea online în perioada pandemiei

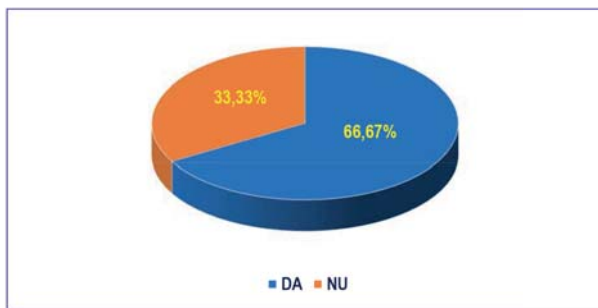
Din secțiunea **alte** am obținut următoarele răspunsuri de la cadrele didactice:

- ❖ Google forms, Google meet
- ❖ Google drive, testmoz, kahoot
- ❖ Messenger
- ❖ Quizziz
- ❖ Merge, Duo
- ❖ GoogleMeet, CiscoWEBEX
- ❖ Teams
- ❖ Facebook Live
- ❖ Discord
- ❖ Whatsaap, Glogster
- ❖ Discord, Hangouts

**Itemul 4.** *Elevii prezintă interes pentru învățarea online?* (264 de răspunsuri)

Răspunsurile cadrelor didactice sunt:

- Au răspuns cu Da – 176 cadre didactice
- Au răspuns cu Nu – 88 cadre didactice

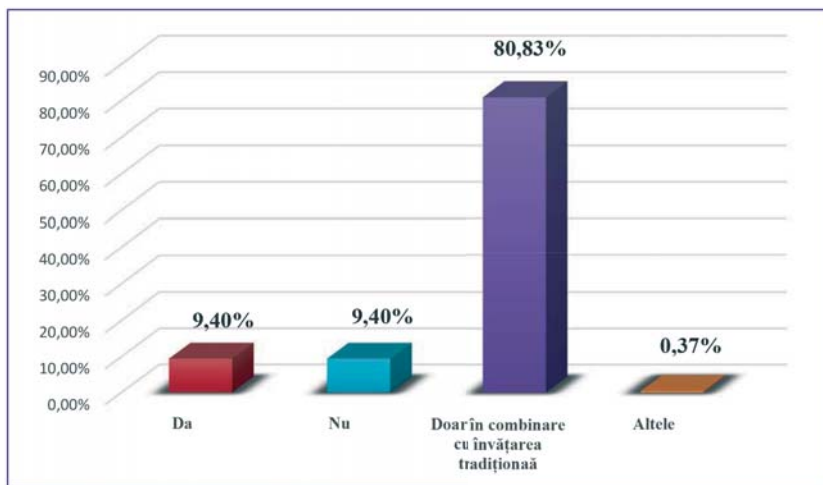


**Fig. 8.17.** *Interesul prezentat de elev pentru învățarea online.*

**Itemul 5.** *Considerați învățarea online o modalitate eficientă de formare a competențelor-cheie?* (266 răspunsuri)

- Da – 25 răspunsuri
- Nu – 25 răspunsuri
- Doar în combinație cu învățarea tradițională – 215 răspunsuri
- Altele – 1 răspuns

Din secțiunea **altele** am obținut următoarele răspunsuri de la cadrele didactice: *Teste online.*



**Fig. 8.18.** *Viziunea cadrelor didactice cu privire la învățarea online*

**Itemul 6. Enumerați câteva avantaje ale învățării online. (248 răspunsuri)**

**Tabelul 8.11. Răspunsurile cadrelor didactice la Itemul 10**

Nr. d/o	Răspunsurile cadrelor didactice	Nr. de cadre didactice	
1.	Conținuturi interactive (datorită instrumentelor digitale selectate, mai ales celor cu caracter de joc).	47	18,95%
2.	Organizarea activității la o oră convenabilă ție și elevilor, stabilirea duratei lecției, economisire de timp (distanța la serviciu), comoditate fizică.	45	18,15%
3.	Elevii își stabilesc propriul ritm, își aleg formatul și resursele necesare pentru a îndeplini obiectivele.	30	12,09%
4.	Dezvoltă capacități în utilizarea IT și aplicarea acestora în procesul educațional.	23	9,27%
5.	Distribuirea rapida a materialelor didactice, o soluție ideală pentru situația actuală.	17	6,85%
6.	Posibilitatea elevilor de a reveni la subiectul propus ori de câte ori este necesar.	15	6,04%
7.	Evaluarea mai obiectivă a elevilor, elevii nu sunt presați e alți colegi din clasă vizavi de notă, testele sunt individualizate, feedback instantaneu.	15	6,04%
8.	Este mai ieftin și o poți face de oriunde.	11	4,43%
9.	Elevii nu sunt supuși riscului de a se îmbolnăvi.	11	4,43%
10.	Implicarea părinților.	10	4,03%
11.	Crearea deprinderilor de a lucra cat mai mult individual.	10	4,03%
12.	Elevii anxioși au posibilitatea în privat să fie mai confidenți / mai deschiși spre comunicare/conlucrare.	10	4,03%
13.	Acces rapid la informații suplimentare.	10	4,03%
14.	Elevii pot colabora/comunica și învăța împreună.	10	4,03%
15.	Responsabilizare din partea elevilor.	10	4,03%
16.	În situația de pandemie este singura modalitate de a continua procesul de învățare.	8	3,22%
17.	Dezvoltarea competențelor, abilităților digitale.	7	2,82%
18.	Se dezvoltă mai bine atenția copiilor, gândirea logică creativitatea, motivează.	6	2,41%
19.	Dezvoltă abilități de a scrie corect.	4	1,61%
20.	Permite interacțiune sincronă și asincronă între profesor și elev.	4	1,61%
21.	Existenta conținuturilor multimedia; conținuturile pot și șterse, corectate sau actualizate cu ușurința.	3	1,21%
22.	Alegerea unei școli în afara granițelor țării.	2	0,80%
23.	Acomodare/pregătirea elevului pentru studiile de la universitate care de cele mai multe ori sunt mixte.	2	0,80%

24.	Numărul de elevi care poate fi instruit simultan este mai mare față de instruirea tradițională.	2	0,80%
25.	Învățământul la distanță este mai puțin stresant decât cel tradițional.	2	0,80%
26.	Copiii sunt ocupați învață opțiunile calculatorului.	2	0,80%
27.	Înveți de la distanță.	2	0,80%
28.	Cu elevii buni se poate de făcut ca volum mai mult.	1	0,40%
29.	Poate fi realizată și în lipsa profesorului.	1	0,40%
30.	Totul este organizat și la îndemână.	1	0,40%
31.	Interacțiunea cu profesorul este liberă, fără constrângeri.	1	0,40%
32.	Focusarea strictă doar pe explicațiile subiectelor vizate.	1	0,40%
33.	Elevii aleg profesorul cel dorit, pe care-l înțeleg în procesul educațional și nu care predă neapărat în clasă.	1	0,40%
34.	Învățătorul devine totalmente ghid de învățare.	1	0,40%
35.	Poți programa pentru a reuși sa studiezi diferite activități.	1	0,40%
36.	Nu avem probleme ca: gălăgia din clasă, povara caietelor, conflicte între elevi, nu pierdem timp.	1	0,40%
37.	Nu rămâne materia nepredată, le putem explica elevilor teme noi.	1	0,40%
38.	Unii elevi au demonstrat rezultate mai bune online...	1	0,40%
39.	Urmărirea zilnică a realizării temelor.	1	0,40%
40.	Avantaje nu prea sunt.	26	10,48%

## II. Viziunea elevilor privind învățarea online

### Itemul 6. Considerați învățare online eficientă?

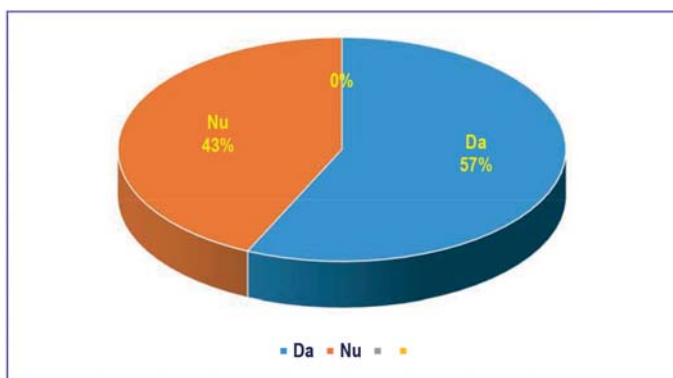


Fig. 8.19. Viziunea elevilor privind eficiența învățării online

### **S-a constatat:**

- Da – **56,9% elevi**
- Nu – 43,1% elevi

Elevii au fost rugați să argumenteze opțiunea. Astfel am obținut următoarele răspunsuri:

- *Sunt lucruri moderne care corespund timpului actual;*
- *Sunt mai multe surse de informație și mai multe imagini în care poți examina și înțelege subiectul;*
- *Realizarea experimentelor în natură sau exemplele din viață/natură e cu mult mai eficientă și înțeasă decât informația de pe calculator;*
- *Informația asimilată o putem pune în practică prin intermediul diferitor proiecte;*
- *Avem acces la o gamă mai largă de informații utile;*
- *Este acces la mai multă informație;*
- *Calculatorul poate fi foarte eficient, atunci când trebuie să analizăm un desen sau o anumită structură, care nu este reprezentată foarte clar în carte;*
- *Putem folosi dicționarul pentru a defini anumite noțiuni neclare;*
- *Este disponibilitate la mai multă informație;*
- *Aprofundarea în materie trebuie efectuată după ce te informezi din sursele tradiționale, după ce le înveți și înțelegi în totalitate, iar după – te poți aprofunda în detalii cu ajutorul internetului;*
- *Învățarea cu ajutorul calculatorului îți oferă performanța digitală în perioada actuală;*
- *Calculatorul oferă mai multe informații, uneori chiar mai ușor de înțeles;*
- *Filmulețele video mă ajuta mult în asimilarea cunoștințelor într-un mod mai eficient;*
- *Cu ajutorul calculatorului completăm golurile și informațiile noi de la lecție;*
- *Deoarece sunt diferite video sau diferită informație tematică;*
- *Informarea e mai simplă;*
- *Consider că e necesară, deoarece cu ajutorul internetului poți cerceta în amploare anumite teme provocatoare;*
- *Deoarece avem nevoie de acces la diferite platforme interactive care arată temele studiate în: scheme, tabele, imagini 3d;*
- *Sunt necesare experimentele pentru a înțelege mai bine tema lecției;*
- *Pot să revin la informație de câte ori este nevoie;*
- *Informația e mai detaliată și mai explicită;*
- *Nimeni nu te verifică ce faci la calculator;*
- *În unele cazuri studierea cu ajutorul calculatorului poate fi ineficientă,*

- multă informație cu termeni noi neînțeleși, în carte e mult mai succint;
- Lucrul în mediul online nu e atât de bun pentru formarea tuturor;
  - Chiar dacă majoritatea informației de care avem nevoie poate fi găsită pe internet, este cu totul diferit, decât să ai profesorul în față explicându-ți tema și îți răspunde la întrebările pe care le ai în privința temei;
  - Putem observa diferite exemple și deduce noi idei și concepte, în carte aceste direcții sunt limitate.

### III. Viziunea părinților privind învățarea online

**Item pentru părinți:** În ce măsură credeți că învățarea online este eficientă pentru dezvoltarea la elevi a competențelor școlare?

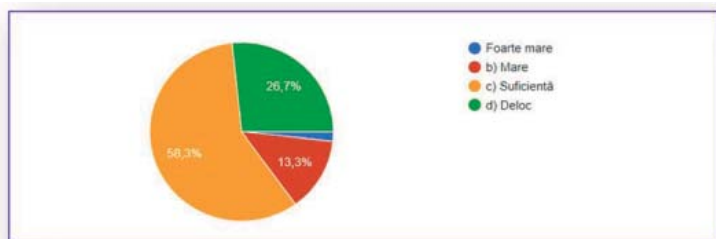


Fig. 8.20. Viziunea părinților privind învățarea online

Constatăm că:

- **58,3% părinți consideră Suficientă**
- 26,7% dintre părinți respondenți consideră – **Deloc**
- 13,3% dintre părinți consideră – **Mare**

Părinții implicați în sondaj au fost rugați să argumenteze opțiunea aleasă. Prezentăm argumentele părinților privind învățarea online.

Tabelul 8.12. Argumentele părinților privind învățarea online

Nr. d/o	Răspunsurile părinților	Nr. de părinți	%
1.	Este o oportunitate pe moment, doar atât.	9	13,84%
2.	Nu este comunicarea directă între elev-profesor.	5	7,69%
3.	În așa forma de învățare copiii și părinții arată responsabilitatea.	4	6,15%
4.	Rezultatele semestrului doi nu sunt reale.	3	4,61%
5.	Nu toți au acces la internet sau computer personal.	3	4,61%
6.	Elevii continuă să învețe, au cunoscut noi forme de predare, au urmat programa școlară fără întrerupere.	3	4,61%

7.	Învățarea online nu este atât de eficientă, deoarece este scăzut nivelul de atenție și respectiv nu da rezultate pe măsură.	3	4,61%
8.	Modest poate contribui învățarea online (în forma actuală) la formarea competențelor școlare.	3	4,61%
9.	Nu toți participanții au fost pregătiți pentru procesul instructiv la distanță.	3	4,61%
10.	Învățătorul nu poate fi înlocuit cu nici o tehnologie.	3	4,61%
11.	Elevul nu este conștient, mulți au conceput instruirea online drept o joacă, vacanță.	2	3,07%
12.	Învățământul on line presupune aflarea în față gadgeturilor mai mult de 7 ore pe zi, ceea ce din start nu este benefic pentru copil.	4	6,15%
13.	Învățarea eficientă se realizează doar „face to face” și nu altfel.	2	3,07%
14.	Profesorul și elevii ar trebui să vorbească pe viu, să poată profesorul să simtă elevul, să discute, să-i vadă emoțiile.	2	3,07%
15.	Necesita control permanent din partea părinților. Transmit sarcinile rezolvate altor colegi. Alții nu se implica deloc.	2	3,07%
16.	Nu poți da online ceea ce poți fizic, copiii trebuie să interacționeze, să audă, să vadă diferite răspunsuri, diferite caractere pentru a-și cizela și forma personalitatea.	2	3,07%
17.	Asimilarea informației este mai slabă ca la lecțiile obișnuite.	2	3,07%
18.	Este un tip de învățare pur formal.	1	1,53%
19.	Elevii nu interacționează/socializează direct unii cu alții, nu este stabilit contactul real/emotiv cu cadrul didactic, calitatea predării/învățării este ineficientă de către cadrele didactice / elevi.	1	1,53%
20.	Învățarea evaluarea elevilor este subiectivă.	1	1,53%
21.	Nu toți elevii au capacitatea de a învăța online.	1	1,53%
22.	Timp prea mult se cere pentru lecțiile la calculator.	1	1,53%
23.	Învățarea online nu dezvoltă la elevi toate competențele.	1	1,53%
24.	Lipsește conexiunea reală socială și înfruntarea reală a societății.	1	1,53%
25.	Nu contează cum ajunge informația la copii.	1	1,53%
26.	La apariția unor neclarități, probabil e complicată dezbateră.	1	1,53%
27.	Sunt categoric împotriva ca să se considere acest tip de învățare normal.	4	6,15%

Constatăm că părinții consideră învățarea online suficientă în formarea competențelor-cheie, – 58,3% și deloc 26,7% dintre părinți. iar prin argumentele prezentate, sunt categoric împotriva acestui tip de învățare.

Tehnologia este un instrument ce face parte din viața fiecăruia. Valoarea sa depinde de cel pe care îl utilizează. Utilizarea tehnologiilor are și avantaje, dar și dezavantaje. Printre avantajele învățării online menționăm: *Crearea deprinderilor de a lucra cât mai mult individual; Revenirea la subiect ori de câte ori are nevoie elevul; Învățarea în ritm propriu; Orar flexibil; Activitățile on line pot fi accesate oricând și oriunde; elevii au posibilitatea de a prezenta mai multe informații procesate.*

Învățarea online este superficială, susțin cadrele didactice, dar oferă elevilor un mod de a fi pentru viitor pentru că în viitor tehnologia este omniprezentă, iar profesiile legate de viitor vor include tehnologiile. Deci învățarea online oferă și un mod de a *Fi* pentru elev.

Dacă există motivație poți să înveți și singur. Astfel învățarea prin intermediul tehnologiilor îți oferă această posibilitate.

**În concluzie:** în urma realizării acestui studiu putem constata:

1. Elevii consideră învățarea online eficientă, profesorii doar în combinație cu învățarea tradițională, iar părinții o consideră ineficientă.
2. Dezvoltarea explozivă din ultimii ani a tehnologiilor computerizate pentru educație se remarcă atât prin oferta variată de sisteme educaționale ce pot fi utilizate direct în procesul de învățământ, cât și prin prisma calităților acestor sisteme.
3. Analiza tendințelor actuale în domeniul tehnologiilor digitale, tendințe care susțin importanța integrării acestora în școală și în formarea individuală și profesională a adultului, dar mai cu seamă în formarea complexului de competențe necesare elevului, adolescentului prin utilizarea sistemului e-learning, în mod special ale soft-urilor educaționale.
4. Identificarea conceptului e-learning din mai câteva perspective care sunt condiționate de anumite abordări particulare profesionale și cel mai important, de interesele individuale ce subliniază necesitatea de a analiza acest domeniu de cunoaștere.
5. nouă tendință în procesul educațional din perspectiva tehnologiilor digitale este *instruirea bazată pe web*, iar rampa de lansare a *Instruirii bazată pe web* a constituit-o Internetul și tehnologia World Wide Web, care asigură pe lângă interactivitatea asincronă elev-profesor și pe cea sincronă. Elementul tehnic central al unor astfel de soluții constituind-o platformele de educație on line.
6. Cercetările privind software-urile educaționale a avut în ultimii ani un parcurs ascendent, utilizarea din ce în ce mai frecventă în practica



educațională a tehnologiilor digitale determinând necesitatea clarificărilor la nivel epistemologic, anume aceasta ne-a condus la elaborarea unei taxonomii a softului educațional prin elaborarea unei hărți conceptuale și axarea pe metodologia elaborării softului educațional ce face referințe la noțiunile *tehnologie educațională*, *tehnologie instrucțională* și *design instrucțional*, care scoate în evidență principiile pedagogice de proiectare a softului educațional.

