

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII  
AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DIN ZURICH  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

**FACULTATEA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI ȘI INFORMATICĂ  
CATEDRA: PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR**

**Disciplina:**

**DIDACTICA DEZVOLTĂRII PERSONALE**

Alcătuitor: Saranciuc-Gordea Liliana,  
doctor în pedagogie,  
conferențiar universitar

Chișinău, 2020

**CZU**

Aprobat  
prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” din 17.12. 2021  
ISBN: 978-9975-46-495-6  
37.015.D40

*Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.*

**Alcătuitor:**

*Liliana Saranciuc-Gordea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar.*

**Recenzenți:**

*Nina Garștea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău  
Rudolf Isler, prof.doctor, Universitatea Pedagogică din Zurich*

Suportul de curs se adresează studenților programelor de formare:

Pedagogie în învățământul primar (S.03.A.035)

Pedagogie în învățământul primar și Limba Engleză (S1.03.A.030)

Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie Preșcolară (S1.03.A.029)

Pedagogie în învățământul primar F/r (S.03.A.027)

cu scopul de pregătire a viitorilor învățători în predarea disciplinei școlare *Dezvoltarea personală*. Prin prisma suportului, accentul se pune pe formarea de competențe profesionale a viitorilor învățători în formarea competențelor transeversale necesare pentru sănătatea fizică și mintală a elevilor (abilități cognitive, abilități sociale, abilități de auto-conștientizare, abilități de reglare emoțională) și dezvoltarea unei identități personale solide care cuprind toate abilitățile de viață de care copiii au nevoie la școală și în situațiile de viață și, prin extindere, în viitoarea lor viață privată și activitatea profesională.

## CUPRINSUL

<b>1. DISCIPLINA „DEZVOLTARE PERSONALĂ” (DP)-ARIA CURRICULARĂ „CONSILIERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ”. REPERE CONCEPTUALE ȘI NORMATIVE .....</b>	<b>5</b>
1.1. Fundamentele și perspectiva disciplinei DP: abilități de viață-competențe cheie-învățământ obligatoriu-dezvoltare personală- învățare pe parcursul întregii vieți .....	5
1.2. Repere conceptuale: curriculum pentru disciplina DP ; DP-aria CDP. Viziunea pedagogică promovată prin disciplina DP .....	35
1.3. Repere normative la baza disciplinei DP .....	35
1.3.1. Principiile de implementare a curric. la disciplina DP .....	35
1.3.2. Principiile didactice ale activității de învățare la disciplina DP .....	36
1.3.3. Principiile predării la disciplina DP .....	36
<b>Jurnal de unitate - 1 .....</b>	<b>42</b>
<b>Bancă de informații complementare .....</b>	<b>42</b>
<b>Sarcini de lucru individual. Unitatea – 1.....</b>	<b>43</b>
<b>2. PRIORITĂȚILE CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA „DEZVOLTARE PERSONALĂ” .....</b>	<b>44</b>
2.1. Scopul disciplinei DP. Specificul valorificării inter și transdisciplinare a achizițiilor dobândite în cadrul disciplinei școlare DP și din viața cotidiană .....	44
2.2. Competențele specifice disciplinei DP și modulele de formare a competențelor specifice .....	48
2.2.1. Modulul 1. „ Arta cunoașterii de sine și a celuilalt” .....	49
2.2.2. Modulul 2. „ Asigurarea calității vieții” .....	50
2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos” .....	50
2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial” .....	51
2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală” .....	51
2.3. Caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP .....	52
<b>Jurnal de unitate – 2 .....</b>	<b>54</b>
<b>Bancă de informații complementare .....</b>	<b>54</b>
<b>Sarcini de lucru individual. Unitatea – 2 .....</b>	<b>56</b>
<b>3. ASPECTE METODOLOGICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA DP .....</b>	<b>57</b>
3.1. Specificul procesului de predare-învățare în noua paradigmă educațională centrată pe elev .....	57
3.2. Specificul procesului de predare-învățare la disciplina DP prin prisma paradigmei educaționale centrate pe elev .....	67
3.3. Rolul cadrului didactic în organizarea și gestionarea procesului de învățare la DP .....	69
3.4. Crearea mediului de învățare la disciplina DP .....	74
3.5. Valorificarea paradigmei educaționale centrate pe elev la disciplina DP. Managementul timpului alocat disciplinei DP. Oferta unităților de conținut la DP .....	77
3.6. Organizarea activităților de învățare la disciplina DP .....	78
3.7. Ansamblul tehnologiilor ed.-le aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP .....	87
3.7.1. Specificul învățării bazate pe sarcină la disciplina DP .....	87
3.7.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP .....	91