7. Utilizarea tehnologiilor moderne capătă un conținut cu o anumită funcționalitate, aflat într-o permanentă evoluție, condiționată de echipele de profesori, formatori și administratori ai conținutului și ai funcționalității acestuia și de specialiștii din domeniul tehnologiei informației, care asigură portabilitatea în noile medii.
8. Experiența altor țări cu un nivel înalt al procesului educațional din perspectiva implementării tehnologiilor digitale în educație demonstrează eficiența acestora în vederea revitalizării strategiilor moderne de învățare și optimizării tehnologiilor de furnizare a conținutului educațional digital.
9. Problematika integrării tehnologiilor digitale în învățământul din Republica Moldova este acutizată de un șir de factori: lipsa bazelor fundamentale privind metodologia de utilizare eficientă și calitativă în studiul disciplinelor școlare, pregătirea cadrelor didactice de a crea și implementa conținuturi digitale interactive în activitatea didactică, lipsa unui set de softuri didactice specifice disciplinei școlare, lipsa unor platforme online naționale cu conținuturi didactice digitale elaborate pentru disciplinele școlare la nivel național.

### Repere bibliografice:

1. Amza C.Gh., Cantemir D., Cantemir I. et al. *Ghid pentru utilizarea dronelor în Educația și Formarea Profesională*. Editura: Danmar Computers LLC, 2018.
2. Cucoș C. *Informatizarea în educație*. Iași: Editura Polirom, 2006.
3. Friesen N. *Re-thinking e-learning research: Foundations, methods and practices*. New York: Peter Lang, 2009.
4. Garrison D.R., Anderson T. *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer, 2003.
5. Grimalschi A. *Modernizarea învățământului preuniversitar prin implementarea pe scară largă a tehnologiilor informației și a comunicațiilor*. In: *Didactica Pro...*, Nr. 6 (64), 2010, pp. 2-5.
6. Kahiigi E.K., Ekenberg L., Hansson H. et al. Exploring the e-learning state of the art. In: *The Electronic Journal of e-Learning*, 2008, Nr. 6 (2), pp. 77-88. Disponibil: [//www.ejel.org](http://www.ejel.org)
7. Mason R., Rennie F. *Elearning: The key concepts*. New York: Routledge, 2006.
8. *Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină, pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal*. Chișinău: MECC, 2020.

9. Mingasson M. *Le guide du e-learning. L'organisation apprenante*. Paris: Editions d'Organisation, 2002.
10. Motoi G., Lazăr E., Ștefan M. *Politici digitale în învățământul secundar în Europa*. 2018.
11. Obringer L.A. *What is E-learning*. 2004. Disponibil: <http://www.howstuffworks.com/elearning1.htm>
12. <http://depmath.ulbsibiu.ro/chair2/craciunas/model%2ostandard%2oplatforma%2oelLearning.pdf>
13. <http://docplayer.ro/171513224-O1-politici-digitale-%C3%AEn-europa-%C3%AEn-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul-secundar.html>
14. <http://docplayer.ro/171513224-O1-politici-digitale-%C3%AEn-europa-%C3%AEn-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul-secundar.html>
15. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/cd816632-9999-4515-8b94-bc-cbfe7a44a6.0021.02/DOC\\_3](http://publications.europa.eu/resource/cellar/cd816632-9999-4515-8b94-bc-cbfe7a44a6.0021.02/DOC_3)
16. [http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO\\_TIC\\_StandardeProfesorizoo8.pdf](http://www.elearning.ro/resurse/UNESCO_TIC_StandardeProfesorizoo8.pdf)
17. <http://www.oirposdruvest.ro/Documente%2outile/pdr/Capitolul%2oIX%2oSocietatea%2oInformationala.pdf>
18. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/survey-schools-ict-education>
19. [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_ro](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_ro)
20. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aemoo28>
21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN)
22. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=LT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=LT)
23. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018D-Coo22&from=RO>
24. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018D-Coo22&from=EN>
25. <https://highschoolhightechscoalaviitorului.files.wordpress.com/2016/02/ghid-ari.pdf>
26. <https://kitaboo.com/importance-of-ebooks-in-education/>
27. <https://luna-anapa.ru/ro/ctrany-sng/interaktivnaya-doska-kak-s-nei-rabotat-interaktivnaya-doska/>
28. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4\\_finalcompetente\\_digitale\\_profesori\\_22iulie2015\\_1.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf)
29. [https://mei.gov.md/sites/default/files/strategia\\_moldova\\_digitala\\_2020\\_857.pdf](https://mei.gov.md/sites/default/files/strategia_moldova_digitala_2020_857.pdf)
30. <https://osvitoria.media/ru/experience/5-tehnologyj-budushhego-kotorye-pronykayut-v-ukraynskye-shkoly-uzhe-sejchas/>
31. <https://vrsolutions.tech/2019/02/04/cum-influenteaza-vr-ul-educatia/>
32. <https://worldtop20.org/worldbesteducationsystem>
33. <https://www.eucom.ro/invatarea-online-versus-invatarea-traditionala/>
34. <https://www.oecd.org/denmark/42033180.pdf>
35. <https://www.qualform.snsh.ro/campanie-online/a-fi-profesor-in-era-digitala>
36. [https://www.wemakers.eu/wp-content/uploads/2019/01/IO1\\_manual\\_RO.pdf](https://www.wemakers.eu/wp-content/uploads/2019/01/IO1_manual_RO.pdf)

## Capitolul IX. ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ: CONSTATĂRI ȘI RECONFIGURĂRI

Ludmila FRANȚUZAN, *dr., conf. cerc.*  
cercetător științific coordonator

### *Introducere*

Conștientă sau inconștientă, spontană sau sistemică, învățarea este parte componentă a vieții fiecăruia care se dezvoltă, transformă și creează, generând cunoaștere, expansiune și evoluție umană. Expansiunea cunoașterii ne provoacă continuu să interacționăm și deci să învățăm. Actualmente posibilitățile de învățare sunt foarte vaste, mult mai puține însă sunt cele care ne învață cum să învățăm, de aceea formarea unei *culturi a învățării în școală* devine un mod necesar de formare și dezvoltare a personalității elevului.

Contextul educației se schimbă subtil, dar irevocabil sub influența unor provocări societale, care direcționează învățarea spre noi abordări și redimensionări. Printre principalele provocări, enunțăm:

- **Ritmul dezvoltării cunoașterii.** Tranzacția spre economii progresive determină dezvoltarea cercetărilor științifice spre noi inovații, iar acest aspect cere indivizi flexibili, capabili să se adapteze la schimbare. Competența profesională este un indicator al calității în toate domeniile vieții sociale. Astăzi numărul locurilor de muncă a persoanelor cu educație elementară este în continua descreștere, atât calitativă, cât și cantitativă. Totodată pe parcursul vieții indivizii își pot schimba locul de muncă, și chiar domeniul în care activează, astfel școala trebuie să-i înzestreze pe elevi cu strategii proprii de învățare pentru a se putea perfecționa continuu și a se adapta la schimbările sociale.
- **Interdependența mondială.** Apariția afacerilor de succes și a auto-determinării la nivel global este influențată de globalizare și este susținută de factorii universali precum rețelele de comunicare, sociale și mediu, economic, dar cel mai mare efect îl are la nivel local. Oamenii din aproape fiecare comunitate locală, de peste tot în lume, simt că soarta lor este conectată cu a celorlalți așa cum nu s-a mai întâlnit până acum. Abilitatea de a alege o soluție constructivă va depinde de faptul cât de bine i-a pregătit școala pentru lumea interdependentă în care trăiesc.
- **Presiunea economică și incertitudinea socială.** Economia de tipul *a avea* sau *a nu avea*, în care se creează o discrepanță din ce în ce mai mare între calitatea vieții și oportunitățile disponibile pentru cei asi-

gurați din punct de vedere financiar, respectiv pentru cei mai puțin asigurați, are efecte incomensurabile asupra instituțiilor de educație, la fel ca și peisajele sociale construite prin asocierea din mai multe culturi comportamentale.

- **Schimbările tehnologice.** Se înregistrează o creștere accentuată a dependenței învățării de noile tehnologii, întrucât creșterea exponențială a cunoașterii nu poate fi compatibilă cu stagnarea (acumularea, de sau creșterea cu viteze mai reduse a capacităților de acces la conținutul cunoașterii). Tehnologia aduce schimbări dramatice în modul în care elevii au acces la cunoaștere. Elevii au posibilitatea de a învăța de unii singuri, au posibilitatea de a pune la îndoială orice sursă de informație. Se conturează un nou tip de învățare: online, pe care elevii o preferă. Se conturează o gamă largă de tehnici și metode de învățare online. Totodată, instrumentele tehnologice pe care le utilizăm ne definesc și ne modelează tipul de gândire.

În general, educația este considerat un sistem inert, deoarece sunt necesare perioade lungi pentru ca îmbunătățirile în sistemele educaționale să se manifeste în nivelul de alfabetizare funcțională, performanțele școlare, abilitățile pe piața muncii și competitivitatea economică în general, ne indică Strategia Națională de dezvoltare Moldova 2030.

Conform rezultatelor Programului pentru Evaluare Internațională a elevilor PISA, Republica Moldova rămâne departe de Standardele țărilor Organizațiilor pentru Cooperare și Dezvoltare Economică; putem constata că școala oferă elevilor o pregătire deficitară pentru adaptarea la complexitatea și interdependența culturală, politică, economică a lumii moderne. Dar, asigurarea condițiilor care să conducă la rezultate relevante și eficiente ale învățării în contextul dezvoltării durabile și adaptării la provocările societale, este o prioritate strategică la nivel de stat. În acest context, ne propunem o reexaminare a conceptului de învățare la nivel conceptual, metodologic, dar și al practicilor educaționale.

### 9.1. Delimitări și conturări în învățarea școlară

Evoluția prin intermediul selecției naturale a fost modul prin care Charles Darwin a explicat cum speciile de-a lungul mai multor generații se transformă pentru a se adapta cerințelor în schimbare ale mediului. Omul (parte componentă a naturii) supraviețuiește datorită capacității de adaptare, iar aceasta este determinată de învățare. Adaptările care au determinat selecția naturală au trecut de la mediul fizic la cel social, iar aceasta înseamnă că cei care relaționează cel mai bine vor supraviețui cel mai bine. Prin urmare, de-a lungul a milioane de ani creierul uman a evoluat pentru a învăța prin schimbare, relaționare și transformare.

Pentru ființa umană învățarea este determinată genetic și îi permite să se adapteze pe măsură ce primește informația din mediu. Schimbarea produsă prin învățare se realizează la nivelul structurilor cognitive și conduce la schimbări comportamentale. Psihologia cognitivă menționează că fiecare zonă a creierului are propriul ritm de dezvoltare. Cea mai dinamică zonă cerebrală este cea emoțională care are capacitatea de a varia, de a lua forme și aspecte diferite în special sub acțiunea emoțiilor: negative or pozitive [11, p. 53].

Dar învățarea nu este doar un eveniment natural, ea se poate produce și în anumite condiții, cum ar fi școlarizarea. Sistemul educațional are un rol determinant în formarea tinerii generații care, pentru a reuși în viață, are nevoie de valorizare socială a învățării. Astfel, învățarea școlară este atât un proces de formare-dezvoltare cognitivă a elevului, cât și un proces de schimbare-transformare. Abordarea unei activități atât de complexe și de o deosebită importanță pentru evoluția societății – cum este învățarea – presupune căutarea unor răspunsuri pertinente la o suită de întrebări, cum ar fi: *Care sunt factorii ce influențează învățarea? Ce este învățarea? Cum se realizează actualmente învățarea în mediul școlar? Cum trebuie să fie realizată o învățare eficientă?* La aceste întrebări vom încerca să răspundem în cele ce urmează.

Conceptul de *învățare* este unul complex, iar la moment sunt dezvoltate un număr mare de teorii ale învățării mai mult sau mai puțin acceptate în cadrul procesului educațional. Conceptul de *învățare* include un set extins și complicat de procese. Semnificativ este prezentată învățarea în limba chineză, care este reprezentată simbolic de două ideograme:

- prima înseamnă *a studia*, și este compusă din două părți: un simbol care înseamnă *a acumula cunoștințe* este poziționat deasupra altuia ce simbolizează un copil ce se află în fața unei uși.
- a doua ideogramă înseamnă *a exersa constant* și ilustrează o pasăre care își dezvoltă abilitatea de a-și părăsi cuibul. Simbolul din partea de sus reprezintă *zborul*; cel din partea de jos *tineretea*. În mentalitatea asiatică învățarea este continuă.

Adică, *a studia* și *a exersa* constant sugerează că învățarea ar însemna stăpânirea căii de autoîmbunătățire [15, p. 26].

Începând cu ultimele decenii ale secolului al XX-lea, au fost lansate mai multe teorii și abordări referitoare la înțelegerea învățării. Aceste abordări privesc învățarea din diverse aspecte.

R. Mayer definește învățarea ca fiind *o schimbare relativ permanentă în cunoștințele sau comportamentul cuiva, schimbare care se datorează experienței*.

Pentru psihologul rus A.N. Leontiev, învățarea nu determină doar o schimbare de comportament, ci contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua și de a se autoforma.

În opinia lui A. Clouse, învățarea este „o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul”, iar pentru psihologul R. Gagne învățarea reprezintă „acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere” [6, p. 13].

J. Piaget tratează învățarea ca pe un sistem plurinivelar de activitate cognitivă și aplicativă care se materializează în variate forme și produse comportamentale. El scrie că elevii trebuie „să acționeze, nu să fie acționați”, nu doar să imite anumite comportamente [14, p. 122]. Elevul trebuie să învețe să-i cunoască pe alții și pe sine, conform unor reguli coerente, descoperindu-și propria individualitate.

Teoreticienii, care concep învățarea drept o schimbare de comportament, subliniază faptul că nu toate modificările produse în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale și nu pot fi explicate prin cauze biologice, cum ar fi maturizarea organismului, oboseala, ingerarea de droguri. În plus, modificarea comportamentului trebuie să fie relativ trainică, adică să fie aptă de a se menține un timp.

Aceste definiții surprind sensul larg al conceptului de învățare. Plasând învățarea în contextul procesului de instruire, psihologii educației ne oferă și un sens restrâns al acestui concept. Ei definesc învățarea drept o *activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat (instituții specializate de instruire și educație), orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate*. Învățarea desfășurată într-un sistem instituționalizat – sistemul de învățământ – poartă numele de învățare școlară. Ea este forma dominantă de activitate pe perioada școlarității obligatorii, iar pentru cei ce continuă cu formele învățământului de profesionalizare, învățarea rămâne activitatea dominantă până la vârste mai înaintate [4].

Așadar, învățarea, din punct de vedere pedagogic, reprezintă activitatea proiectată de cadrul didactic pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalității elevului prin valorificarea capacității acestora de dobândire a cunoștințelor, a deprinderilor, a strategiilor și a atitudinilor cognitive.

Abordarea pedagogică ocupă un loc important în studiile pe tema învățării umane și, în special, a celei școlare. Din acest punct de vedere, ea poate fi înțeleasă, pe de o parte, ca însușire de cunoștințe și, pe de altă parte, ca însușire/formare de priceperi, deprinderi și atitudini. Învățarea, afirmă H. Löwe, prezintă „o *latură cognitivă* (de cunoaștere) și una *practică* (de acțiune). Ea duce pe de o parte, la cunoștințe, iar pe de altă parte, la activitate” [Apud 10, p. 15].

Plasând *învățarea* în contextul procesului de instruire, G. Rosenfeld consideră că aceasta semnifică „*însușirea și generalizarea modelelor de comportament social*”. Firește, nu este vorba de orice fel de structuri și comportamente care se învață, ci de acelea care pot contura un concept al învățării legat de sensul valorilor [Ibidem, p. 16].

Autorul I. Neacșu desemnează prin învățare o activitate cu valoare psihologică și pedagogică, condusă și evaluată în mod direct sau indirect de educator, care constă în *însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă a comportamentelor educatorului și educaților, de schimbare pozitivă în probabilitatea unei conduite eficiente, optime* [10].

Produsul învățării este reprezentat printr-un ansamblu de deprinderi (intelectuale și psihomotorii), strategii cognitive, informații logice (noțiuni, judecăți, raționamente; principii, legi), atitudini cognitive obiectivate în cadrul unor structuri specifice, incluse, de regulă, în cadrul programelor (pre)școlare / (post)universitare.

Raportându-ne la asemenea rațiuni s-ar putea considera că învățarea este „procesul care determină o schimbare în cunoaștere sau comportament” (E.A. Woolfolk) [15].

Procesul învățării angajează dimensiunile cognitive, dar și dimensiunile afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susțin „modificarea sau transformarea intențională a comportamentului uman, condiționată de experiența trăită” (I. Cerghit) [4].

Învățarea reprezintă o schimbare permanentă de conduită: umană sau un potențial de a performa care apare ca rezultat al experienței (*n.n.* cognitivă, emoțională, socială etc.) celui care învață și a interacțiunii sale cu lumea (M. Discoll, 2000).

S. Cristea, în *Dicționarul de pedagogie*, prezintă următoarea definiție a conceptului de învățare: „reprezintă activitatea proiectată de către cadrul didactic pentru a determina schimbările comportamentale la nivelul personalității elevului prin valorificarea capacității acestora de a dobândi cunoștințe, deprinderi, strategii și aptitudini cognitive. Procesul de învățare angajează dimensiunile cognitive, dar și cele afective, motivaționale și volitive ale personalității umane care susține *modificarea sau transformarea intenționată a comportamentului uman, condiționată de învățare*”.

Din aceste abordări se pot desprinde cel puțin patru constatări semnificative cu privire la definirea conceptului de învățare:

- schimbări comportamentale la nivelul personalității;
- asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate;
- interacțiunea cu mediul înconjurător;
- experiențe cognitive, emoțională, socială ale celui care învață.

În lucrarea coordonată de Illeris Knud, *Teoriile contemporane ale învățării*, conceptul de învățare este definit ca fiind „orice proces specific organismelor vii care duce la schimbări permanente ale capacităților și care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii [8, p. 22]. Autorul consideră că învățarea include un set extins și complicat de procese și trebuie să abordeze toate aspectele care influențează și sunt influențate în acest proces. Învățarea școlară este procesul de formare a personalității la bază căruia stă ceea ce învață și devine elevul.



În viziunea autorului învățarea presupune integrarea a două procese foarte diferite: **procesul interacțiuni externe** dintre cel care învață și mediul social, cultural sau material și **un proces psihologic intern** de elaborare a achizițiilor. O parte dintre teoriile învățării pun accent doar pe unul dintre aceste procese. De exemplu, teoria behavioristă tradițională și cea cognitivă se referă la procesul psihologic intern. Unele teorii moderne ale învățării sociale pun accent pe procesul interacțiunii externe. Este evident că ambele procese trebuie să fie implicate pentru a avea loc învățarea. Pentru a face posibilă o învățare eficientă este necesar să se țină cont de ambele procese [2].

Autorul subliniază trei dimensiuni ale învățării: *cognitivă, emoțională și socială*. Conținuturile educaționale contribuie la formarea/dezvoltarea de abilități, atitudini, valori, dar rezolvarea de situații/contexte cu semnificație profundă socială dezvoltă la nivel cognitiv o *funcționalitate* personală generală, care și contribuie la transformarea cunoașterii și devenirea personală.

Prezentăm mai jos dimensiunile învățării după Illeris Knud:

- **Dimensiunea Cognitivă** (conținut, cunoștințe, abilități) presupune că cel care învață își construiește activ propriile structuri cognitive pentru învățare, dezvoltând astfel sistemul de capacități specifice domeniului cognitiv: memorarea, înțelegerea, aplicarea, analiza, reflecția, evaluarea;
- **Dimensiunea Emoțională** (emoție, motivație, voință) se referă la sfera emotivă, starea de pregătire pentru învățare, care stimulează procesul de învățare. Emoția generează învățarea, orice proces de învățare este generat de un stimul *motivațional* ce determină voința pentru învățare;
- **Dimensiunea Socială** (acțiune, comunicare, cooperare) relevă importanța mediului în realizarea învățării și asigură cooperarea, relaționarea, comunicarea. Valoarea elementului social este importantă.

Schematic dimensiunile procesului de învățare pot fi prezentate astfel:

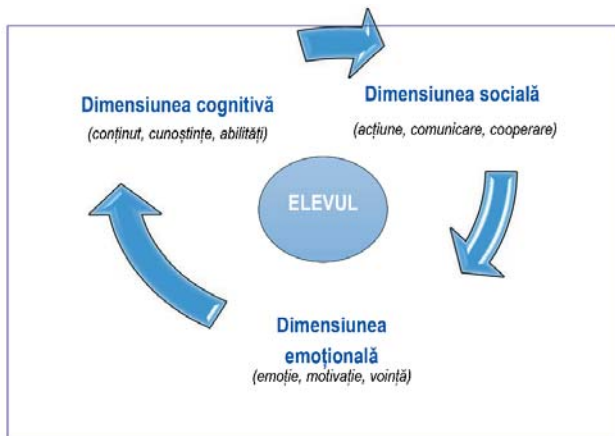


Fig. 9.1. Dimensiunile procesului de învățare



Partea stimulatorie (dimensiunea emoțională) produce și direcționează energia mentală către dimensiunea cognitivă necesară pentru a avea loc procesul de învățare. Aceasta crește sentimente, emoții, voința funcția sa finală fiind de a asigura echilibrul mental continuu al celui care învață, dezvoltând astfel o receptivitate personală [6, p. 26]. Studiile neurologice au demonstrat că ambele dimensiuni sunt întotdeauna implicate în procesul de învățare. Dimensiunea emoțională este elementul stimulator pentru rezolvarea contextelor sociale care dirijează energia mentală și înglobează sentimente emoții, motivație, voință și exprimă legătura strânsă dintre cognitiv și emoțional. Acest aspect al învățării, legătura dintre cognitiv și emoțional este demonstrat în mai multe studii din psihologia cognitivă. Interacțiunea realizată la nivelul dimensiunii sociale produce impulsurile care inițiază procesul de învățare, servește la integrarea personală în comunități sociale construind sociabilitatea celui care învață.

Prin urmare, contextul social trebuie să fie stimulator, incitant, relevant pentru cel care învață și să se soldeze cu dezvoltarea proceselor cognitive de nivel superior. Astfel, valoarea și durabilitatea rezultatului învățării se află în strânsă legătură cu dimensiunea stimulatorie a procesului de învățare. De aceea, în cadrul lecției, momentul evocării procesului de învățare trebuie să fie impresionant pentru cel care învață.

Putem defini conceptul de învățare școlară în felul următor:

**Învățarea școlară eficientă integrează dimensiunile cognitivă, emoțională și socială a personalității elevului și transformă experiențele de cunoaștere în cunoștințe, aptitudini și atitudini demonstrate comportamental.**

Învățarea este o călătorie personală pentru profesor și pentru elev în care profesorul trebuie să se conecteze la realitatea de învățare a elevilor. Dimensiunea emoțională este la fel de importantă ca și cea cognitivă și socială. Emoția este cea care ne definește ca oameni. Emoția este vectorul de comunicare cel mai rapid din lume. Este semnificativ ce ne dăruiește persoana pe care o avem în față și această emoție ne determină motivația și interesul pentru învățare, dar și durabilitatea rezultatului învățării.

În lucrarea lui L. Cozolino *Predarea bazată pe atașament*, autorul susține: „*Avem nevoie, mai mult ca oricând de o transformare profundă a modului în care definim și practicăm învățarea pentru că, deși toată lumea spune că trăim într-o societate bazată pe cunoaștere și pe învățare, aproape nimeni nu mai vrea să învețe. Învățarea a fost alterată de evaluări fără sens, de presiunile administrative și sociale și mai ales de neînțelegerea modului în care ne angajăm ca ființe umane în acest proces*” [3]. L. Cozolino ne propune o soluție naturală: readucerea dimensiunii sociale și emoționale în învățare în baza atașamentului. Cercetătorul afirmă despre creier că el se dezvoltă prin

învățare în următoarele situații: în contextul relațiilor pline de sprijin, în contextul unor niveluri reduse de activitate emoțională, în focalizare echilibrată a gândirii și emoției, în construirea prin colaborare a narațiunilor [3, p. 50]. Considerăm aceste abordări relevante în contextul realizării unui proces de învățare eficient la clasă.

Neuroștiința este domeniul care încearcă să explice cum are loc învățarea în creierul uman și se apropie mult de fundamentele educației oferind suport metodologic esențial pentru profesori și elevi. Creierul este un organ dinamic, plastic, dependent de experiența socială și afectivă; nu este doar angajat în învățare, ci conduce învățarea. „A învăța este un fel de *state of art* a creierului”, adică *starea de artă* a creierului [6].

Potrivit cercetărilor recente (2018) un copil se naște cu 100 de miliarde de neuroni și doar 10% dintre sinapse/conexiuni sunt active, restul potențialului de 90% se dezvoltă progresiv după naștere prin stimulări natural sau programate [4]. Un interes sporit oferă neuroștiința legăturii dintre emoție și învățare. Schimbările din structura creierului ne demonstrează că pe parcursul vieții există perioade de expansiune, în special în perioada copilăriei și a adolescenței, dar la orice vârstă cu cât sunt implicate mai multe zone ale creierului, cu atât învățarea este mai amplă. Emoțiile pozitive sunt legate de o serie de beneficii cognitive, precum o mai bună atenție sau memorare, reglarea nivelului de stres, toate influențând învățarea.

Imagistica (RMN-ul cerebral) ne arată că recompensele biochimice apar doar atunci când cel care învață are propriul control asupra învățării activând concomitent centrul mișcărilor voluntare. Neuroștiința ne spune că emoțiile pozitive în învățare sunt generate de acele părți ale creierului care sunt folosite intensiv la dezvoltarea autonomă a propriilor idei. Plăcerea unei idei este ceea ce ne animă, ne motivează să explorăm.

Neuroștiința ne oferă soluții și pentru optimizarea modului de învățare. În acest sens, L. Davachi profesor la universitatea din New York, accentuează patru trăsături importante pentru realizarea unei învățări eficiente, și anume:

- atenția asupra noului material (*Attention*);
- generarea unor conexiuni cu propria experiență de cunoaștere (*Generation*);
- moderarea emoțiilor (*Emotions*);
- revenirea regulate la acea informație (*Spacing*) [5].

Este semnificativ rolul diferitor regiuni ale cortexului cerebral asupra modului în care învățăm:

- cortexul senzorial care adună informații;
- cortexul integrativ care înțelege informația;
- cortexul integrativ din față este capabil să creeze idei noi;
- cortexul motor este capabil să acționeze pe baza ideilor.

D. Kolb a gândit un ciclu al învățării compatibil cu aceste patru regiuni ale creierului. O învățare profundă parcurge etapele: experiența, reflecția, abstractizarea și experimentarea. Astfel se conturează necesitatea abordării în învățământul general a învățării *prin experiență*.

**Învățarea prin experiență.** Acest tip de învățare vizează abordarea învățării privind legătura cu viața, adică *experiența*. Modelul învățării experiențiale este dezvoltat de către D. Kolb și își are originile în teoria învățării pragmatice a lui J. Dewey, în psihologia socială a lui K. Lewin și epistemologia genetică a dezvoltării cognitive a lui J. Piaget.

Învățarea experiențială pune accent pe dezvoltarea de noi concepte în baza experienței. Ea intervine atunci când o persoană se implică într-o activitate, o revizuieste în mod critic, trage concluzii utile și aplică rezultatele într-o situație practică. O astfel de abordare permite participanților să-și asume responsabilitatea învățării.

Conform teoriei lui D. Kolb, învățarea eficientă este văzută atunci când o persoană progresează printr-un ciclu de patru etape: având [1] o anumită experiență, urmată de [2] observarea și reflectarea asupra acelei experiențe care duce la [3] formarea de concepte abstracte (analiză) și generalizări (concluzii) care sunt apoi utilizate, [4]. pentru a testa ipoteza în  $\frac{1}{4}$  situații viitoare, rezultând experiențe noi [13]. D. Kolb (1974) consideră învățarea ca pe un proces integrat, cu fiecare etapă care se sprijină și se hrănește reciproc în următorul. Este posibil să intrați în ciclu în orice etapă și să-l urmați prin secvența sa logică.

Cu toate acestea, învățarea eficientă are loc numai atunci când un formabil este capabil să execute toate cele patru etape ale modelului. Prin urmare, nici o etapă a ciclului nu este eficientă ca procedură de învățare. Avantajele învățării experiențiale le găsim în abilitățile pe care le pot dobândi elevii.

**Învățarea pragmatică** este tipul de învățare ce implică predispoziții spre interese practice, beneficii pentru sine, căutarea de achiziții utile, rezultate valoroase. Esența este formularea unor obiective clare și căutarea de opțiuni pentru realizarea lor, precum și implementarea rezultatelor. Elevul pragmatist este acela ale cărui judecăți se bazează, în primul rând, pe acțiunea practică. În esență, elevii pragmatisti se pot concentra pe rezultate, ei nu sunt prea emotivi, ei văd real lumea și știu să găsească ceea ce își doresc. Ei sunt responsabili și proactivi, pot să vină cu ceva nou și să-l aducă în realitate. Ușor învață să gândească strategic și să aleagă dintre evenimente pe cele mai semnificative pentru ei.

**Învățarea personalizată** este tipul de învățare ce are ca scop de a îmbunătăți potențialul cognitiv, afectiv și psihomotor al elevului, dezvoltând toate aptitudini specifice elevului. Rezultatele învățării vor fi diferite pentru fiecare elev.

Cercetătorul canadian M. Fullan consemnează că învățarea personalizată este un termen ce se adresează noilor politici educaționale, care au la bază trei platforme: *conținutul educațional personalizat, TIC și dezvoltarea noilor parteneriate* [5].

Or, personalizarea definește un proces care caută să țină cont de nevoile tuturor elevilor, îmbogățește și stimulează implicarea elevilor și a profesorilor, ameliorează echitatea în educație, respectă demnitatea și caracterul unic al fiecărui elev, optimizează potențialul personal. Personalizarea oferă elevului un control tot mai mare asupra a ceea ce învață, asupra modului în care învață, a momentului și locului în care învață, asupra persoanelor cu care învață.

Învățarea personalizată este înțeleasă ca fiind racordată la specificul elevului, la necesitățile lui prin ajustarea obiectivelor, conținutului, metodologiei de învățare, ritmului propriu de învățare.

**Învățarea socială** se referă la modul în care elevii deprind relațiile interpersonale, în care asimilează experiența socială a colectivității și normele sociale, rolurile sociale precum și modul în care își formează atitudini, convingeri și concepții [13, p. 174]. Obiectivele învățării sociale descriu: formarea concepției despre lume și viață, formarea experiențelor și modelelor de viață, a conștiinței sensului social, formarea stilurilor de gândire și acțiune, formarea atitudinilor, convingerilor și valorilor personale, interiorizarea normelor și valorilor sociale, însușirea rolurilor și statutelor sociale, formarea imaginii de sine, a capacității de auto și intercunoaștere. În învățarea socială, după cum menționează Mureșan, se realizează în principial ca interînvățare în cadrul interacțiunilor sociale.

**Învățarea prin comuniune**, care constituie, în viziunea lui Constantin Cucoș, „forma cea mai autentică și mai elevată a educației. Aceasta presupune instituirea unor filiații de ordin cognitiv, volitiv, psihomoral, afectiv și obligă la crearea unor situații de învățare cât mai naturale, mai aproape de ordinea lucrurilor reale” [Ibidem]. Relația dintre pedagog și discipol formează „cureaua de transmisie” a ceea ce are mai bun omenirea – cultura, spiritul ei; iar în învățare, ca și în viață, avem nevoie unii de alții” [Idem, p. 33]. Pornind de la această asemănare esențială, putem „scoate din indiferență” relația unică și privilegiată – educația ce este concepută ca o diadă. Întregul proces de învățământ ar trebui să se fundamenteze pe acea „întâlnire spirituală unică, pe o asumare a trăirii împreună” [13, p. 24].

Este adevărat, că *relația educațională* trebuie să se fundamenteze pe un ansamblu de „raporturi sociale cu caracteristici afective și cognitive care se stabilesc între educator și cei pe care îi educă, precum și în interiorul grupului de elevi” [16, p. 298]. Relația educațională este bazată pe o comunicare deschisă, pe o comuniune de gândire și simțire.

**Învățare vizibilă** se referă la a face învățarea elevilor vizibilă pentru profesori, dar și a face predarea vizibilă elevilor. În felul acesta elevii pot deveni

proprii lor profesori, ceea ce constituie trăsătura cea mai relevantă a dragostei de a învăța, a învățării continue și a autoeducării. Profesorii concep învățarea ca pe un element component al relației predare-învățare-evaluare. De obicei, învățarea „intră într-un con de umbră”, deoarece se mai crede, simplist, că transmiterea de cunoștințe este scopul de bază al școlii. Acțiunile profesorului însă, trebuie să producă sau să inducă învățarea, pentru că predarea și învățarea „se află într-o relație de cauzalitate puternică” [9, p. 159].

**Învățarea online**, ca tip nou de învățare, promovat drept urmare a crizei de sănătate provocată de noul coronavirus la nivel mondial care a influențat puternic și domeniul educațional. Schimbările produse în cadrul practicilor educaționale au scos în evidență avantajele și limitele tehnologiilor, dar și neajunsurile metodologiilor didactice la nivel general.

Cercetările experților contemporani în domeniul educației adaptează teoriile învățării behavioriste, cognitiviste și constructiviste la noile provocări, dezvoltând o nouă teorie – cea conectivistă (autor Siemens). Teoria conectivistă definește învățarea ca pe un proces ce are loc în medii haotice, elementele cărora sunt supuse unor modificări permanente, pe care individul nu le poate controla întotdeauna. Conectivismul se bazează pe înțelegerea faptului că deciziile noastre sunt influențate de informații ce se află în continuă schimbare. Astfel este necesar să evidențiem doi termeni-cheie: conexiunea și haosul. În condițiile actuale elevii au acces la o multitudine de informații, dar este esențial să poată determina care dintre acestea sunt adecvate contextului de învățare.

La momentul actual, învățarea online este abordată superficial de către cadrele didactice, părinți, dar elevilor ea le oferă un mod de a fi special. Profesiile legate de viitor vor include tehnologiile. Prin urmare, s-ar putea să nu mai fie atât de importante cunoștințele pe care se pune accentul în procesul educațional, deoarece elevul le poate găsi online, dar mai semnificativ devine totuși modul de a *FI* pe care îl oferă elevilor acest tip de învățare.

Învățarea implică o serie de mecanisme și procese psihice ce contribuie la dezvoltarea personalității, o personalitate care se adaptează continuu la provocările din jurul nostru. În acest context, învățarea experiențială, învățarea pragmatică, învățarea prin comuniune, învățarea personalizată, învățarea vizibilă, învățarea online – toate sunt tipuri de învățare necesare care ajută elevii să se adapteze la schimbările din societatea contemporană.

## **9.2. Analiza condițiilor de realizare a învățării în învățământul general**

Conceptul de învățare este unul complex. Literatura de specialitate distinge, în funcție de cadrul în care se realizează ea, următoarele forme de învățare: **formală** (se realizează intenționat într-un cadrul bine organizat

– școala); **informală** (se produce incidental, fără a fi planificată, oricând și oriunde, pe parcursul întregii vieții, cu ajutorul ziarelor, cărților, colegilor, părinților, internetului etc.); **nonformală** (organizată intenționat cu un anumit scop, într-un cadru bine determinat, dar flexibilă: în secții sportive, muzicale, de pictură etc.).

Învățarea formală este realizată în cadrul mediului școlar, iar procesul educațional este principalul subsistem în care se realizează învățarea. În mediul școlar învățarea este cunoaștere dobândită prin experiență, fundamentată pe curiozitate și nevoile de cunoaștere individuale. Conceptul de învățare raportat la personalitatea elevului este abordat drept un proces profund personal, iar cei implicați își dezvoltă cunoașterea construindu-și noi semnificații.

După cum afirmă M.I. Carcea, învățarea este o activitate predominantă a vârstei școlare pe toată durata frecventării de către elev a unei forme instituționalizate de învățământ [6, p. 116]. Ceea ce se obține prin învățare devine condiție internă a unor activități ulterioare de dezvoltare. Funcția principală a învățării constă în modificarea sistemului psihic printr-un demers autoformativ, în asigurarea mijloacelor interne necesare unei adaptării într-o etapă următoare a evoluției.

Învățarea modelează personalitatea, perfecționează anumite structuri psihice (cunoștințe, aptitudini, atitudini, valori) și permite crearea altor noi. Aceste structuri psihice se manifestă în comportamente noi ce pot genera mici modificări ale unei realități restrânse.

Knud Illeris identifică patru tipuri de învățare care pot fi considerate trepte în formarea personalității: *cumulativă* sau *mecanică*, de *asimilare*, *acomodare* și *transformare*. Învățarea cumulativă este semnificativă în copilăria timpurie, învățarea prin asimilare și acomodare sunt caracteristice perioadei școlare și se referă la toate contextele în care elevul își dezvoltă gradual capacitățile cognitive (asimilare) și reconstituie schemele preexistente (acomodare). Iar învățarea transformatoare este specifică învățământului superior și formarea profesional continuă.