3.7.3. Specificul învățării bazate pe proiecte la disciplina DP .....	91
3.7.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP .....	93
3.7.5. Specificul utilizării jocurilor la disciplina DP .....	94
3.7.6. Utilizarea media la disciplina DP .....	96
<b>Jurnal de unitate – 3 .....</b>	<b>101</b>
<b>Bancă de informații complementare .....</b>	<b>101</b>
<b>Sarcini de lucru individual. Unitatea – 3 .....</b>	<b>101</b>
<b>4. PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE ÎN CADRUL DISCIPLINEI .....</b>	<b>103</b>
4.1. Proiectarea didactică personalizată-concept central al proiectării curriculare la disciplina DP .....	103
4.2. Proiectarea didactică eșalonată la disciplina DP: niveluri și documente .....	103
4.3. Specificul proiectării de lungă durată la disciplina DP .....	104
4.3.1. Proiectarea administrării disciplinei la DP.....	105
4.3.2. Proiectarea unităților de învățare la disciplina DP.....	106
4.4. Proiectarea de scurtă durată la disciplina DP.....	108
<b>Jurnal de unitate – 4 .....</b>	<b>113</b>
<b>Bancă de informații complementare .....</b>	<b>113</b>
<b>Sarcini de lucru individual. Unitatea – 4 .....</b>	<b>124</b>
<b>5. IMPLEMENTAREA ECD LA DISCIPLINA DP .....</b>	<b>127</b>
5.1. Abordări generale despre evaluare la disciplina DP .....	127
5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă .....	128
<b>Jurnal de unitate – 5 .....</b>	<b>129</b>
<b>Bancă de informații complementare .....</b>	<b>129</b>
<b>Sarcini de lucru individual. Unitatea -5 .....</b>	<b>130</b>
<b>SEMINARII .....</b>	<b>139</b>
Seminarul -1 .....	139
Seminarul - 2 .....	140
Seminarul - 3 .....	151
Seminarul – 4 și 5 .....	178
<b>EVALUĂRI .....</b>	<b>181</b>
Evaluarea formativă I .....	181
Evaluarea formativă II .....	183
Evaluarea sumativă .....	186

## 1. DISCIPLINA „DEZVOLTARE PERSONALĂ” (DP)-ARIA CURRICULARĂ „CONSILIERE ȘI DEZVOLTARE PERSONALĂ”. REPERE CONCEPTUALE ȘI NORMATIVE

1.1. Fundamentele și perspectiva disciplinei DP: abilități de viață-competențe cheie-învățământ obligatoriu-dezvoltare personală- învățare pe parcursul întregii vieți.

1.2. Repere conceptuale: curriculum pentru disciplina DP ; DP-aria CDP. Viziunea pedagogică promovată prin disciplina DP.

1.3. Repere normative la baza disciplinei DP.

1.3.1. Principiile de implementare a curric. la disciplina DP

1.3.2. Principiile didactice ale activității de învățare la disciplina DP.

1.3.3. Principiile predării la disciplina DP.

### 1.1. Fundamentele și perspectiva disciplinei DP : abilități de viață-competențe cheie- învățământ obligatoriu-dezvoltare personală- învățare pe parcursul întregii vieți.

#### *Abordarea stilului de viață de calitate prin prisma noii pedagogii „centrate pe elev”*

**Stilul de viață** este un concept multidimensional. Printre dimensiunile sale se numără: valorile, preferințele sau interesele, comportamentele, consumul, bugetul de timp etc. Datorită dificultăților de operaționalizare, majoritatea studiilor restrâng dimensiunile optând pentru cea care are puterea cea mai ridicată de conținere. Una dintre cele mai întâlnite practici este de a elabora un set de indicatori măsurători folosind scale de tip Likert care culeg informații despre preferințele persoanelor. Ulterior acestea sunt grupate în mai multe segmente care sunt caracterizate folosind indicatori de consum, atitudinali, de opinie, valori etc. Grupurile astfel caracterizate sunt denumite stiluri de viață.

- Una dintre cele mai întâlnite referiri la **stilul de viață** este cu privire la sănătate. Stilul de viață sănătos este acel set de atitudini și practici pe care o persoană le adoptă și care au un impact pozitiv sau negativ asupra propriei sănătăți.

- Adesea, stilul de viață este confundat cu timpul liber. Sunt multe analize care identifică modele de consum consum cultural și le denumesc stiluri de viață. Această practică este incompletă, timpul liber fiind doar o dimensiune a stilului de viață.

- Un alt mod de a privi stilurile de viață este prin raportarea vieții la setul de norme dominante într-o societate în diferite momente de timp. Astfel, este frecventă opunerea stilurilor de viață clasice celor alternative. Trecerea de la unul la celălalt este dependentă de nivelul bunăstării și schimbările din sistemul de valori: odată cu îmbogățirea consumului, diversificarea contactelor sociale, creșterea toleranței etc. este mai probabil ca obiectivele principale ale unei persoane să nu mai fie familia, cariera, respectul față de autoritate ci experimentarea unor moduri de a trăi diverse, respectul față de natură, artă, dragoste etc.

- Stilul de viață este deseori echivalat cu **modul de viață**. Modul de viață se referă la condițiile de viață și la cum influențează acestea viața de zi cu zi. Este un concept care nu implică ideea de preferință. Modul de viață este mai degrabă antecedent stilului de viață

- La ora actuală noțiunea de „**nivel de viață**” este inclusă într-o noțiune mai largă „**calitatea vieții**” ce cuprinde toate elementele de bunăstare materială, spirituală și socială, de confort și sănătate, care privesc omul, mediul și modul său de viață și de muncă, fiind o expresie sintetică a studiului de dezvoltare a societății respective.

- Indicatorul major al nivelului de trai al comunității - calității vieții este starea de sănătate a populației: problemele progresului tehnico - științific și influenței lui asupra modului de viață a omului, starea sănătății publice, comportamentul populației, mediul înconjurător, democratizarea vieții, libertatea și dreptul omului, dezvoltarea comunicațiilor.

**Calitatea vieții** poate fi considerată ca o caracteristică complexă a factorilor economici, politici, sociali și ideologici, care determină situația omului în societate.

Schimbările profunde și rapide ce caracterizează lumea de astăzi revoluționează toate domeniile, inclusiv educația. Noua pedagogie este „centrată pe elev” pentru a ține cont de posibilitățile sale reale de a performa într-o societate complexă și imprevizibilă, precum cea a secolului XXI. Noile metode sunt „active”, adică urmăresc să transforme elevul din receptor pasiv de informații în actor al procesului

de învățare. Noua școală îl educă să învețe autonom, îl stimulează să cerceteze, îl implică în realizarea de proiecte desfășurate în situații concrete. Piatră de temelie a educației de ieri, transmiterea de cunoștințe nu mai este un scop în sine, ci doar una dintre variabilele necesare pentru *formarea de competențe*. [11, 16, 24, 29, 31, 33]

În acest context **Abilitatea de viață** reprezintă un set de *cunoștințe, comportamente, atitudini și performanțe* necesare unei **vieți de calitate** în orice context psihosocial.

### **Definirea conceptului de „abilități de viață”**

Dacă pornim de la explicațiile din punct de vedere semantic ale cuvântului *abilitate*, semantica limbii române plasează la nivelul percepției cognitive, cuvântul *abilitate* foarte aproape de îndemănare, cuvânt care poate fi cu dificultate relaționat de concepte precum cunoaștere sau atitudine, deoarece vorbitorul de limba română îl asociază în primul rând cu „a face” (comportament) „foarte bine” (performanță) „un lucru” (a manufactura) [10].

Familia lexicală înregistrează forma *abilă*, care și-a lărgit sfera semantică dinspre *dibaci* sau *priceput* spre *șmecher*, dobândind astfel nuanțe peiorative ce atribuie omului *abil* și *dibăcia* manipulării celor cu care interacționează, demonstrându-și priceperea.

*Capacitate* înregistrează doar sensuri pozitive: „posibilitatea de a lucra într-un domeniu, de a realiza ceva, însușire morală sau intelectuală a cuiva; destoinicie, pregătire, pricepere, seriozitate,, și permite, din punctul meu de vedere corelarea cu toate cele patru caracteristici: comportament, cunoștințe, atitudine, performanță” [7, p. 87].

Limba română înregistrează astăzi un neologism care sudează semantic *capacitate de abilitate*: *capabilitate*. Cuvântul a intrat în limbă pe aceeași filieră cu *capabil*, care este perceput a face parte din familia lexicală a lui *capacitate*, deși legătura este doar semantică între cei doi termeni [apud, 9].