Finalitatea procesului de învățare se realizează prin succesiunea mai multor operații. Operațiile învățării se dezvoltă diferit. Conform acestei abordări accentul se pune pe modificarea ce are loc la nivelul sistemului psihic din care se produce și se manifestă un comportament.

Actualmente, învățarea este o problemă privită la nivelul școlii ca fiind o comunitate, dar și la nivelul societății, care pentru a fi realizată *eficient*, are nevoie de un climat corespunzător, atmosferă de descoperire, cooperare, dezvoltare a capacităților de reflecție și autoînvățare, dar și de stimulare a dimensiunii emoționale prin valorificarea experienței sociale a elevilor.

În acest sens, am realizat un sondaj privind realizarea procesului de învățare din învățământul general pentru ariile curriculare: *Limbă și comunicare*,

*Matematică și Științe, Educație socioumanistică, Arte.* Sondajul a fost realizat pe un eșantion de 655 de elevi, 230 de părinți, 932 de cadre didactice.

**Scopul:** examinarea condițiilor de realizare a învățării în cadrul arilor curriculare *Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educație socioumanistică, Arte.*

Criteriile ce au stat la baza acestui studiului sunt: *Dimensiunile învățării (emotivă, cognitivă, socială); Motivația pentru învățare, Funcționalitatea metodelor; Relevanța învățării.*

În baza criteriilor enunțate, fiecare disciplină din ariile curriculare nominalizate (*Limbă și comunicare, Matematică și Științe, Educație socioumanistică și Arte*) au determinat indicatorii și au elaborat instrumentele de lucru.

**Metodele implementate:** sondajul de opinii, focus-grupul, interviul, studiul de caz.

Trebuie să mai precizăm că anumiți itemi din chestionarul implementat la ariile curriculare nominalizate au fost comuni: pentru cadrele didactice, elevi, părinți.

Vom expune – în cele ce urmează – criteriile sondajului și anumite date generalizatoare.

### **I. Criteriul: *Dimensiunile învățării (emotivă, cognitivă, socială)***

Teoriile contemporane ale învățării evidențiază trei dimensiuni: *dimensiunea emoțională* este partea stimulatorie ce produce și direcționează energia mentală către *dimensiunea cognitivă* necesară pentru a avea loc procesul de învățare. Aceasta presupune sentimente, emoții, voință, funcția sa finală fiind de a asigura echilibrul mental continuu al celui care învață. Interacțiunea realizată la nivelul dimensiunii sociale produce impulsurile care inițiază procesul de învățare, servește la integrarea personală în comunități sociale construind sociabilitatea celui care învață. Studiile neurologice au demonstrat că toate trei procese sunt implicate în învățare.

În *Tabelul 9.1* prezentăm datele generalizate pentru itemul cu referire la realizarea ciclului de bază al învățării, opiniile cadrelor didactice și a elevilor.

**Constatăm** că profesorii de la disciplinele ariei curriculare *Limbă și comunicare* pun accent pe: 1. *Reflecție*; 2. *Acțiune*; 3. *Emoție*; 4. *Cooperare* – 38,2%; Cadrele didactice de la *aria curriculară Matematică și Științe* pun accent pe: 1. *Emoție*; 2. *Reflecție*; 3. *Cooperare*; 4. *Acțiune* – 36%. Elevii pun accent pe ciclul 1. *Acțiune*; 2. *Reflecție*; 3. *Cooperare*; 4. *Emoție* – 33,5%.

Este important să înțelegem necesitatea emoției în învățare. Sensibilitatea, afectivitatea, motivarea internă sunt condițiile care trezesc voința și stimulează acțiunea. Așadar, un proces educațional (predare-învățare-evaluare) bazat pe ciclul 1. *Emoție*; 2. *Reflecție*; 3. *Cooperare*; 4. *Acțiune* va demonstra eficiență formativă. Această abordare pentru cadrele didactice de la ambele arii curriculare precum și pentru elevi este plasată pe poziția II.



**Tabelul 9.1. Opiniile cadrelor didactice și ale elevilor cu privire la realizarea ciclului de bază al învățării**

	Cadre didactice de la aria <i>Limbă și comunicare</i>	Cadre didactice de la aria <i>Matematică și Științe</i>	Elevi
1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție	12,1%	17,5%	33,5%
1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare	38,2%	13,1%	16%
1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.	16,4%	33,3%	26,2%
1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune	32,7%	36%	24,3%

## II. Criteriul: *Motivația pentru învățare*

Motivația este forța care determină învățarea. Elevul cu o motivație pozitivă va învăța mai ușor decât cel nemotivat. Plăcerea unei idei este ceea ce ne motivează să explorăm. Studiile imagistice au demonstrat că exprimarea unor convingeri din orice domeniu activează zonele creierului implicate în procesarea recompenselor sau în adicție [6, p. 23]. Nivelul de motivație variază în funcție de vârsta celui care învață. Dacă la vârsta preșcolară copilul se bazează mult pe starea de plăcere și în funcție de ea se implică sau nu în învățare, atunci la vârsta mai mare, copilul sau adolescentul învață mai mult sau mai repede în funcție de interese, curiozitate, dar în unele cazuri învață datorită profilului de personalitate responsabil [13, p. 181].

Deoarece emoțiile pozitive sunt legate de o serie de beneficii cognitive, precum ar fi o mai bună atenție sau memorie de lucru, reglarea nivelului de stres etc., ne vom axa în ceea ce urmează pe criteriul *motivației* învățării. Problema controlului, dezvoltării și utilizarea motivației existente este cea mai serioasă dintre cele cărora învățământul trebuie să le facă față”, susține Gagne. Astfel, școala nu este un loc în care fiecare copil învață, mai bine zis, un loc în care copiii motivați ar putea să învețe.

Prezentăm datele obținute în urma prelucrării itemului privind motivația învățării.

**Tabelul 9.2. Opiniile cadrelor didactice, elevilor și părinților privind motivele pentru învățare**

Motive:	Cadre didactice	Elevi	Părinți
<i>Dorința personală de cunoaștere</i>	86,4%	54,55%	41,7%
<i>Interesul pentru un anumit domeniu</i>	32,1%	39,75%	33,3%
<i>Insistența părinților</i>	65%	5,7%	13,3%
<i>Insistența profesorilor</i>	17,8%	2%	8,3%



<i>Stilul de predare a profesorului</i>	68%	35,3%	35%
<i>Dorința de autorealizare</i>	48,1%	3,9%	20%
<i>Utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare</i>	91,5%	24,8%	0%
<i>Organizarea interactivă a lecției</i>	85,7%	62,7%	-

**Constatăm** – în viziunea cadrelor didactice – preponderent îi motivează pe elevi: *Utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare* – 91,5%; iar elevii – *Organizarea interactivă a lecțiilor* 62,7% și *dorința personală de cunoaștere* – 54,55%. Părinții – 41,7% consideră că îi motivează *dorința personală de cunoaștere*.

### III. Criteriul: *Funcționalitatea metodelor*

Metodologia didactică este esențială în procesul de învățare. Experiența didactică a demonstrat că în practică apar în permanență idei, teorii, experiențe. Sistemul de metode și de procedee didactice se elaborează în viziune sistemică și este corelată cu sistemul mijloacelor de învățământ, cu formele de organizare, cu tipul de experiență de învățare, cu interesele și nivelul de dezvoltare cognitivă a elevilor. Este importantă axarea în cadrul activităților pe elev, pe activizarea și pe diferențierea, personalizarea formării sale, pe asigurarea caracterului dinamic și deschis al metodologiei didactice.

Un singur item vom prezenta, alți itemi pentru acest criteriu vor fi examinați în studiile ce urmează.

**Itemul:** *În ce măsură țineti cont de interesele și aptitudinile elevilor pentru învățare?*

**Tabelul 9.3. Opiniile cadrelor didactice și a elevilor privind interesele și aptitudinile pentru învățare**

	Profesori	Elevi
<b>Foarte mult</b>	63,6%	26,35%
<b>Mult</b>	36,4%	60,7%
<b>Uneori</b>	0%	22,95%

Considerăm că profesorii țin foarte mult cont de interesele și aptitudinile elevilor în învățare – 63,6%, pe când elevii consideră că profesorii țin cont mult de interesele și aptitudinile lor – 60,7%; o parte dintre elevi consideră că profesorii doar uneori țin cont – 22,95%.

### IV. Criteriul: *Relevanța învățării*

Ne referim la faptul în ce măsură învățarea școlară asigură semnificația practică a conținuturilor curriculare pentru afirmarea pe plan personal, profesional și social. Abordarea praxiologică a conținuturilor este necesară pen-

tru integrarea elevilor cu succes în societate. Desigur, în ce măsură rezultatele învățării sincronizează cu competențele-cheie necesare pentru a fi formate/dezvoltate elevilor pe parcursul școlarității.

**Itemul:** *Sunt relevante rezultate învățării în raport cu schimbările societale? a prezentat următoarele poziționări.*

**Tabelul 9.4. Opiniile cadrelor didactice, elevilor și părinților privind relevanța conținuturilor în raport cu schimbările societale**

	<b>Profesori</b>	<b>Elevi</b>	<b>Părinți</b>
Foarte relevante	<b>64,25%</b>	44%	35%
Puțin relevante	36,15%	<b>55%</b>	<b>44,2%</b>
Nerelevante	0%	1%	20,8%

Constatăm că profesorii consideră conținuturile foarte relevante – 64,25%, pe când elevii – 55% și părinții – 44,2%, puțin relevante.

Deoarece o parte din răspunsurile elevilor sunt foarte aproape de răspunsurile părinților, vom prezenta răspunsurile părinților privind dificultățile în învățare:

**Itemul:** *Învățarea poate aduce un real folos copiilor, dacă:*

a.	programele școlare ar fi eliberate de balast (greutăți, poveri inutile);	<b>56,7%</b>
b.	ar avea un caracter profund pragmatic;	11,7%
c.	ar respecta libertatea de gândire a copiilor întru dobândirea unei autonomii spirituale;	31,7%
d.	s-ar stabili un acord între axiologia (valorile) tinerilor și valorile tradiționale autentice;	13,3%
e.	școala ar impune reguli de comportament, vestimentație în concordanță cu bunul simț și modestia;	23,3%
f.	cultura și învățământul ar constitui o prioritate a statului;	<b>56,7%</b>
g.	societatea ar fi corectă, echitabilă;	16,7%
h.	în societatea noastră personalitățile, oamenii de valoare ar fi prețuiți;	<b>38,3%</b>
i.	educația ar avea prioritate (nu instrucția);	28,3%
j.	copiii ar fi educați în spiritul responsabilității, gravându-li-se în spirit dorința de a învăța.	<b>43,3%</b>
k.	accentuarea dezvoltării dimensiunii emoționale și relaționale deoptrivă cu dezvoltarea dimensiunii cognitive.	20%

**Tabelul 9.5. Opiniile părinților privind dificultățile de învățare ale elevilor**

a.	Curriculumul școlar supraîncărcat	<b>55%</b>
b.	Conținutul complicat al manualelor	38,3%
c.	Nivelul profesional al cadrelor didactice	11,7%
d.	Atitudinea nefavorabilă a elevilor pentru învățare în ansamblu	31,7%
e.	Motivația scăzută a elevilor pentru învățare	<b>48,3%</b>
f.	Asigurarea insuficientă a procesului educațional cu suportul didactic și tehnic.	35%

Constatăm că părinții prezintă următoarele dificultăți în învățare la elevi: curriculum școlar supraîncărcat – 55%; Motivația scăzută pentru învățare – 48,3%.

**Tabelul 9.6. Viziunea părinților privind reconfigurarea învățării școlare**

Nr.	Răspunsurile părinților	Numărul	Procente
1.	Accentuarea activităților practice, exemple din viață	15	15,63%
2.	Micșorarea volumului de informații inutile din curriculum și manuale	11	11,43%
3.	Utilizarea metodelor interactive în cadrul orelor	10	10,41%
4.	Valorificarea individualității elevilor	8	8,3%
5.	Motivarea elevilor pentru a învăța	4	4,1%
6.	Asigurarea școlilor cu tehnologie și softuri	3	3,13%
7.	Interesului elevului pentru cunoaștere	2	2,08%
8.	Cadre bine pregătite, schimb de experiență la nivel internațional pentru sporirea eficienței	2	2,08%
9.	Școala și educația să devină prioritate pentru stat	2	2,08%
10.	Construirea claselor cu un număr de 20 de elevi	1	1,04%
11.	Programe adaptate pentru dezvoltarea aptitudinilor	1	1,04%
12.	Curriculum accesibil, manuale de calitate	1	1,04%
13.	Introducerea activităților financiare	1	1,04%
14.	Valorificarea în societate a personalităților	1	1,04%
15.	Revenirea la note	1	1,04%
16.	Procesul de învățare în școala contemporană este complicat și cu unele subiecte inutile.	1	1,04%
17.	Dotarea școlilor cu materiale didactice	1	1,04%
18.	Motivarea cadrelor didactice prin majorări de salariu	1	1,04%
19.	Școala contemporană este suficientă pentru a crește un copil înțelept.	1	1,04%
20.	Mai multe activități extracurriculare gratuite	1	1,04%
21.	Accent pe valorile morale ale elevului	1	1,04%
22.	Doar activități față în față	1	1,04%
23.	Combinarea învățării online cu cea față în față	1	1,04%

Constatăm că părinții consideră necesară reconfigurarea procesului de învățare din perspectiva accentuării activităților practice – 15,63 și micșorarea volumului de informație inutile din curriculum și manual – 11,43%, de asemenea utilizarea metodelor interactive în cadrul orelor – 10,41%.

### 9.3. Concluzii și tendințe de dezvoltare a procesului de învățare din învățământul general

Învățarea este un subiect complex ce trebuie examinat holistic, ca proces dar și ca produs. Astfel, după cercetarea realizată predarea este privită prin prisma facilitării cât mai eficiente a procesului învățării, iar evaluarea ca rezultat și progres în învățare.

Definițiile conceptului de învățare precum și teoriile contemporane abordează dezvoltarea dimensiunii cognitive și sociale, pe când dimensiunea afectivă este valorificată mai puțin. În acest context am construit următoarea definiție a conceptului de învățare: *învățarea eficientă integrează dimensiunile cognitivă, emoțională și socială a personalității elevului și transformă experiențele de cunoaștere în cunoștințe, aptitudini și atitudini demonstrate comportamental.*

Școala contemporană abuzează de dimensiunea cognitivă, dar personalitatea are și o dimensiune emoțională – fiecare elev vine la școală cu lumea sa cu tot, cu istoricul, cu experiențe, are și o dimensiune socială, învățăm prin interacțiune, învățăm cel mai bine atunci când o facem împreună, când avem ocazii să reflectăm și să găsim soluții. Deci pentru a avea loc un proces eficient de învățare trebuie să fie valorificate toate trei dimensiuni: emoțională-cognitivă-socială. Așadar, metodologia didactică urmează a fi dezvoltată în contextul accentuării în procesul de învățare a dimensiunilor: emoționale și sociale, dar și a valorificarea personalității elevului prin învățare.

Contextul provocărilor societale au creat premise pentru dezvoltarea unor tipuri de învățare, precum: *învățarea experiențială, învățarea pragmatică, învățarea personalizată, învățarea integrate, învățarea online* ce implică o serie de mecanisme și procese psihice care contribuie la dezvoltarea personalității, o personalitate care se adaptează continuu la provocările din jurul nostru.

Ca profesori putem transforma învățarea într-un set de contexte și metodologii care să îl spijine în mod real pe elev să-și formeze sistemul de competențe-cheie și în special *competența de a învăța să înveți*, dar pentru aceasta este necesar de a realiza unele schimbări la nivel de paradigmă educațională a procesului de învățare.

Obiectivul pedagogic general al procesului actual de învățământ vizează formarea *competenței de învățare* cu gradul cel mai larg de aplicabilitate, care acoperă toate treptele și domeniile de învățământ. În același timp, *eficiența școlară, răspunderea la provocările societale și relevanța socială* a rezultatelor învățării reprezintă principalii indicatori de eficiență a învățării, în baza cărora se poate măsura calitatea procesului de învățământ.

În acest context, menționăm criteriile de analiză a procesului de învățare din învățământul general: *dimensiunile învățării/construcția învățării, motivația pentru învățare, funcționalitatea învățării și relevanța învățării.* Instru-

mente elaborate în baza criteriilor menționate au fost: *analiza documentelor, chestionarul pentru cadrele didactice, chestionarul pentru elevi, chestionarul pentru părinți, focus-grupul (pentru cadrele didactice, pentru elevi); interviul (conversația) cu cadrele didactice și experienții în domeniul educației, studiul de caz privind învățarea la elevi.*

Criteriile, metodele și instrumentele aplicate la analiza procesului s-au dovedit a fi relevante și adecvate, iar aplicarea acestora la condițiile *învățării online* a demonstrat actualitatea conceptului de *învățare provocată social*, precum și capacitatea cercetării pedagogice de a se ajusta la schimbările dictate de provocările sociale.

Rezultatele obținute din analiza și prelucrarea statistică a datelor privind percepția părinților, cadrelor didactice și a elevilor asupra procesului actual de învățare, realizată în baza acestui instrumentar, au scos la iveală neajunsuri și deficiențe ale învățării.

Astfel, la nivel general, s-a constatat:

- ✓ Învățarea este cea mai neglijată componentă a procesului educațional, fapt confirmat de cadrele didactice. Dar, învățarea este condiționată de predare și devine vizibilă pentru elevi în cadrul evaluării formative. Învățare este un subiect complex ce trebuie examinat holistic, ca proces dar și ca produs. În acest sens propunem o abordare integrată dintre componentele procesului educațional: predare–învățare–evaluare, tendință pe care o abordează *învățarea vizibilă*.
- ✓ Învățarea eficientă este, în cea mai mare măsură, cea care se adaptează la schimbările societății. Învățarea propriu-zisă nu pot avea alt scop decât adaptarea și integrarea socială. Pentru ca elevii să se integreze din punct de vedere social, au nevoie de strategii proprii de învățare pe care le-ar putea adapta la diverse contexte sociale în diferite etape ontologice.
- ✓ O învățare eficientă respectă succesiunea: Emoție–Reflecție–Cooperare–Acțiune, aceste etape corespund cu ciclul lui Kolb, privind *învățarea experiențială*. O astfel de abordare a învățării presupune organizarea conținuturilor curriculare în jurul unor probleme, a unor situații contradictorii ce au la bază experiența proprie a elevilor. Rezolvarea problemei incitante va provoca reflecția, va asigura cooperarea și va dirija acțiunea.
- ✓ Motivarea pentru învățare și relevanța conținuturilor în raport cu schimbările socialerămân o problemă actuală pentru sistemul de învățământ. În acest sens abordarea integrată poate fi o cale de eficientizare a învățării, iar încurajarea și stimularea emoțională, premise în luarea de atitudine.
- ✓ Învățarea online este dictată de schimbările societale ce oferă un anume mod de a *Fi* pentru elev. Deci, învățarea în societatea de astăzi

presupune o nouă perspectivă asupra conținuturilor învățării prin oportunităților puse la dispoziție de noile tehnologii de informare și comunicare, digitalizarea fiind o modalitate de adaptare și condiția succesului viitoarei generații.

La nivel particular, s-a constatat:

- ✓ Pentru a readuce cauzele fenomenului de *analfabetism funcțional* constant, la ***Aria curriculară Limbă și Comunicare***: a fost demonstrată necesitatea axării pe învățarea pragmatică, învățarea prin comuniune (*prin dialog*) și învățarea integrată (*prin lectura funcțională*).
- ✓ La ***Aria curriculară Matematică și Științe*** a fost confirmată importanța redimensionării metodologiilor didactice și a stimulării dimensiunii emoționale și sociale prin învățarea experiențială.
- ✓ Pentru ***Aria curriculară Educație Sociumanistă*** a fost demonstrată necesitatea dezvoltării învățării personalizate, a strategiilor personale de învățare a elevului prin promovarea în cadrul lecțiilor a metodelor de cooperare.
- ✓ Pentru ***Aria curriculară Arte*** a fost argumentată importanța reconstrucției raportului dintre arte și învățare prin articularea cunoașterii științifice și artistice pentru dezvoltarea emoțiilor, sentimentelor și a rațiunii.

Aceste rezultate demonstrează faptul că avem nevoie de o reconfigurare a procesului de învățare, dar nu ne putem imagina că acest lucru va fi posibil fără confirmare, de altfel, și de rezultatele obținute de elevii din R. Moldova la testările internaționale (PISA, PIRLS) desfășurate pe parcursul ultimelor două decenii, ceea ce arată că tocmai acești indicatori de calitate nu susțin ideea că procesul actual de învățământ ar fi unul destul de eficient și performant.

Prin urmare, în condițiile actuale de dezvoltare a societății, învățarea școlară, organizată în spațiul clasei sau la distanță, trebuie legată de criteriile menționate având în vedere formarea de competențe, implicit și a competenței de *a învăța să înveți*, iar menirea procesului de învățământ este acela de a produce învățarea, prin urmare, noul rol al cadrului didactic fiind acela de a fi constructor al învățării, de a organiza situații de învățare interactive în care să dezvolte procesele de învățare, de stimulare interesului și a motivației pentru învățarea autonomă, conștientă și independentă.

În rezultatul cercetării desfășurate, formulăm următoarele concluzii cu posibile deschideri în contextul reconfigurării procesului de învățare:

- ✓ Investigația a argumentat conceptul de învățare și a pus în valoare un șir de noțiuni conexe învățării școlare. De asemenea, sunt explicate tipurile de învățare: învățarea pragmatică, învățarea integrată, învățarea experiențială, învățarea vizibilă, învățarea personalizată, învățarea prin comuniune, învățarea online etc. S-a constatat că procesul

de învățământ ar trebui să se fundamenteze pe *articularea diverselor tipuri de învățare* ce exclud posibilitatea perpetuării învățării parțiale în școală.

- ✓ În baza studiilor realizate și a constatărilor din practica educațională, se poate concluziona că modelul actual de învățare este depășit, deci inadecvat pentru societatea cunoașterii aflându-se în contradicție și cu paradigma în bază de competențe-cheie. În vederea anihilării fenomenului de analfabetism funcțional constatat, este necesar de a promova în rândul elevilor paradigma învățării conștiente, (nu mecanice), aplicând, alături de alte metode didactice, lectura în scop de informare-documentare, stimulare, culturalizare.
- ✓ Cercetarea a fundamentat noțiunea de **Viziune de învățare proprie** (VIP), fiind un concept nou și director. *Viziunea de învățare proprie* este semn al prezenței punctului de vedere personal al elevului raportat la învățarea sa în școală. Așadar, ne propunem, prin modelul nostru, să fim parte integrantă a societății care învață cu succes, având în școală *elevi responsabili*, cu principii solide și cu o viziune de învățare proprie, ca o sursă de inspirație și un catalizator pentru toți din punctul de vedere al modernizării educaționale.
- ✓ Constatăm la moment lipsa unui cult al învățării în școală, acesta fiind o direcție strategie a sistemului de învățământ. Învățarea nu poate avea alt scop decât cel de integrare socială. Pentru ca elevii să se integreze din punct de vedere social, au nevoie de o atitudine responsabilă, motivare, încurajare, construirea unei viziuni proprii în învățare care vor contribui la formarea unei culturi a *învățării*. Or, o cultură a învățării formată/dezvoltată în învățământul general va fi cheia succesului pe tot parcursul vieții.
- ✓ În perspectiva tendințelor evidențiate anterior, ceea ce se pretinde actualmente de la proiectanții educației, inclusiv de la cercetarea pedagogică din Republica Moldova, este o **NOUĂ PARADIGMĂ DE RECONFIGURARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE**, fundamentată teoretic și metodologic, în baza căreia să înceapă un nou proces de dezvoltare a curriculumului național, astfel încât învățarea să devină mai relevantă și să corespundă noilor cerințe ale societății moderne.

### Repere bibliografice:

1. Albu G. *În căutarea autentice*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
2. Botgros I. (coord.). *Metodologia de optimizare a curriculumului școlar*. Monografie. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
3. Cozolino L. *Predarea bazată pe atașament. Cum să crezi o clasă tribală*. București: Editura „Trei”, 2017.

4. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. Disponibil: [cademia.edu/36303246/Sorin\\_Cristea\\_-\\_dictionar\\_de\\_termeni\\_pedagogici](http://cademia.edu/36303246/Sorin_Cristea_-_dictionar_de_termeni_pedagogici).
5. Cucos C. *Pedagogie*. Editura „Polirom”, 2002.
6. Gagne R. *Condițiile învățării*. București: Editura EDP, 1975.
7. Gallwey W.T. *Jocul interior și Munca*. București: Editura „Spandugino”, 2011.
8. Illeris K. *Teorii contemporane ale învățării*. București: Editura „Trei”, 2014.
9. Hattie J. *Învățarea vizibilă*. București: Editura „Trei”, 2014.
10. Neacșu I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Editura „Polirom”, 2015.
11. Neacșu I. *Neurodidactica învățării și psihologia cognitivă. Ipoteze, conexiuni, mecanisme*. Iași: Editura „Polirom”, 2019.
12. Negreț-Dobridor I., Pânișoară I.-O. *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
13. Pânișoară G. *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții?* Iași: Editura „Polirom”, 2019.
14. Piaget J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
15. Senge P. *Școli care învață. A cincea disciplină aplicată în educație*. București: Editura „Trei”, 2016.
16. Ștefan M. *Lexicon pedagogic*. București: Editura „Aramis Print”, 2006.
17. Walker T.D. *Să predăm ca în Finlanda. 33 de strategii simple pentru lecții pline de bună dispoziție*. București: Editura „Trei”, 2018.
18. <https://creeracord.com/2016/08/01/ciclul-experiential-de-invatare/>
19. [http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology\\_kolb\\_learning\\_styles.pdf](http://cei.ust.hk/files/public/simplypsychology_kolb_learning_styles.pdf)
20. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/experiential-learning-theory.pdf>



## INSTRUMENTARIUL DE EVALUARE

Anexa nr. 1.

### CHESTIONAR PENTRU EVALUAREA ACTIVITĂȚII DE ÎNVĂȚARE

#### adresat elevilor

(autor T. Callo)

1. Ce reprezintă pentru tine activitatea de învățare? Selectează și bifează una din variantele de mai jos.
  - a) o necesitate
  - b) o obligație
  - c) o opțiune
2. Ce înțelegi prin sintagma *învățare eficientă*? Alege și bifează o opțiune.
  - a) un proces de asimilare a informației
  - b) un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - c) obținerea de rezultate înalte
  - d) succesul în viața profesională ulterioară
  - e) adaptarea la schimbările din societate
3. Bifează varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul tău de vedere, *ciclul de bază al învățării*.
  - a) Acțiune; reflecție; cooperare; emoție.
  - b) Reflecție; acțiune; emoție; cooperare.
  - c) Cooperare; emoție; acțiune; reflecție.
  - d) Emoție; reflecție; cooperare; acțiune.
4. Ce crezi că te motivează pe tine cel mai mult în cadrul orelor. Alege una din variante.
  - i) dorința personală de a cunoaște mai mult
  - j) interesul pentru un anumit domeniu
  - k) insistența părinților
  - l) insistența profesorilor
  - m) stilul de predare al profesorului
  - n) dorința de autorealizare
  - o) dorința de a te manifesta în fața colegilor
  - p) utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare

5. În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ?
- foarte mult
  - mult
  - puțin
6. Încearcă să-ți amintești unele experiențe de învățare care ți-au plăcut sau ți s-au părut utile/folositoare. Poți să argumentezi din ce cauză le consideri așa?
- Curiozitatea de a descoperi/învăța lucruri noi
  - Dorința de a mă afirma în ochii profesorului și ai colegilor
  - Faptul că știu cum să învăț, cum să-mi rezolv temele pentru acasă
  - Îmi fac lecțiile împreună cu prietenul meu. Ne ajutăm unul pe altul la diferite materii.
  - Gândul că voi fi răsplătit imediat de părinți mei
  - Unica/principala mea datorie este să învăț.
  - Ai realizat tema pentru acasă cu ajutorul calculatorului

---

---

---

---

7. În fiecare zi tu *înveți să vorbești* logic și frumos. Bifează varianta pe care o consideri corectă din punctul tău de vedere.
- Atunci când vorbesc, eu utilizez limba română
  - Atunci când vorbesc, eu transmit anumite idei
  - Atunci când vorbesc, eu formulez unele propoziții
8. În cadrul disciplinei școlare *Limba și literatura română* tu *înveți*, de rând cu alte lucruri, să comunic. În variantele date este inclusă și una incorectă. Bifează această variantă.
- Comunicarea este un schimb de opinii
  - Comunicarea este transmiterea unor informații
  - Comunicarea presupune o activitatea verbală
  - Comunicarea include studierea sistemului limbii
  - Comunicarea presupune verbalizarea unei intenții
  - Comunicarea desemnează exprimarea unor sentimente
9. Cum crezi, *practica limbii* este o activitate de învățare sau de funcționare a limbii? Bifează varianta corectă, în opinia ta.
- de învățare, deoarece învăț părțile de vorbire

- b) de învățare, deoarece învăț gramatica
  - c) de funcționare a limbii, deoarece învăț flexiunea cuvintelor
  - d) de funcționare a limbii, deoarece aplic limba
10. Expune-ți opinia, prin bifarea unei variante din cele date, dacă *învățarea* ta în școală este una *cu sens*.
- a) Da, eu învăț cu amuzament
  - b) Da, eu învăț liber
  - c) Da, eu învăț de plăcere
  - d) Nu, eu învăț forțat
  - e) Nu, eu învăț plictisit
  - f) Nu, eu învăț dezinteresat
11. Ce utilizezi de cele mai multe ori atunci când comunică cu semenii tăi? Bifează varianta pe care o alegi.
- a) fraza
  - b) propoziția
  - c) enunțul
12. Alege și bifează una din variante. Vorbirea se poate învăța mai ușor atunci când:
- a) este clar contextul învățării
  - b) se învață în baza situațiilor verbale
  - c) cunoaștem bine regulile limbii
  - d) însușim corect formele cuvintelor
13. La fiecare disciplină școlară tu trebuie să expui ceva, să argumentezi, să convingi, să exemplifici și așa mai departe. Ce te ajută cel mai bine să faci acest lucru? Bifează una din variante.
- a) Atitudinea corectă în învățarea limbii române
  - b) Cunoașterea bună a conectorilor verbali
  - c) Învățarea permanentă a cuvintelor noi
  - d) Urmărirea sistematică a vorbirii altor persoane
  - e) Modelul exprimării profesorilor

## CHESTIONAR PENTRU EVALUAREA ROLULUI FAMILIEI ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚARE

**adresat părinților**  
(autor L. Franțuzan)

*Mult stimați părinți, rolul familiei în formarea/dezvoltarea personalității copilului este unul semnificativ. În acest sens, Vă rugăm să ne ajutați în derularea cercetării noastre. Citiți cu atenție fiecare întrebare și răspundeți potrivit convingerilor dumneavoastră.*

*Vă mulțumim pentru colaborare și pentru timpul acordat!*

1. Ce reprezintă pentru copiii Dvs. activitatea de învățare? Selectați una din variantele de mai jos:
  - a) o necesitate
  - b) o obligație
  - c) o opțiune
  
2. Ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă*? Alegeți o opțiune!
  - un proces de asimilare a informației
  - un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - obținerea de rezultate înalte
  - succesul în viața profesională
  - adaptarea la schimbările societății
  
3. Ce credeți că îi motivează pe copiii Dvs. cel mai mult în cadrul lecțiilor:
  - a) dorința personală de a cunoaște mai mult;
  - b) interesul pentru un anumit domeniu;
  - c) insistența părinților.
  - d) insistența profesorilor.
  - e) stilul de predare a profesorului
  - f) dorința de autorealizare
  - g) dorința de a te manifesta în fața colegilor
  - h) utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare
  
4. În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile copiilor Dvs. pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ?
  - a) foarte mult

- b) mult  
c) puțin
5. În ce măsură Vă ajutați copiii la învățare?  
a) sistematic  
b) episodic  
c) foarte rar
6. Care sunt cauzele că atitudinea elevilor din Republica Moldova este una puțin favorabilă pentru învățarea disciplinelor școlare? Bifați variantele selectate!
- Curriculumul școlar
  - Manualele
  - Nivelul profesional al profesorilor
  - Atitudinea nefavorabilă a elevilor pentru învățare în ansamblu
  - Motivația scăzută a elevilor pentru învățare
  - Asigurarea insuficientă a procesului educațional cu suportul didactic și tehnic
7. Bifați 2-3 opțiuni în conformitate cu importanța pe care le-o acordați. *Învățarea poate aduce un real folos copiilor*, dacă:
- a) programele școlare ar fi eliberate de balast (greutăți, poveri inutile)
  - b) ar avea un caracter profund pragmatic
  - c) ar respecta libertatea de gândire a copiilor întru dobândirea unei autonomii spirituale
  - d) s-ar stabili un acord între axiologia (valorile) tinerilor și valorile tradiționale autentice
  - e) școala ar impune reguli de comportament, vestimentație în concordanță cu bunul simț și modestia
  - f) cultura și învățământul ar constitui o prioritate a statului
  - g) societatea ar fi corectă, echitabilă
  - h) în societatea noastră personalitățile, oamenii de valoare ar fi prețuiți
  - i) educația ar avea prioritate (nu instrucția)
  - j) copiii ar fi educați în spiritul responsabilității, gravându-li-se în spirit dorința de a învăța
  - l) accentuarea dezvoltării dimensiunii emoționale și relaționale deopotrivă cu dezvoltarea dimensiunii cognitive

8. În societatea cunoașterii, abilitatea de a învăța este asociată succesului școlar, profesional și personal. Sunteți de acord cu această afirmație?
- a) DA
  - b) NU
9. Competența *a învăța să înveți* este considerată de Dvs. drept una necesară de format elevilor de astăzi prin procesul educațional?
- a) DA
  - b) NU

Argumentați-vă răspunsul în spațiul rezervat mai jos.

---

---

---

---

10. În ce măsură credeți că învățarea online este eficientă pentru dezvoltarea la elevi a competențelor școlare?
- a) Foarte mare
  - b) Mare
  - c) Suficientă
  - d) Deloc

Argumentați-vă răspunsul în spațiul rezervat mai jos.

---

---

---

---

11. În opinia Dvs. ce trebuie să facă școală pentru a motiva elevii să învețe?
- Argumentați-vă răspunsul în spațiul rezervat mai jos.

---

---

---

---

12. Cum vedeți modernizarea procesului de învățare în școala contemporană. Argumentați-vă opinia în spațiul rezervat mai jos.

---

---

---

---

**CHESTIONAR PENTRU EVALUAREA PERCEPȚIEI  
CADRELOR DIDACTICE**

(autor M. Hadîrcă)

- 1) Precizați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional integrat – *predare-învățare-evaluare* – este, în opinia Dvs., mai neglijat astăzi. Încercuiți sau bifați una dintre variantele date de răspuns:
  - a) predarea
  - b) învățarea
  - c) evaluarea
  
- 2) Care credeți că este rolul actual al profesorului în raport cu activitatea de învățare a elevului? Încercuiți una dintre variantele de răspuns.
  - a) facilitator al învățării
  - b) transmițător de cunoștințe pentru învățare
  - c) constructor al învățării
  
- 3) Definiți sau explicați prin cuvinte proprii ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă*?  

---

---

---

---
  
- 4) Considerați lectura o metodă de învățare eficientă?
  - a) Da; b) Nu. Argumentați-vă răspunsul.

---

---

---

---
  
- 5) Numiți 2-3 tehnici / procedee didactice pe care le valorificați prin metoda lecturii.
  - a) .....
  - b) .....
  - c) .....

6) Cât de des integrați în activitatea de învățare a elevilor Dvs. următoarele deprinderi/abilități de lectură:

Lectura comprehensivă	foarte des	des	rareori	niciodată
Lectura esențializată				
Lectura demonstrativă				
Lectura problematizată				
Lectura creativă				

7) Ce strategii de stimulare și încurajare a interesului elevilor pentru învățare utilizați cel mai des în practica Dvs. pedagogică?

- a) .....
- b) .....
- c) .....

8) În ce măsură credeți că disciplina pe care o predați asigură formarea-dezvoltarea la elevi a competenței-cheie *a învăța să înveți*?

- a) foarte mult
- b) mult
- c) puțin

9) Cât de relevante credeți că sunt rezultatele procesului actual de învățare în raport cu necesitățile de formare ale elevilor?