Așadar, relaționând doar din punct de vedere teoretic termenul *abilitate*, se definește drept posibilitate a unui individ de a demonstra conștient că știe să facă ceva.

**Conceptul de abilități de viață** se auto-definește, reprezentând un *set de abilități necesare pentru ca persoana să poată duce o viață la un nivel de calitate acceptabil, pentru a se dezvolta și a menține relații optime cu ceilalți, pentru a-și realiza scopurile propuse într-o anumită perioadă de viață și pentru a face față diferitelor dificultăți* [1, p. 89].

În general, prin **abilități** se înțelege *comportamentul controlat care duce la atingerea unor țeluri, îndeplinirea unor obligații sau abordarea facilă a unei situații*.

**Înțelesul conceptului de abilități de viață depinde și de sensul pe care îl dăm termenului viață.** Dacă luăm termenul *viață* în sens larg și îi atribuim sensul de supraviețuire, atunci *abilitățile de viață* vor fi acele *abilități* care protejează viața și asigură menținerea ei. De cele mai multe ori însă, prin *viață* înțelegem, în acest context, *viață de calitate*. [17]

Când vorbim despre **abilități de viață** avem în vedere un *set de deprinderi, aptitudini, competențe, trăsături și calități, atitudini, comportamente și valori care să mijlocească atingerea aceluși nivel de calitate a vieții pe care îl avem în vedere*. [ibidem]

Atunci când ne referim la **abilitățile de viață ale unui copil**, acestea vor viza *dezvoltarea personalității copilului, inteligența sa emoțională, abilitățile sociale și cele de gândire*. [18]

Unii autori folosesc termenul de *competență* (Ivan Turek, 2003), referindu-se la o *abilitate dezvoltată pînă la acel nivel care permite obținerea de performanțe deosebite în activitate*. O persoană este *competentă* într-un anumit domeniu dacă are *abilitatea, motivația, cunoștințele și deprinderile necesare pentru a obține performanțe ridicate în respectivul domeniu*. *Abilitățile de natură intelectuală sunt, de multe ori, denumite “capacități”, spre deosebire de abilitățile practice care sunt denumite „competențe”*. [apud, 30, p. 123]

O serie de modele teoretice referitoare la *abilitățile de viață* includ în sfera acestei noțiuni trăsături de caracter, cunoștințe și atitudini, fapt explicabil prin aceea că educația copiilor și a tinerilor este privită ca un ansamblu de modificări cu impact asupra cunoștințelor, atitudinilor, valorilor și caracterului unei persoane. De asemenea, în sfera *abilităților de viață* sunt incluse și *abilități practice și psihosociale însușite, pînă la automatism, care îi permit individului să ducă o existență normală și să folosească oportunitățile pe care societatea i le oferă* [31, p. 212].

Sintetizând cele prezentate, stabilim: **abilitățile de viață pot fi definite drept abilitățile care ajuta o persoană (în cazul nostru, elevul) să fie eficient atât în viața de zi cu zi, cât și în situații dificile și care contribuie la o calitate a vieții mai ridicată.**

## Clasificarea abilităților de viață

Așa cum există o serie de definiții ale abilităților de viață, în același mod literatura de specialitate abordează mai multe modele sau căi de a împărți abilitățile de viață în diverse categorii.

E. Dulamă (2009) consideră important că atunci când vorbim de abilități de viață să se pornească de la experiența europeană, deoarece evoluțiile tehnologice și schimbările economice și sociale rapide din societatea contemporană impun ca accentul să fie pus pe dezvoltarea abilităților de viață [16, p. 114].

În a doua jumătate a anilor '90, s-a impus implementarea unor politici coerente pentru elevi în vederea dobândirii unor abilități relevante pentru viața de adult și pentru a pune bazele învățării permanente și integrării cu succes pe piața muncii.

Astfel un grup de experți ai Consiliului Europei (Cercetarea Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, proiect finanțat de OECD, <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm>) au identificat șapte categorii de abilități, considerate de bază pentru tinerii secolului 21. [ibidem, p. 115].