- a) foarte relevante
- b) puțin relevante
- c) nerelevante



## CHESTIONAR PENTRU EVALUAREA PERCEPȚIEI ELEVILOR

(autor M. Hadîrcă)

1. Ce reprezintă pentru tine activitatea de învățare?  
Bifează una din variantele de răspuns:
  - a) o necesitate
  - b) o obligație
  - c) o opțiune
2. La care dintre sursele de informare apelezi cel mai des în activitatea ta de învățare?
  - a) la profesor
  - b) la manual
  - c) la internet
3. În ce măsură utilizezi lectura (din manual, din alte surse) în activitatea ta zilnică de învățare?
  - a) foarte mult
  - b) mult
  - c) puțin
4. Care dintre disciplinele actuale de învățământ sunt de mare folos pentru tine? Scrie-le mai jos într-o ordine a priorităților.
  - a) .....
  - b) .....
  - c) .....
  - d) .....
5. Ce înseamnă pentru tine a învăța *conștient*? Formulează un răspuns în spațiul rezervat mai jos.  

---

---

---

---

---
6. Numește 3 avantaje personale care, în opinia ta, țin de *învățarea conștientă*?
  - a) .....
  - b) .....
  - c) .....

7. Ce crezi că ce te motivează pe tine cel mai mult să înveți în mod conștient?
  - a) dorința personală de dezvoltare / de a cunoaște mai mult
  - b) interesul pentru un anumit domeniu / disciplină de învățământ
  - c) încurajarea și insistența profesorilor/părinților
  
8. În ce măsură crezi că profesorii/părinții țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru o anumită disciplină de învățământ?
  - a. foarte mult
  - b. mult
  - c. puțin
  
9. Cât de relevante sunt rezultatele procesului actual de învățare în raport cu necesitățile tale de formare-dezvoltare?
  - a. foarte relevante;
  - b. puțin relevante;
  - c. nerelevante.

## CHESTIONAR ADRESAT CADRELOR DIDACTICE

(autor V. Bâlici)

*Stimați colegi, Vă rugăm să ne ajutați în derularea cercetării noastre. Citiți cu atenție fiecare întrebare și răspundeți potrivit convingerilor dumneavoastră. Optați pentru un singur răspuns în cazul fiecărei întrebări.*

*Vă mulțumim mult pentru colaborare și pentru timpul acordat!*

1. Precizați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional integrat – *predare-învățare-evaluare* – este cel mai neglijat astăzi:
  - a. Predarea
  - b. Învățarea
  - c. Evaluarea
  
2. Alegeți un răspuns pentru sintagma *învățare eficientă*?
  - ✓ un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - ✓ obținerea de rezultate înalte
  - ✓ adaptarea la schimbările societății
  - ✓ integrarea în cultura proprie și cea universală
  - ✓ succesul în viața profesională
  
3. Încercuiți varianta care ilustrează cel mai bine *ciclul de bază al învățării (și al vieții)*:
  - A. 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție.
  - B. 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare.
  - C. 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.
  - D. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune.
  
4. Ce îi motivează pe elevi cel mai mult în activitatea de învățare:
  - a) dorința personală de cunoaștere
  - b) interesul pentru un anumit domeniu
  - c) insistența părinților / insistența profesorilor
  - d) stilul de predare a profesorului (personalitatea lui)
  - e) organizarea interactivă a lecțiilor
  - f) utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare
  - g) dorința de autorealizare

5. În calitatea mea de profesor eu tind să:
- a) îmi fac datoria profesională
  - b) acord prioritate relațiilor mele cu elevii
  - c) trezesc conștiința celui care învață
  - d) devin evaluator ai propriului impact
  - e) formez elevilor dragostea de a învăța
6. Argumentați în 2-3 enunțuri virtuțile formative ale disciplinei *Limba și literatura română*.

---

---

---

---

7. Cum înțelegeți relația lingvisticii cu celelalte domenii de cunoaștere (matematica, chimia, fizica, istoria, geografia etc.)? Argumentați în câteva enunțuri răspunsul dumneavoastră.

---

---

---

---

8. Limbajul este:
- a) facultate a oamenilor de a comunica între ei
  - b) dovada faptului că eu nu sunt singura ființă gânditoare
  - c) instrumentul cel mai rafinat al identității și afirmării de sine
  - d) condiția creării lumii spirituale a elevului
9. Educația lingvistică este cu adevărat valoroasă, dacă:
- a) formează competența de a comunica a elevului
  - b) formează elevului conștiința lingvistică
  - c) învață elevul a vorbi mai bine, mai frumos
  - d) învață elevul să fie creator al limbii
  - e) dă sens activității și vieții elevului
10. În cadrul educației lingvistice cel mai frecvent urmăresc să:
- a) acord prioritate stării de bine a elevului
  - b) formez reflecția lingvistică/reflecția personală a elevului
  - c) utilizez strategii afectiv-atitudinale
  - d) formez intelectul în forma sa scrisă
  - e) alte scopuri (numiți-le) \_\_\_\_\_

11. Limba este pentru mine:

- a) libertate
- b) angajament
- c) constrângere

12. Mediul în care activați:

*Rural      Urban*

Predau în:

*Liceu      gimnaziu*

CHESTIONAR ADRESAT CADRELOR DIDACTICE

(*educație timpurie*)  
(autor C. Straistari-Lungu)

*Stimați educatori!*

*Vă rugăm să aveți amabilitatea de a ne răspunde sincer  
la prezentul chestionar.*

*Scopul chestionarului: Evaluarea opiniei cadrelor didactice privind introducerea învățării limbilor străine din preșcolaritate.*

1. Instituția preșcolară \_\_\_\_\_
2. Localitatea \_\_\_\_\_
3. Studii \_\_\_\_\_
4. Stagiul de muncă \_\_\_\_\_
5. Considerați că ar fi necesar de introdus învățarea unei limbi străine ca compartiment nou în Curriculumul Preșcolar?
  - a) Da
  - b) Nu
  - c) Nu știu
6. Definiți conceptul de continuitate în viziunea Dvs.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Ar fi bine dacă s-ar asigura continuitatea învățării unei limbi străine: grupa pregătitoare – clasa I?
  - a) Da
  - b) Nu
  - c) Nu știu

8. Prin ce metode motivați preșcolarii în vederea studierii unei limbi străine?

---

---

---

---

9. Cum credeți învățarea limbii franceze va avea efecte benefice din perspectiva formării competențelor de a comunica într-o limbă străină?

- a) Da
- b) Nu
- c) Nu știu

10. Propuneți unele sugestii privind introducerea învățării limbilor străine din preșcolaritate.

---

---

---

---

***Vă mulțumesc pentru colaborare!***

## CHESTIONAR ADRESAT CADRELOR DIDACTICE

(*ciclul primar, gimnazial, liceal*)

(autor C. Straistari-Lungu)

*Stimați colegi!*

*Vă mulțumim pentru oportunitatea de a ne fi alături în realizarea investigației privind procesul de învățare eficientă la disciplina Limba străină!*

1. Mediul în care activați:
  - a) Urban
  - b) Rural
  
2. Predați în:
  - a) Înv. primar
  - b) Gimnaziu
  - c) Liceu
  
3. Precizați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional: predare–învățare–evaluare – este, în opinia Dvs., mai neglijat astăzi. Încercuiți sau bifați una dintre variantele date de răspuns:
  - a. Predarea
  - b. Învățarea
  - c. Evaluarea
  
4. Alegeți o opțiune pentru sintagma *învățare eficientă*?
  - a) un proces de asimilare a informației
  - b) un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - c) obținerea de rezultate înalte
  - d) succesul în viața profesională
  - e) adaptarea la schimbările societății
  
5. Încercuiți varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul dumneavoastră de vedere, ciclul de bază al învățării:
  - A. 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție.
  - B. 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare.
  - C. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune.
  - D. 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.



6. De care din acești factori, considerați că trebuie să țină cont profesorul pentru a avea influență asupra perseverenței și a motivației elevului:
- a) satisfacerea cerințelor elevilor
  - b) atitudinea elevilor față de profesor
  - c) interesul elevilor pentru studiul limbilor
  - d) atitudinea față de cultura poporului a cărui limbă o învață
  - e) Altele: \_\_\_\_\_

7. În proiectarea didactică țineți cont de:
- a) particularitățile individuale ale clasei de elevi
  - b) implementarea tehnologiilor informaționale
  - c) asocierea conținutului nou cu noțiunile studiate anterior
  - d) crearea unui mediu competitive
  - e) motivarea elevilor prin notare
  - f) proiectați strategii axate pe învățarea prin cooperare
  - g) țineți cont de abordările teoriilor cognitive și constructiviste

8. Care din tehnologiile didactice utilizate de Dvs., considerați a fi cele mai eficiente?

---

---

---

---

9. Cât de relevante credeți că sunt rezultatele procesului actual de învățare în raport cu necesitățile de formare ale elevilor?
- a) foarte relevante
  - b) puțin relevante
  - c) nerelevante

10. Care ar fi finalitatea învățării unei limbi străine în școală?

---

---

---

---

11. Ce părere aveți despre învățarea online a limbilor străine?

---

---

---

---

12. Prin ce tehnologii practicați învățarea la distanță a limbilor străine?
- a) E-mail
  - b) Zoom
  - c) Wiber
  - d) Skype
  - e) Altele: \_\_\_\_\_

13. Care sunt avantajele învățării online versus învățării tradiționale?

---

---

---

---

## CHESTIONAR ADRESAT PĂRINȚILOR

(autor C. Straistari-Lungu)

*Stimați părinți!*

*Vă rugăm să ne răspundeți la întrebările prezentului chestionar*

1. Considerați că ar fi necesar ca copilul Dvs. să învețe o limbă străină?
  - a) DA
  - b) NU
  - c) Nu știu
2. Încurajați dorința copilului de a învăța o limbă străină cât mai devreme?
  - a) DA
  - b) NU
  - c) Nu știu
3. Apreciați pozitiv introducerea învățării opționale limbii străine la grădiniță?  

---

---

---

---
4. Ar fi bine dacă copilul Dvs. ar învăța limba străină și în clasa I?
  - a) DA
  - b) NU
  - c) Nu știu
5. Cum credeți învățarea limbii franceze va avea efecte benefice asupra dezvoltării copilului?
  - a) DA
  - b) NU
  - c) Nu știu
6. Vă angajați să vă susțineți, ajutați copilul din momentul începerii învățării de către el a limbii franceze?
  - a) DA
  - b) NU
  - c) Nu știu

7. Cum ați putea să-i ajutați pe copiii Dvs. la învățarea limbii străine?

---

---

---

---

***Vă mulțumesc!***

**CHESTIONAR PRIVIND ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ A MATEMATICII**

**adresat cadrelor didactice**

(autor I. Achiri)

Mediul în care activați:

*Rural*            *Urban*

Predați în:

*Liceu*            *gimnaziu*

Vechimea în muncă (în ani) \_\_\_\_\_

Genul \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

1. Apreciați, cu o notă, calitatea învățământului matematic la etapa actuală:

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

2. Care sunt cauzele că atitudinea elevilor din Republica Moldova este una puțin favorabilă pentru studierea disciplinei Matematica?

- Curriculumul școlar la matematică
- Manualele de matematică
- Nivelul profesional al profesorilor de matematică
- Atitudinea nefavorabilă a elevilor pentru învățare în ansamblu
- Motivația scăzută a elevilor pentru învățarea matematicii în particular
- Asigurarea insuficientă a procesului educațional cu suportul didactic și tehnic

3. Sunteți satisfăcuți de rezultatele elevilor Dvs. la matematică?

- Da
- În mare măsură
- În mică măsură
- Nu

4. Examenele de absolvire a gimnaziului / BAC la matematică influențează asupra eficienței învățării matematicii de către elevi?

- Da
- În mare măsură

- În mică măsură
  - Nu
5. Sunteți satisfăcuți de organizarea și desfășurarea examenului de absolvire a gimnaziului la matematică în ultimii 3 ani?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
6. Sunteți satisfăcuți de calitatea testelor propuse la examenele de absolvire a gimnaziului la matematică în ultimii 3 ani?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
7. Sunt obiective notele elevilor Dvs. la examenele de absolvire a gimnaziului la matematică în ultimii 3 ani?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
8. Sunteți satisfăcuți de organizarea și desfășurarea examenului de BAC la matematică în ultimii 3 ani?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
9. Sunteți satisfăcuți de calitatea testelor propuse la examenul BAC la matematică în ultimii 3 ani?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
10. Sunt obiective notele elevilor Dvs. la examenele de bacalaureat la matematică în ultimii 3 ani?
- Da

- În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
11. Testele, propuse la examenele de absolvire a gimnaziului la matematică în ultimii 3 ani, sunt teste de evaluare în bază de competențe?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
12. Testele, propuse la examenele de BAC la matematică în ultimii 3 ani, sunt teste de evaluare în bază de competențe?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
13. Țineți cont de tipul de inteligență a elevilor (conform clasificării lui Gardner) în activitatea Dvs. profesională ?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
14. Influențează realizarea temei pentru acasă la majorarea eficienței învățării matematicii?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
15. Influențează nota dată elevilor pentru realizarea temei pentru acasă la majorarea eficienței învățării matematicii?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu

16. Elevii Dvs. manifestă un interes sporit pentru matematică în cazul când le propuneți spre realizare:
- Proiecte la matematică
  - Lucrări practice la matematică
  - Lucrări de laborator la matematică
  - Proiectare de tip STEM/STEAM
  - Rezolvarea problemelor prin mai multe metode
  - Teste în bază de cunoștințe
  - Teste în bază de competențe
  - Sarcini cu aplicarea TIC
17. Cabinetul/cabinetele de matematică din școala Dvs. este asigurat / sunt asigurate conform standardelor de dotare a acestuia/acestora (MECC, ordin nr. 193 din 26.02.2019)?
- Da
  - În mare măsură
  - În mică măsură
  - Nu
18. Formulați propuneri privind majorarea eficienței învățării matematicii de către elevi:
- 
- 
- 
- 
19. Bifați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional integrat – *predare-învățare-evaluare* – este, în opinia Dvs., mai neglijat astăzi.
- a) Predarea
  - b) Învățarea
  - c) Evaluarea
20. Alegeți o opțiune ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă*?
- a) un proces de asimilare a informației;
  - b) un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere;
  - c) obținerea de rezultate înalte;
  - d) succesul în viața profesională;
  - e) adaptarea la schimbările societății



21. Bifați varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul dumneavoastră de vedere, *ciclul de bază al învățării*:
- a) 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție.
  - b) 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare.
  - c) 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.
  - d) 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune.
22. Ce îi motivează pe elevi cel mai mult în activitatea de învățare:
- a) dorința personală de cunoaștere
  - b) interesul pentru un anumit domeniu
  - c) insistența părinților
  - d) insistența profesorilor
  - e) stilul de predare a profesorului
  - f) organizarea interactivă a lecțiilor
  - g) utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare
  - h) dorința de autorealizare
23. În ce măsură țineți cont de interesele și aptitudinile elevului pentru disciplină?
- a) foarte mult
  - b) mult
  - c) puțin
24. În proiectarea didactică țineți cont de:
- a) particularitățile individuale ale clasei de elevi
  - b) implementarea tehnologiilor informaționale
  - c) asocierea conținutului nou cu noțiunile studiate anterior
  - d) crearea unui mediu competitiv
  - e) motivarea elevilor prin notare
  - f) proiectarea strategiilor/tehnologiilor axate pe învățarea prin cooperare
  - g) abordările teoriilor cognitive și constructiviste

## CHESTIONAR PRIVIND ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ A MATEMATICII

### *adresat elevilor*

(autor I. Achiri)

*Dragi elevi, vă invităm să examinați acest chestionar și vă rugăm să răspundeți (bifați) conform convingerilor Dvs. Apreciem efortul și sinceritatea răspunsurilor.*

*Vă mulțumim că ne sunteți alături!*

1. Mediul:
  - a) urban
  - b) rural
  
2. Treapta de învățământ:
  - a) gimnazială
  - b) liceală
  
3. Ce reprezintă pentru tine activitatea de învățare? Selectează una din variantele de mai jos:
  - a) o necesitate
  - b) o obligație
  - c) o opțiune
  
4. Ce înțelegi prin sintagma *învățare eficientă*? Alege o opțiune:
  - ✓ un proces de asimilare a informației
  - ✓ un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - ✓ obținerea de rezultate înalte
  - ✓ succesul în viața profesională
  - ✓ adaptarea la schimbările societății
  
5. Bifează varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul tău de vedere, *ciclul de realizare a unei învățări*.
  - A. 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție.
  - B. 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare.
  - C. 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.
  - D. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune.

6. Ce crezi că te motivează pe tine cel mai mult în cadrul orelor de matematică. Alege o singură variantă.
- a) Dorința personală de a cunoaște mai mult
  - b) Interesul pentru un anumit domeniu
  - c) Insistența părinților
  - d) Insistența profesorilor
  - e) Stilul de predare a profesorului
  - f) Dorința de autorealizare
  - g) Dorința de a te manifesta în fața colegilor
  - h) Utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare
7. În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru disciplina Matematica?
- a) foarte mult
  - b) mult
  - c) puțin
8. Încearcă să-ți amintești unele experiențe de învățare care ți-au plăcut și ți s-au părut utile la lecțiile de Matematică. Bifați două variante.
- a) Conceptele științifice au fost explicate utilizându-se exemple din viață
  - b) Predarea temei noi a început cu un experiment demonstrativ
  - c) Lecțiile au fost realizate în natură prin observații directe
  - d) Ai realizat tema pentru acasă cu ajutorul calculatorului
  - e) Ai realizat proiecte de cercetare împreună cu colegii
  - f) Îmi fac lecțiile împreună cu prietenul meu. Ne ajutăm unul pe altul la diferite materii
  - g) Profesorul te-a apreciat verbal pentru o anumită activitate realizată
  - h) Ai realizat activități de investigare individual
  - i) Ai realizat tema pentru acasă individual
  - j) Alte variante \_\_\_\_\_

Poți să argumentezi din ce cauză le consideri așa?

---

---

---

---

9. Profesorul explică criteriile de evaluare
- a) permanent
  - b) deseori
  - c) rareori
  - d) niciodată
10. Competența *a învăța să înveți* o consideri necesară în formarea personală?
- a) DA
  - b) NU
11. Consideri că învățarea cu ajutorul calculatorului este eficientă în studierea matematicii?
- a) DA
  - b) NU
- Argumentați răspunsul.

---

---

---

---

12. Sunt relevante rezultatele învățării la disciplina *Matematică* în raport cu schimbările din societate?
- a) foarte relevante
  - b) puțin relevante
  - c) nerelevante
13. Cum va-ți dori să fie învățarea la disciplina *Matematică*? Argumentați răspunsul.