**1. abilități de învățare:** învățarea pe baza experienței, prin realiarea de conexiuni și organizarea diferitelor tipuri de cunoștințe; asumarea de responsabilitate pentru organizarea și realizarea propriului proces de studiu; rezolvarea de probleme;

**2. abilități de informare:** identificarea și organizarea informațiilor; luarea în considerare a mai multor surse de informare; consultarea specialiștilor sau a altor persoane;

**3. abilități de gândire:** înțelegerea evoluției sociale și a continuității trecut/prezent; capacitatea de a face față situațiilor nesigure sau complexe; analiza contextului economic și politic; analiza și evaluarea comportamentelor legate de sănătate, consum, mediu; aprecierea artelor vizuale și literaturii;

**4. abilități de comunicare:** deprinderea de a scrie și de a citi; de a comunica într-o limbă străină; de a vorbi în public; de a asculta opiniile altora și de a prezenta argumente în favoarea unei opinii;

**5. abilități de cooperare:** capacitatea de a dezvolta și menține relații cu ceilalți; de a colabora și a lucra în cadrul echipei, făcând evaluări, soluționând conflicte și luând decizii;

**6. abilități de muncă:** capacitate de organizare; de asumare de responsabilități; de solidaritate de grup; de a dezvolta proiecte și de a mînuși instrumente și aplica modele;

**7. abilități de adaptabilitate:** căutarea de noi soluții și perseverență în situațiile de dificultate; capacitatea de a folosi tehnologiile moderne de informare și comunicare, dînd dovadă de flexibilitate în situațiile de schimbare.

O altă clasificare pe care o putem avea în vedere este legată de tipurile de abilități de viață ce pot fi dezvoltate în funcție de categoria de vîrstă și competențele cheie pe care învățămîntul obligatoriu le are în vedere în procesul instructiv-educativ al elevilor din Republica Moldova și pe care este construit curriculum-ul național în baza Recomandărilor Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți [18, pp. 5-6].

Sistemul de competențe-cheie transversale pentru sistemul de învățămînt din Republica Moldova definite pe baza competențelor-cheie stabilite de Comisia europeană și a profilului absolventului [12, p. 7]

1. competențe de învățare/de a învăța să înveți;
2. competențe de comunicare în limba maternă/limba de stat;
3. competențe de comunicare într-o limbă străină;
4. competențe acțional-strategice;
5. competențe de autocunoaștere și autorealizare;
6. competențe interpersonale, civice, morale;
7. competențe de bază în matematică, științe și tehnologie;
8. competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale (TIC);
9. competențe culturale, interculturale (de a recepta și a crea valori);
10. competențe antreprenoriale.

Conceptul de abilități de viață vizează acele categorii de competențe – cheie determinate de profilul de formare al elevului, conform Curriculumului Național pentru învățămîntul primar, gimnazial și liceal (2018, 2019) .

**Sistemul de competențe pentru învățământul primar** din Republica Moldova se raportează la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, care orientează absolvenții învățământului general obligatoriu spre formarea competențelor-cheie, incluse în curriculumul național, dar în special se referă la **competența de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, acțional strategice, de autocunoaștere și autorealizare și competențe antreprenoriale**, etc.

Sistemul de competențe pentru învățământul primar se structurează astfel:

- A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare
- B. Competențe specifice disciplinelor școlare
- C. Unități de competențe.

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competențelor-cheie. Competențele-cheie/transversale traversează diferitele sfere ale vieții sociale, precum și, în mod firesc, frontierele disciplinare. Astfel, competențele transversale pot fi, în același timp, și transdisciplinare – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu.

Competențele transdisciplinare concretizează competențele transversale în cadrul unor domenii de cunoaștere/arii curriculare; integrează diferite acțiuni comune/ asociate diferitor discipline, de regulă, dintr-o arie curriculară; se „conturează” în „jurul” unor subiecte comune pentru diferite discipline școlare.

În acest sens *sistemul de competențe pentru învățământul primar* se întrepătrund cu abilitățile de viață de care elevii spun că au nevoie (Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 11(2)):

- a. competențe de comunicare în limba română
- b. competențe de comunicare în limba maternă
- c. competențe de comunicare în limbi străine
- d. competențe în matematică, științe și tehnologie
- e. competențe digitale
- f. competența de a învăța să înveți
- g. competențe sociale și civice
- h. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă
- i. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale

Competențele transdisciplinare pentru învățământul primar sunt circumscrise de *Profilul de formare al absolventului* care proiectează idealul educațional pe primul nivel al sistemului de învățământ și se structurează în conformitate cu *patru atribute generice ale viitorilor cetățeni*:

- Persoanele cu încredere în propriile forte;
- Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți;
- Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare;
- Persoanele angajate civic și responsabile;

Din considerentul dat, abilități de viață pot fi dezvoltate la orice disciplină de învățământ, fie inderdisciplinar (în cadrul aceleiași arii curriculare), fie transdisciplinar, atât în cadrul orelor prevăzute în planul cadru, cât și în cadrul CD (curriculum la decizia școlii) prin dezvoltarea unor discipline opționale [12, 13, 34, 35].