---

---

---

---

**CHESTIONAR PRIVIND SPECIFICUL PROCESULUI  
DE ÎNVĂȚARE LA BIOLOGIE**

**adresat cadrelor didactice**  
(autor C. Simion)

*Prin exprimarea opiniilor Dvs. și prin completarea acestui chestionar, veți contribui la realizarea unui studiu în ce privește situația actuală din sistemul educațional al Republicii Moldova.*

Mediul:

- *urban*
- *rural*

Treapta de învățământ:

- *gimnazială*
- *liceală*

Stagiul de predare: \_\_\_\_\_

1. Realizați o analiză **SWOT** a procesului educațional din RM, exprimându-vă punctul de vedere referitor la:
  - Puncte tari / Atuuri
  - Puncte slabe / Nevoi de dezvoltare
  - Amenințări / Probleme care ar putea apărea
  - Oportunități / Șanse care ar putea apărea

2. Care este specificul procesului de învățare la disciplina *Biologie*?

---

---

---

---

3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Argumentați relevanța practică a conținuturilor curriculare la disciplina *Biologie*? \_\_\_\_\_

---

---

5. Descrieți câteva dificultăți întâmpinate de elevi în învățare și câteva dificultăți întâmpinate de Dvs. în predare.

---

---

---

---

6. Cum ați descrie un profesor modern?

---

---

---

---

7. Ce părere aveți despre evaluarea standardizată (test)? Argumentați.

---

---

---

---

8. Care ar fi o altă modalitate de susținere a BAC-ului la biologie?

---

---

---

---

***Vă mulțumim pentru colaborare!***

## CHESTIONAR PRIVIND ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ LA BIOLOGIE

### adresat elevilor

(autori L. Franțuzan, D. Plăcintă)

*Dragi elevi,*

*vă invităm să examinați acest chestionar și vă rugăm  
să răspundeți conform convingerilor Dvs.  
Apreciem efortul și sinceritatea răspunsurilor.*

*Vă mulțumim că ne sunteți alături!*

1. Mediul:
  - urban
  - rural
2. Treapta de învățământ:
  - gimnazială
  - liceală
3. Ce reprezintă pentru tine activitatea de învățare? Selectează una din variantele de mai jos:
  - a) o necesitate
  - b) o obligație
  - c) o opțiune
4. Ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă*? Alege o opțiune.
  - ✓ un proces de asimilare a informației
  - ✓ un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - ✓ obținerea de rezultate înalte
  - ✓ succesul în viața profesională
  - ✓ adaptarea la schimbările societății
5. Bifează varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul tău de vedere, *ciclul de realizare a unei învățări*.
  - A. 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție.
  - B. 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare.
  - C. 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.
  - D. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune.

6. Ce crezi că te motivează pe tine cel mai mult în cadrul lecțiilor de *Biologie*. Alege o singură variantă.
  - a. dorința personală de a cunoaște mai mult;
  - b. interesul pentru un anumit domeniu;
  - c. insistența părinților.
  - d. insistența profesorilor.
  - e. stilul de predare a profesorului
  - f. dorința de autorealizare
  - g. dorința de a te manifesta în fața colegilor
  - h. utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare
  
7. În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru disciplina *Biologie*?
  - a) foarte mult
  - b) mult
  - c) puțin
  
8. Încearcă să-ți amintești unele experiențe de învățare careți-au plăcut și ți s-au părut utile la lecțiile de *Biologie*. Bifați două variante.
  - a. Conceptele științifice au fost explicate utilizându-se exemple din viață.
  - b. Predarea temei noi a începe cu un experiment demonstrativ.
  - c. Lecțiile au fost realizate în natură prin observații directe.
  - d. Ai realizat tema pentru acasă cu ajutorul calculatorului.
  - e. Ai realizat proiecte de cercetare împreună cu colegii.
  - f. Îmi fac lecțiile împreună cu prietenul meu. Ne ajutăm unul pe altul la diferite materii.
  - g. Profesorul te-a apreciat verbal pentru o anumită activitate realizată.
  - h. Ai realizat activități de investigare individual.
  - i. Ai realizat tema pentru acasă individual.
  - j. *Alte variante* \_\_\_\_\_

Poți să argumentezi din ce cauză le consideri așa?

---



---



---



---



---



9. Profesorul explică criteriile de evaluare:
- a) permanent
  - b) deseori
  - c) rareori
  - d) niciodată
10. Competența *a învăța să înveți* o consideri necesară în formarea personală?
- a) DA
  - b) NU
11. Consideri că învățarea cu ajutorul calculatorului este eficientă în studierea *Biologiei*?
- a) DA
  - b) NU

Argumentați răspunsul \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Sunt relevante rezultatele învățării la disciplina *Biologie* în raport cu schimbările din societate?
- a) foarte relevant
  - b) puțin relevant
  - c) nerelevant

14. Cum va-ți dori să fie învățarea la disciplina *Biologie*?
- Argumentați răspunsul \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## CHESTIONAR PRIVIND ÎNVĂȚAREA EFICIENTĂ LA CHIMIE

### *adresat elevilor*

(autori L. Franțuzan, A. Gîțu)

*Dragi elevi, vă invităm să examinați acest chestionar și vă rugăm să răspundeți conform convingerilor Dvs. Apreciem efortul și sinceritatea răspunsurilor.*

*Vă mulțumim că ne sunteți alături!*

1. Mediul:
  - *urban*
  - *rural*
2. Treapta de învățământ:
  - *gimnazială*
  - *liceală*
3. Ce reprezintă pentru tine activitatea de învățare? Selectează una din variantele de mai jos:
  - a. o necesitate
  - b. o obligație
  - c. o opțiune
4. Ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă*? Alege o opțiune:
  - ✓ un proces de asimilare a informației
  - ✓ un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - ✓ obținerea de rezultate înalte
  - ✓ succesul în viața profesională
  - ✓ adaptarea la schimbările societății
5. Bifează varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul tău de vedere, *ciclul de realizare a unei învățări*.
  - A. 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție.
  - B. 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare.
  - C. 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.
  - D. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune.

6. Ce crezi că te motivează pe tine cel mai mult în cadrul orelor de *Chimie*? Alege o singură variantă.
- a) dorința personală de a cunoaște mai mult
  - b) interesul pentru un anumit domeniu
  - c) insistența părinților
  - d) insistența profesorilor
  - e) stilul de predare a profesorului
  - f) dorința de autorealizare
  - g) dorința de a te manifesta în fața colegilor
  - h) utilizarea tehnologiilor informaționale în procesul de predare-învățare-evaluare
7. În ce măsură profesorii țin cont de interesele și aptitudinile tale speciale pentru disciplina *Chimie*?
- a) foarte mult
  - b) mult
  - c) puțin
8. Încearcă să-ți amintești unele experiențe de învățare careți-au plăcut și ți s-au părut utile la lecțiile de chimie. Bifați două variante.
- a) Conceptele științifice au fost explicate utilizându-se exemple din viață.
  - b) Predarea temei noi a începe cu un experiment demonstrativ.
  - c) Lecțiile sunt realizate în laboratorul de chimie.
  - d) Ai realizat tema pentru acasă cu ajutorul calculatorului.
  - e) Ai realizat experimente împreună cu colegii.
  - f) Îmi fac lecțiile împreună cu prietenul meu. Ne ajutăm unul pe altul la diferite materii.
  - g) Profesorul te-a apreciat verbal pentru o anumită activitate realizată.
  - h) Ai realizat activități de investigare individual.
  - i) Ai învățat tema individual.
  - j) *Alte variante* \_\_\_\_\_

Poți să argumentezi din ce cauză le consideri așa?

---

---

---

---

9. Profesorul explică criteriile de evaluare:
- a) permanent
  - b) deseori
  - c) rareori
  - d) niciodată
10. Competența *a învăța să înveți* o consideri necesară în formarea personală?
- a) DA
  - b) NU
11. Consideri că învățarea cu ajutorul calculatorului este eficientă în studierea chimiei?
- a) DA
  - b) NU
- Argumentați răspunsul \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
12. Sunt relevante rezultatele învățării la disciplina *Chimie* în raport cu schimbările din societate
- a) foarte relevant
  - b) puțin relevant
  - c) nerelevant
13. Cum va-ți dori să fie învățarea la disciplina *Chimie*?
- Argumentați răspunsul \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## CHESTIONAR PRIVIND EFICIENȚA ÎNVĂȚĂRII

**adresat elevilor**

(autor I. Grigor)

*Stimați elevi,*

*Institutul de Științe ale Educației, realizează un studiu cu privire la eficiența învățării. În acest context, vă rugăm să completați chestionarul de mai jos.*

*Sinceritatea răspunsurilor va asigura acuratețea rezultatelor studiului.*

*Vă mulțumim!*

Învăț în:

- Liceu
- Gimnaziu

Gen:

- F
- M

1. În opinia ta, care dintre cele 3 componente ale procesului educațional *predare-învățare-evaluare* – este mai importantă. Alege una dintre variantele de răspuns:
  - a. Predarea
  - b. Învățarea
  - c. Evaluarea
  
2. Ce înțelegi prin sintagma *învățare eficientă*? Bifează una dintre variantele date de răspuns:
  - a. un proces de asimilare a informației
  - b. un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - c. obținerea de rezultate înalte
  - d. succesul în viața profesională
  - e. adaptarea la schimbările societății

3. Părinții/tutorii mei...  
(*Selectează rubrica ce indică varianta cea mai potrivită.*)

Nr. crt.	Variante de răspuns	În foarte mare măsură	În mare măsură	Într-o oarecare măsură	În mică măsură	Deloc
1	sunt un model pentru mine					
2	se implică în viața mea școlară ( <i>au inițiativă, răspund solicitărilor mele, îmi asigură materialele necesare pentru învățare</i> )					
3	mă ajută să învăț ( <i>ajută să fac lecții, îmi oferă pregătire suplimentară</i> )					
4	urmăresc notele mele la purtare					
5	discută orice problemă care ține de activitatea mea la școală					
6	au așteptări privind rezultatele mele școlare					
7	îmi oferă recompense financiare pentru rezultate obținute					

4. Eu învăț pentru că...:  
(*Bifează 7 variante care ți se potrivesc cel mai mult!*)
- vreau să mă simt mai inteligent ca alții;
  - vreau ca prietenii mei să mă respecte;
  - învăț pentru ca îmi place;
  - pentru a lua note bune;
  - pentru a nu mă face de rușine în fața altora;
  - pentru a avea o carieră de succes;
  - profesorul explică pe înțelesul meu;
  - are un stil de predare atractiv;
  - profesorul e aproape de noi;
  - este calm, nu se enervează;
  - este plăcut ca înfățișare fizică;
  - îmi inspiră respect, fiind un model pentru mine;
  - sarcinile de învățare date de către profesor sunt clare;
  - am frică față de profesor;
  - profesorul face o evaluare corectă;
  - este interesant obiectul;
  - cunoștințele obținute la școală vor fi utile pentru viitor;
  - părinții insistă să învăț;

- s) părinții îmi oferă recompense financiare pentru note bune;  
 t) *altele* \_\_\_\_\_

5. Citește cu atenție următoarele afirmații și apreciază în ce măsură acestea corespund modului tău de învățare. Bifează în rubrica ce indică frecvența acestui comportament.

Variante de răspuns	<i>întotdeauna</i>	<i>de cele mai multe ori</i>	<i>uneori</i>	<i>rareori</i>	<i>niciodată</i>
Mă strădui să înțeleg ce predă profesorul la lecție în clasă					
când învăț ceva nou fac asocieri cu lucrurile cunoscute					
Ordonez logic informațiile învățate ( <i>sub forma schemelor, tabelelor, formulelor etc.</i> )					
Apelez la alte surse suplimentare de informații ( <i>părinții, frații/surorile, bunicii, alte persoane</i> )					
Încerc să găsesc utilitatea noilor informații în viața de zi cu zi					
Obişnuiesc să învăț pe de rost					
Varianta ta					

6. Ce te-ar ajuta să înveți mai bine? Bifează variantele care ți se potrivesc!
- utilitatea maximă a materiilor predate;
  - atmosfera calmă în timpul orelor;
  - aprecieri pozitive, încurajări;
  - recompense prin cadouri, premii;
  - activități de învățare organizate în echipe/grupe de elevi;
  - aprecierea și luarea în considerație opiniei proprii a elevului de către profesori.
7. Bifează variantele care ți se potrivesc. Nu reușesc bine la învățatură pentru că:
- nu am condiții (*căldură, apă curentă, curent electric, camera mea, rechizite etc.*)
  - nu am voință;
  - învăț cum pot;
  - nu am timp

- e. nu mă interesează ce se petrece la școală
- f. nu vreau
- g. nu vreau să fiu considerat tocilar
- h. pentru familia mea nu contează învăț sau nu
- i. nu înțeleg nimic din ceea ce se predă
- j. profesorul nu mă apreciază corect
- k. ceea ce învățăm nu-mi va fi de folos în viață
- l. NS / NR

8. În școala mea:

- a. se desfășoară activități practice în laboratoare/cabinete
- b. este încurajată competiția
- c. sunt încurajate colaborarea, cooperarea
- d. în clasa mea este important să ai rezultate bune
- e. în clasa mea este important să fim prieteni buni
- f. *altele* \_\_\_\_\_

9. Cât timp îți iau pe parcursul zilei următoarele activități:

<b>Variante de răspuns</b>	<i>deloc</i>	<i>mai puțin de o oră</i>	<i>1-2 ore</i>	<i>2-4 ore</i>	<i>mai mult de 4 ore</i>
vizionarea TV					
jocuri la calculator					
activități în familie					
activități cu prietenii					
cursuri: dans, instrument muzical, limbi străine, sport etc.					
activități recreative în aer liber					
lectura					
pregătire pentru lecții					
<i>altele</i>					

10. Bifează activitățile extrașcolare în care te-ai implicat:

- a. Sport;
- b. Artă (pictură, desen, modelaj, foto etc.);
- c. Dans;
- d. Vizionare de spectacole/filme/concerte;
- e. Vizite la muzeu;
- f. Excursii;
- g. Voluntariat;
- h. Programe/proiecte educaționale sociale și financiare;
- i. Mediateca, videoteca, radioteleviziunea școlară;



- j. Cercuri tehnico-aplicative;
- k. NȘ / NR

11. În ce măsură te-au ajutat aceste activități extrașcolare în învățare?
- Foarte mult
  - Mult
  - Potrivit
  - Puțin
  - Deloc

12. Mai jos sunt enumerate câteva activități care pot ajuta elevii să învețe educația economică și financiară. Care din cele propuse consideri mai eficiente?

<b>Măsuri</b>	<i>Eficient</i>	<i>Nu știu</i>	<i>Nu este eficient</i>
Săptămâna educației economice, financiare realizată în școală în perioada vacanței de primăvară			
Ziua internațională a Educației financiare pentru copii			
Clase cu profil economic la treapta gimnazială în fiecare școală			
Vizionarea filmelor despre drepturile, activitățile economice și financiare în cadrul procesului de învățare			
Pagina web al școlii unde elevii să poată învăța despre educația economică și financiară			
<i>Alte măsuri:</i>			

13. În ce măsură activitățile școlare și extrașcolare pot ajuta elevii în dezvoltarea unei cariere de succes?
- Foarte mare
  - Mare
  - Potrivit
  - Mică
  - Foarte mică
14. Consideri că succesul în școală contribuie la creșterea șanselor în dezvoltarea unei cariere de succes?
- Foarte mare
  - Mare
  - Potrivit

- Mică
- Foarte mică

15. Cum crezi, există alte modalități care te pot ajuta în dezvoltarea carierei de succes?

- DA
- NU

Dacă DA, care sunt acestea? \_\_\_\_\_

---

---

---

16. În opinia ta, mediul, grupul de referință poate să te influențeze privind dezvoltarea carierei de succes?

- DA
- NU

Dacă DA, ierarhizează de la 1 la 8, unde 1 este primul loc, 8 este ultimul loc, mediul care determină dezvoltarea carierei de succes.

- a. școala
- b. familia
- c. prieteni
- d. mass media
- e. activități extrașcolare
- f. voluntariat
- g. programe/proiecte sociale, financiare (*antreprenoriat social, financiar etc.*)
- h. INTERNET

17. Ce contribuie, din punctul tău de vedere, la construirea unei cariere de succes?

---

---

---

## CHESTIONAR PRIVIND EFICIENȚA ÎNVĂȚĂRII

adresat părinților  
(autor I. Grigor)

*Stimați părinți,  
Institutul de Științe ale Educației, Sectorul Calitatea Educației,  
realizează un studiu cu privire la eficiența învățării. În acest context,  
vă rugăm să completați chestionarul conform convingerilor Dvs.  
Sinceritatea răspunsurilor Dvs. asigură acuratețea rezultatelor studiului.*

*Vă mulțumim mult pentru colaborare!*

*Mediul în care locuiți:*

- rural
- urban

*Copilul meu învață în:*

- Liceu
- Gimnaziu

1. Precizați care dintre cele 3 componente ale procesului educațional *predare-învățare-evaluare* – este, în opinia Dvs., mai importantă astăzi. Bifați una dintre variantele date de răspuns:
  - a. Predarea
  - b. Învățarea
  - c. Evaluarea
2. Ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă* (alegeți o opțiune)? Bifați una dintre variantele date de răspuns:
  - un proces de asimilare a informației
  - un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - obținerea de rezultate înalte
  - succesul în viața profesională
  - adaptarea la schimbările societății
3. Apreciați rolul familiei în procesul de învățare al copilului Dvs.? Bifați variante care considerați importante. Eu ca părinte/tutore, consider că:
  - a. reprezintă un model pentru copilul meu
  - b. mă implic în viața lui școlară
  - c. îl ajut să învețe

- d. îl încurajez în ceea ce face la școală
  - e. discut cu copilul meu problemele pe care le are
  - f. exprim așteptările privind actualitatea și utilitatea materiilor care învață copilul la școală
  - g. îl recompensez material pentru rezultatele școlare bune obținute
  - h. îl încurajez prin laude și aprecieri
  - i. altele
4. În ce măsură considerați că vă implicați în activitatea de învățare a copilului Dvs.?
- În foarte mare măsură
  - În mare măsură
  - În potrivită măsură
  - În mică măsură
  - În foarte mică măsură
5. Cum vă implicați în activitatea de învățare personală a copilului Dvs.?  
 Selectați variante potrivite:
- a. oferirea condițiilor necesare de studiu
  - b. ajutor la teme de acasă la anumite materii
  - c. stabilirea împreună cu copilul a unui program de lucru eficient și util
  - d. stabilirea împreună cu copilul a recompenselor și sancțiunilor
  - e. asigurarea pregătirii suplimentare (*lecții adăugătoare, repetitor etc.*)
  - f. oferirea suportului pentru activitățile extrașcolare (*sport, muzică, dans etc.*)
6. Cum explicați ne implicarea Dvs. în activitatea de învățare/dezvoltare personală a copilului. Bifați o singură variantă:
- a. nu pricep în materii care studiază copilul
  - b. copilul se descurcă singur
  - c. consider că școala ar trebui să se implice dar nu părinții
  - d. consider că profesorii sunt suficient de buni
7. Care sunt motivele principale ce îl determină pe copilul Dvs. să învețe.  
 Selectați 5 variante de motive care sunt pentru copil Dvs. cele mai importante:
- a. să se simtă superior colegilor
  - b. dorește ca colegii de clasă să-l respecte
  - c. învață pentru ca îi place

- d. pentru a lua note bune
- e. pentru a nu se face de rușine în fața altora
- f. pentru a avea o carieră de succes
- g. profesorul explică pe înțelesul copilului
- h. are un stil de predare atractiv
- i. profesorul are o relație specială / este aproape de copilul Dvs.
- j. este calm, nu se enervează
- k. profesorul îi inspiră respect, fiind pentru copil un model
- l. sarcinile de învățare date de către profesor sunt clare
- m. copilul are frică față de profesor
- n. profesorul face o evaluare corectă
- o. învață dacă este interesant obiectul
- p. cunoștințele obținute la școală vor fi utile pentru viitorul copilului
- q. părinții insistă ca copilul să învețe
- r. părinții îi oferă recompense financiare pentru note bune
- s. profesorul motivează elevii pentru învățare
- t. *alte opțiuni* \_\_\_\_\_

8. Cum considerați, activitatea părintelui/tutore în comitetul părintesc al clasei, al școlii contribuie la sporirea motivației pentru învățare a copilului?