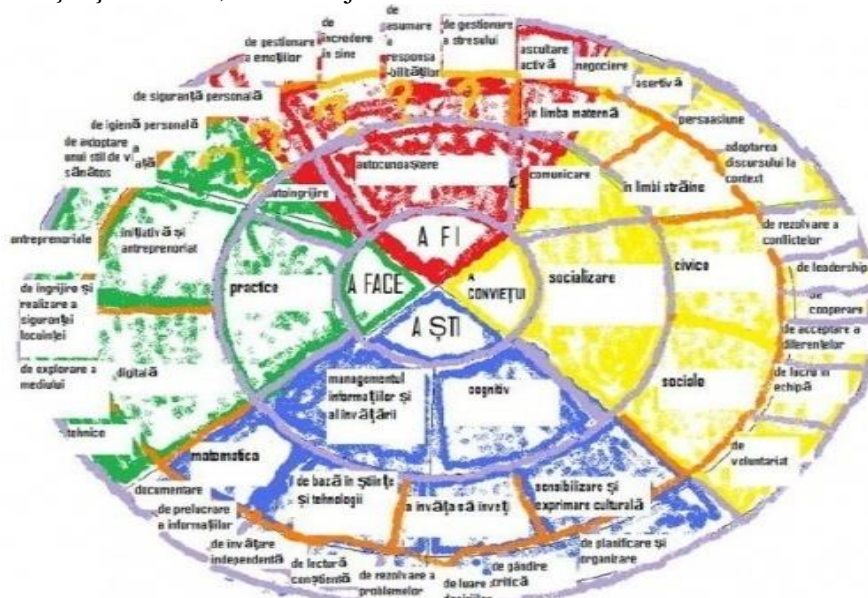
Din aceste considerente se pot reliefa **tipurile de abilități de viață necesare a fi dezvoltate pentru categoria de vârstă 6-7/10 -11 ani**:

- *abilitățile cognitive*, precum abilitățile de rezolvare a problemelor, abilitățile de gândire creativă, abilitățile de gândire critică și abilitățile meta-cognitive,
- *abilitățile sociale*, precum abilitățile de comunicare și cooperare, abilitățile interpersonale și empatia,
- *abilitățile de auto-conștientizare*, precum auto-responsabilitatea, abilitățile de luare a deciziilor și abilitățile de auto-reflecție,
- *abilitățile de reglare emoțională*, precum gestionarea sentimentelor, gestionarea stresului și abilitățile de soluționare a conflictelor.

Utilitatea abilităților de viață, precum și succesul lor sunt relevate doar atunci când le vom regăsi aplicate de către copil în viața sa cotidiană, adoptînd un stil de viață de calitate, atunci când nu doar știe cum să facă față, ci chiar face față unor situații ce implică adaptarea/articularea la un context anume. Este important ca abilitățile de viață să fie cele ce facilitează integrarea și implicit translarea achizițiilor



academice în viața reală. În acest sens, prin Discheta „Competențe-Abilități de viață” (p. 8), disponibil la : <http://mo.On.ro/2012/0346.pdf>, se prefigurează sintetizarea simbolică a treptelor devenirii umane prin educație și formare, vezi mai jos.



Discheta "Competențe – Abilități de viață"

„Discheta Competențe – Abilități de viață” vizează 4 cadrane în cerc, fiecare reprezentând dimensiunile fundamentale ale existenței umane (a fi, a ști, a face, a conviețui) cu următoarea particularitate:

1. Cercul din centrul dischetei cuprinde cele patru dimensiuni ale existenței umane			
„a fi”	„a ști”	„a face”	„a conviețui”
2. Cercul al doilea din centru cuprinde direcțiile generale de dezvoltare a abilităților de viață			
Autocunoaștere	Managementul informațiilor și al învățării Cognitiv	Practică Autoîngrijire	Comunicare Socializare
3. Cercul al treilea este cel al competențelor cheie care stau la baza educației formale			
Cunoaștere de sine	A învăța să înveți Sensibilizare și exprimare culturală Matematică Cunoștințe de bază în științe și tehnologii	Digitală Inițiativă și antreprenoriat	Limba maternă/l. străină Civice Sociale
4. Cercul al patrulea este cel al abilităților de viață necesare pentru a trăi o viață de calitate			
De: gestionare a emoțiilor, încredere în sine, asumare a responsabilităților, gestionare a stresului, ascultare activă, negociere	de: documentare, prelucrare a informației, învățare independentă, lectură, rezolvare a problemelor, luare critică a deciziilor, planificare și organizare	de: - exploatarea a mediului, îngrijire și realizare a locuinței, adoptare a unui stil de viață sănătos, igienă personală, siguranță personală; - tehnice, antreprenoriale	- asertivă, prsuasiune, adaptarea discursului la context; - de rezolvare a conflictelor, leadership, cooperare, acceptare, lucru în echipă, voluntariat

## MODELE DE DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR DE VIAȚĂ ÎN ȘCOALĂ

La baza dezvoltării abilităților de viață stau mai multe modele teoretice, diferite, bazate atât pe experiențe din mediul școlar, cât și extrașcolar ce constituie un punct de plecare pentru identificarea unui set de abilități potrivite educabililor de la trapta primară de învățământ [2, 19, 21, 24, 31].

**Modelul de Instrucțiuni Tematice Integratoare (ITI).** Este un model conceput în anul 1980 ca un program complex de instrucție cu metodologie detaliat, bazat pe experiențe din mediul școlar cu aplicare preponderent în școlile primare, realizat de Susan Kovalik împreună cu Karen Olsen [apud, 31, pp, 98-102].

Susan Kovalik a combinat experiența personală și insatisfacția metodelor de predare aplicate în majoritatea claselor, ca urmare a reformelor școlare nereușite în SUA, inspirându-se din trei surse majore de informație – teoria învățării eficiente bazat pe cercetarea creierului (în particular lucrarea Human Brain and Human Learning by Leslie A Hart, 1983), Clasificarea nivelurilor învățării a lui Benjamin Bloom (șase niveluri de învățare) și Teoria inteligențelor multiple dezvoltat de Howard Gardner.

Modelul se axează pe șapte mari principii care afectează învățarea copilului (așa cum sunt prezentate de Susan Kovalik) în anexa 6.

Abilitățile de viață dezvoltate după modelul ITI, împreună cu regulile de viață dau o mai bună idee asupra aspectului de comportament al copilului care trebuie dezvoltat astfel încât „implicarea sa în comunitate” să conducă la învățare. Asemenea abilități de viață constituie un sistem deschis, modificat de-a lungul timpului, conform necesităților (vezi detalii în anexa 6a)

Regulile de viață constituie importante norme morale de comportament. Regulile sunt introduse treptat. Abordarea eficient este deducerea lor în primele câteva zile petrecute alături de grup, apoi aprofundarea lor (4 sau 5 săptămâni) și aplicarea în cadrul grupului. Fiecare element de comportament este instruit separat pentru destul de mult timp astfel încât copilul să asimileze regula. Uneori durează un an până când copilul adoptă noi reguli de comportament până când acestea vor fi aplicate natural. ITI utilizează reguli de viață bazate pe o serie de principii detaliate în anexa 6b.

**Modelul de Abilități de Viață 4-H** [31, pp. 102-104]. Modelul 4-H (head-cap, minte/ heart-inimă, suflet/ hands- mână/ health- sănătate) a apărut acum mai bine de 100 de ani în Statele Unite și inițial a presupus deschiderea la nou tinerilor din mediul rural pentru a testa și aplica noi metode de implicare în comunitate și de creștere a potențialului agricol. Ceea ce a început ca un experiment de dezvoltare a unor cluburi de tineret în mediul rural a devenit în timp un adevărat fenomen la nivel național prin care se dezvoltă programe de formare a voluntarilor sau a angajaților.

Modelul presupune dezvoltarea abilităților de viață în mediul extrașcolar, prin activități desfășurate în cluburi ale copiilor, seminarii, întâlniri, tabere și serbări. Acestea includ, în special, evenimente de timp liber și activități de interes particular. Gama de activități este foarte largă – de la reparații de computere, îngrijirea animalelor, educație civică până la teme legate de familie, pământ, ecologie, sănătate, dezvoltare personală, utilizarea noilor tehnologii (de exemplu, activități prin care copiii îi învață pe vârstnici să utilizeze internetul).

Modelul 4-H s-a aplicat în cazul a aproximativ 7 milioane de americani. Proiectul a fost răspândit în aproape 60 de state ale lumii.

Simbolul programului 4-H este un trifoi cu patru foi în forma literei H, fiecare reprezentând un tip de abilitate ce poate fi dezvoltat: de gândire și judecată (head), de loialitate și valori personale (heart), de activități practice (hand) și de viață sănătoasă (health). Copiii și tinerii implicați într-un astfel de program dobândesc trăsăturile de caracter necesare unei vieți sănătoase și împlinite, detaliate în anexa 7.