- Da
- Nu
- Nu știu

De ce (argumentați răspunsul)? \_\_\_\_\_

---



---



---

9. În opinia Dvs., care ar fi recompensă potrivită pentru învățare?

Bifați 3 variante:

- a. notele
- b. cunoștințele, abilitățile acumulate
- c. diplomele, premiile
- d. laudele, încurajările
- e. banii sau alte recompense materiale
- f. activitățile preferate ale copiilor (computer, excursii etc.)
- g. imaginea copilului în clasă
- h. *altele...*

10. Mai jos sunt enumerate câteva activități care pot ajuta copiii să învețe educația economică și financiară. Care din măsurile propuse considerați mai eficiente privind procesul de învățare?

Măsuri	Eficient	Nu știu	Nu este eficient
Săptămâna educației economice, financiare realizată în școală în perioada vacanței de primăvară.			
Ziua internațională a Educației financiare pentru copii.			
Clase cu profil economic la treapta gimnazială în fiecare școală.			
Vizionarea filmelor despre drepturile, activitățile economice și financiare în cadrul procesului de învățare.			
Pagina web al școlii unde elevii să poată învăța despre educația economică și financiară.			
Alte măsuri:			

11. Considerați că școala a contribuit la *dezvoltarea carierei Dvs.*?

- Da
- Nu

În ce măsură:

- Foarte mare
- Mare
- Potrivit
- Mică
- Foarte mică

12. În ce măsură credeți că școala va contribui la dezvoltarea unei *carriere de succes a copilului Dvs.*?

- Foarte mare
- Mare
- Potrivit
- Mică
- Foarte mică

13. Credeți că există alte modalități care pot ajuta copilul Dvs. în dezvoltarea carierei de succes?

- Da
- Nu

Dacă DA, care sunt acestea, în opinia Dvs.? \_\_\_\_\_

14. În opinia Dvs., mediul, grupul de referință influențează copilul privind dezvoltarea carierei de succes?

- Da
- Nu

Dacă DA, ierarhizați mediile care influențează elevul privind dezvoltarea carierei de succes în ordinea priorităților de la 1 până la 8, unde 1 corespunde cu aprecierea maximă a mediului, dar 8 corespunde cu aprecierea minimă.

- a. școala;
- b. familia;
- c. prieteni;
- d. mass media;
- e. activități extrașcolare;
- f. voluntariat;
- g. programe/proiecte sociale, financiare (*antreprenoriat social, financiar etc.*);
- h. INTERNET

## CHESTIONAR PRIVIND EFICIENȚA ÎNVĂȚĂRII

### adresat cadrelor didactice

(autor I. Grigor)

*Stimați profesori, Institutul de Științe ale Educației, Sectorul Calitatea Educației, realizează un studiu cu privire la eficiența învățării. În acest sens, vă rugăm să completați chestionarul de mai jos. Sinceritatea răspunsurilor Dvs. asigură acuratețea rezultatelor studiului.*

*Mediul în care activați:*

- rural
- urban

*Predau în:*

- Liceu
- gimnaziu

*Vechimea de muncă...*

*Specializarea...*

1. Ce înțelegeți prin sintagma *învățare eficientă* (alegeți o opțiune)?
  - un proces de asimilare a informației
  - un proces de transformare a experiențelor de cunoaștere
  - obținerea de rezultate înalte
  - succesul în viața profesională
  - adaptarea la schimbările societății
2. Încercuiți varianta care ilustrează cel mai bine, din punctul Dvs. de vedere, *ciclul de bază al învățării*:
  - A. 1. Acțiune; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Emoție.
  - B. 1. Reflecție; 2. Acțiune; 3. Emoție; 4. Cooperare.
  - C. 1. Cooperare; 2. Emoție; 3. Acțiune; 4. Reflecție.
  - D. 1. Emoție; 2. Reflecție; 3. Cooperare; 4. Acțiune.
3. În opinia Dvs., care poate fi rolul familiei în procesul de învățare al elevului? Bifați variante care considerați importante în ordinea priorităților, 1 reflectă varianta cea mai importantă. Părinții/tutorele elevului:
  - a. reprezintă un model pentru copilul său;
  - b. participă în viața școlară;



- c. ajută copilului să învețe;
  - d. încurajează pentru participare în activitățile școlare de zi cu zi;
  - e. discută cu copilul despre problemele școlare;
  - f. exprimă așteptările privind actualitatea și utilitatea materiilor care învață copilul la școală;
  - g. așteaptă ca copilul să obțină performanțe;
  - h. oferă recompense materiale, financiare pentru performanțe școlare obținute;
  - i. recompensează prin laude și aprecieri;
  - j. *altele* \_\_\_\_\_
4. Care, după părerea Dvs., sunt motive principale de învățare ale elevilor (încercuiți 5 variante de motive care, în opinia Dvs., sunt pentru elevi cele mai importante):
- a. copilul vrea să simtă mai inteligent ca alții;
  - b. vrea ca prietenii săi să-l respecte;
  - c. învață pentru ca îi place;
  - d. pentru a lua note bune;
  - e. pentru a nu se face de rușine în fața altora;
  - f. pentru a avea o carieră de succes;
  - g. profesorul explică pe înțelesul copilului;
  - h. are un stil de predare atractiv;
  - i. profesorul e aproape de copil Dvs.;
  - j. este calm, nu se enervează;
  - k. profesorul îi inspiră respect copilului, fiind pentru dânsul un model;
  - l. sarcinile de învățare date de către profesor sunt clare;
  - m. copilul are frică față de profesor;
  - n. profesorul face o evaluare corectă;
  - o. copilului învață dacă este interesant obiectul;
  - p. cunoștințele obținute la școală vor fi utile pentru viitorul copilului;
  - q. părinții insistă ca copilul să învețe;
  - r. părinții îi oferă recompense financiare pentru note bune
  - s. *altele...*
5. Ce l-ar ajuta pe elev să fie mai motivat pentru învățare (bifați variantele pe care le considerați importante)?
- a. aplicarea metodei *problematizare* în procesul de predare;
  - b. orele atractive și antrenante;
  - c. abordarea preponderent practic-aplicativă a lecțiilor;
  - d. atmosfera în timpul orelor;

- e. recompense și încurajări sistematice din partea cadrului didactic;
  - f. importanța acordată exprimării originale a opiniilor personale ale elevilor;
  - g. organizarea activităților de învățare în echipe/grupe de elevi;
  - h. abordarea interdisciplinară a problemelor de învățare.
6. Considerați că personal vă implicați în dezvoltarea motivației pentru învățare eficientă a elevilor? Notați cu **X** în rubrica ce indică varianta cea mai potrivită.
- În foarte mare măsură
  - În mare măsură
  - În potrivită măsură
  - În mică măsură
  - În foarte mică măsură
7. Citiți cu atenție afirmațiile următoare și apreciați în ce măsură acestea corespund modului de învățare al elevilor cu care lucrați. Notați cu **X** în rubrica ce indică varianta cea mai frecventă al acestui comportament.

<b>Variante de răspuns</b>	<i>Întotdeauna</i>	<i>De cele mai multe ori</i>	<i>Uneori</i>	<i>Rareori</i>	<i>Niciodată</i>
Când studiază, elevul asociază noile cunoștințe cu cele deja cunoscute					
Pentru a învăța mai bine, elevul încearcă să rețină logic informațiile predate (sub forma schemelor, tabelelor, formulelor etc.)					
Elevul folosește sursele suplimentare					
Elevul apelează la informațiile pe care consideră că le dețin părinții, frații/surorile, bunicii, alte persoane					
Când învață, elevul încearcă să găsească utilitatea informațiilor în viața de zi cu zi					
În clasă, elevii sunt foarte atenți la explicațiile profesorului					
Elevii obișnuiesc să învețe pe de rost					

8. Bifați principalele activități școlare și extrașcolare în care se implică elevii:
- Sport
  - Artă (*pictură, desen, modelaj, foto etc.*)
  - Dans
  - Vizionare de spectacole/filme/concerte
  - Vizite la muzeu
  - Excursii
  - Voluntariat
  - Programe/proiecte educaționale sociale și financiare
  - Mediateca, videoteca, radioteleviziunea școlară
  - Cercuri tehnico-aplicative
9. În ce măsură considerați că acestea îi ajută pe elevi în învățare?
- Foarte mult
  - Mult
  - Potrivit
  - Puțin
  - Deloc
10. Mai jos sunt enumerate câteva activități care pot ajuta copiii să învețe educația economică și financiară. Care din măsurile propuse considerați mai eficiente privind procesul de învățare?

Măsuri	Eficient	Nu știu	Nu este eficient
- Săptămâna educației economice, financiare realizată în școală în perioada vacanței de primăvară			
- Ziua internațională a Educației financiare pentru copii			
- Clase cu profil economic la treapta gimnazială în fiecare școală			
- Vizionarea filmelor despre drepturile, activitățile economice și financiare în cadrul procesului de învățare			
- Pagina web al școlii unde elevii să poată învăța despre educația economică și financiară			
<i>Alte măsuri:</i>			

11. În ce măsură activitățile școlare și extrașcolare pot ajuta elevul în dezvoltarea unei cariere de succes?
- Foarte mult
  - Mult

- c) Potrivit
  - d) Puțin
  - e) Deloc
12. Credeți că există alte modalități care pot ajuta elevul în dezvoltarea carierei de succes?
- Da
  - Nu
13. Dacă DA, care sunt acestea, în opinia Dvs.? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. În opinia Dvs., mediul, grupul de referință influențează elevul privind dezvoltarea carierei de succes?
- DA
  - NU
- Dacă DA, ierarhizați mediile care influențează elevul privind dezvoltarea carierei de succes în ordinea priorităților de la 1 până la 8, unde 1 corespunde cu aprecierea maximă al mediului, dar 8 corespunde cu aprecierea minimă.
- a. școala;
  - b. familia;
  - c. prieteni;
  - d. mass media;
  - e. activități extrașcolare;
  - f. voluntariat;
  - g. programe/proiecte sociale, financiare (*antreprenoriat social, financiar etc.*);
  - h. INTERNET

## PREZENTAREA AUTORILOR:



**Tatiana CALLO**, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, academician al AIȘSSM, cercetător științific principal în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE (2020-2023).

**Performanțe profesionale:** Membru al echipelor de creație în diverse proiecte de cercetare naționale și internaționale.

**Publicații** (în limba română, rusă, franc., engl.): circa 170, dintre care monografii monoautor – 5; cărți colective – 8, manuale pentru școală (cl. 1, 2, 6, 7, 8) – 14; ghiduri metodologice – 22; articole științifice – 60, materiale ale conferințelor științifice – 32 etc.

**Distincții:** Medalia „Meritul Civic”; Medalia onorifică „Ion Creangă” a UPS „Ion Creangă”; Medalia „Dimitrie Cantemir” a AȘM; Diploma Guvernului de gradul întâi; Medalia „Cuvioasa Parascheva”; Ordinul „Cuvioasa Parascheva de gradul II”; Medalia Jubiliară „Eparhia Chișinăului – 200 de ani”; Diploma de Merit a Consiliului Suprem pentru ȘDT.



**Maria HADÂRCĂ**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE (2020-2023).

**Performanțe profesionale:** Autor de curriculum, manuale și ghiduri metodologice; Director și coordonator de proiecte de cercetare științifică instituțională; Conducător de teze de doctorat și de masterat.

**Publicații:** Autor și coautor a circa 90 de publicații științifice.



**Veronica BĂLICI**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, cercetător științific coordonator în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE (2020-2023).

**Performanțe profesionale:** Membru al echipelor de creație în diverse proiecte de cercetare (2006-2019). Membru al colegiului de redacție a revistei științifice „Univers Pedagogic”.

**Publicații:** Autor a peste 60 de lucrări științifice, științifico-metodice și didactice (monografii, studii, articole științifice).



**Ion ACHIRI**, doctor în științe fizico-matematice, conferențiar universitar, cercetător științific superior în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE (2020-2023).

**Performanțe profesionale:** Formator Național; Coordonator al grupurilor de lucru în cadrul proiectelor educaționale naționale; Membru al colegiilor de redacție a revistelor din țară și peste hotare.

**Publicații:** Autor a peste 120 de publicații științifice, științifico-metodice și didactice (monografii, studii, manuale, curricula, articole științifice).



**Ina GRIGOR**, doctor în pedagogie, cercetător științific superior în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, IȘE (2020-2023).*

**Performanțe profesionale:** Licențiat în Filozofie și Psihologie.

**Publicații:** Autor și coautor a peste 35 de publicații științifice: științifico-metodice și didactice (studii, ghiduri metodologice, articole științifice).



**Cristina STRAISTARI-LUNGU**, cercetător științific în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, IȘE (2020-2023).*

**Performanțe profesionale:** Autor de curriculum, standarde și ghiduri metodologice; Formator în cadrul proiectului *Reforma Învățământului din Republica Moldova.*

**Publicații:** Autor și coautor a circa 30 de publicații științifice.



**Crenguța SIMION**, cercetător științific în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, IȘE (2020-2023).*

**Performanțe profesionale:** Autor de curriculum; master în științe ale educației, doctorandă, tema de cercetare: „Evaluarea competenței la liceeni”

**Publicații:** Autor și coautor a peste 18 publicații: lucrări științifico-didactice, didactice (capitole în monografii, curriculum, ghiduri metodologice, articole științifice).



**Aurelia PISĂU**, cercetător științific în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, IȘE (2020-2023).*

**Performanțe profesionale:** Master în științe ale educației, doctorandă, tema de cercetare: „Valorificarea softurilor educaționale din perspectiva formării competențelor la liceeni”

**Publicații:** Autor și coautor a peste 20 lucrări științifice, științifico-metodice și didactice (capitole în monografii, studii, ghiduri, articole științifice, Curriculum la disciplina opțională).



**Viorel BOCANCEA**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, cercetător științific superior în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, IȘE (2020-2023).*

**Performanțe profesionale:** Formator al Centrului Național de Inovații Digitale în Educație „Clasa Viitorului”; Membru și coordonator (în 2019) al grupului de lucru la dezvoltarea curriculumului de fizică pentru treapta gimnazială și cea liceală.

**Publicații:** Autor a peste 120 de publicații științifice, științifico-metodice și didactice (monografii, studii, manuale, articole științifice).



**Marina MORARI**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, cercetător științific superior în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE (2020-2023).

**Performanțe profesionale:** Formator național la disciplina Educație muzicală, autor de manuale școlare (14), co-autor la curriculumul Educație muzicală pentru învățământul primar și gimnazial din RM (edițiile 2010, 2018, 2019), membru al ISME (International Society for Music Education), membru al Consiliului Științific pentru Cercetarea istoriei pedagogiei muzicale (Conservatorul de Stat „П.И. Чайковскии”, Moscova, Federația Rusă), cercetător științific în cadrul a 10 proiecte de cercetare științifică (IȘE, USARB, USM).

**Publicații:** Autor a peste 150 de publicații științifice, științifico-metodice și didactice (monografii, studii, articole științifice).



**Ana GĂȚU**, cercetător științific stagiar în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE (2020-2023).

**Performanțe profesionale:** Stagii de practică de specialitate realizate peste hotare.

**Publicații:** Autor și coautor a circa 10 de lucrări științifice, științifico-metodice și didactice.



**Elena JECHIU**, cercetător științific în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE (2020-2023).

**Performanțe profesionale:** Asistent universitar la Catedra Geografie Umană, Regională și Turism din cadrul UST; profesor de geografie și biologie.

**Publicații:** Autor și coautor a 15 lucrări științifice, științifico-metodice și didactice.



**Daniela PLACINTA**, cercetător științific stagiar în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*, IȘE (2020-2023).

**Performanțe profesionale:** Doctorandă la Școala Doctorală „Științe ale Educației” a Parteneriatului instituțiilor de învățământ superior Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul și Institutul de Științe ale Educației.

**Publicații:** Autor a Curriculumului de Biologie, ediția 2019 și a Ghidului de Biologie; autor a Standarde de dotare minimă a cabinetelor la disciplinele școlare în instituțiile de învățământ general; autor a publicațiilor științifice, teze ale conferințelor naționale și internaționale.



**Ludmila FRANȚUZAN**, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător, Sectorul Calitatea Educației din cadrul Institutului de Științe ale Educației. **Director de proiect:** *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*.

**Publicații:** Autor și coautor a circa 75 de lucrări științifice, științifico-metodice și didactice (monografii, studii, curriculum, ghiduri metodice, articole științifice).

**Centrul Editorial „Univers Pedagogic”**

Redactor-șef:

**Stela Luca**

Redactor:

**Oxana Uzun-Negrescu**

Redactor tehnic:

**Maria Bondari**



---

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Învățarea școlară. Probleme de realizare. Perspective de dezvoltare.**: Monografie colectivă / autori: Tatiana Callo, Maria Hadârcă, Veronica Bâlici [et al.]; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației; coordonator științific: Ludmila Franțuzan. – Chișinău : Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 399 p.: fig., tab.

Referințe bibliogr. la sfârșitul cap. – 100 ex.

ISBN 978-9975-48-184-7.

373.091

I-59

---