**Modelul ciclului de dezvoltare a abilităților de viață- LSD-c** – (Lifeskills development cycle) [1, pp. 98-106] este un model relativ simplu de dezvoltare a unei abilități de viață, elaborat de Fundația International Child Development Initiatives din Olanda. Acesta presupune parcurgerea a patru pași aflați în interdependență și care iau forma unui ciclu de dezvoltare. În cele ce urmează vom prezenta succint elementele definitorii ale fiecărui pas în parte (detalii în anexa 8) și vom aborda fiecare etapă a modelului pentru a înțelege ce presupune și cum poate fi folosit cât mai eficient.

**Pasul I - Definierea și selectarea abilității de viață.** În cazul procesului de formare a abilităților de viață este foarte important ca procesul de identificare a nevoilor să fie unul centrat pe elev iar cadrul didactic să manifeste o atitudine de obiectivitate. Subliniem acest lucru deoarece sunt frecvente

cazurile în care expertiza adultului ca persoană care „știe cel mai bine” de ce are nevoie copilul se dovedește a fi incompatibilă cu nevoile reale ale acestuia. Drept urmare, dincolo de orice metodă pe care o utilizăm pentru a identifica nevoile de formare ale abilităților de viață ale copiilor, vom ține cont de semnalele acestuia și nu de ceea ce „expertiza” noastră recomandă pentru copil. Atâta vreme cât elevul contemporan nu este implicat în procesele decizionale care îl privesc, iar contextele situaționale și cele de viață sunt ignorate, va fi puțin probabil să ne bucurăm de aderarea acestuia la programele ce se doresc a fi concepute pentru el.

Recomandabil este ca în această etapă a procesului de dezvoltare a abilităților de viață să pornim de la a identifica nevoile copiilor, apoi tot împreună cu aceștia să realizăm o prioritizare a lor, să identificăm care dintre aceste nevoi sunt stringente pentru etapa de viață în care se află copilul. Vom stabili, așadar, o ierarhie a acestor nevoi și vom identifica acele abilități de viață necesare spre a fi satisfăcute nevoile respective. Este important să subliniem faptul că pentru acoperirea /satisfacerea unei nevoi ar putea fi necesare veritabile seturi de abilități de viață sau doar o singură abilitate.

Spre exemplu, dacă am identificat la un elev nevoia de a gestiona resursele financiare, această nevoie poate fi acoperită prin formarea unui set de abilități precum: *calculul matematic* (pentru a putea calcula sumele de bani necesare cumpărăturilor), *abilități de comunicare asertivă* (pentru a solicita restul corect vânzătorului), *abilități de negociere* (pentru a obține un preț cât mai bun / reduceri de preț) etc.

Putem afirma că importanța acestei etape a ciclului de dezvoltarea abilităților de viață devine evident dacă vom privi acest moment ca pe unul de evaluare inițială.

Astfel este clar că erorile de identificare a nevoilor reale și implicit identificarea/definirea eronată a abilităților ce urmează a fi dezvoltate ne vor ghida spre un parcurs inutil pentru copil/elev.

Ce anume ne determină să alocăm acestei etape o importanță particulară?

- Identificarea unei nevoi reale conduce la identificarea unei abilități de viață cu adevărat utile elevului.

- Elevul/copilul se vede implicat de la început într-un proces ce îl privește, ce îi este destinat lui și doar lui. În acest fel riscul de neimplicare sau gradul de respingere a implicării în programele de dezvoltare a abilităților de viață va fi mult redus.

- Ne va fi mai ușor să stabilim activități adecvate particularităților specifice beneficiarului/beneficiarilor programului de dezvoltare a abilităților de viață .

- Se evită alocarea de resurse (timp, disponibilitate, resurse materiale etc.) pentru scopuri nerealiste.

- Crește gradul de încredere al copilului/elevului în cadrul didactic.

Există un număr foarte mare de instrumente utilizate în evaluarea nevoilor umane, selecția acestora făcându-se în funcție de scopul și natura evaluării, timpul, resursele umane și materiale de care dispunem sau pe care dorim să le alocăm acestui proces.

Dincolo de toate aceste lucruri, în construirea sau utilizarea unor astfel de metode de evaluare trebuie să avem în vedere scopul pentru care le utilizăm și relevanța metodei folosite în raport cu scopul.

Câteva din aceste metode ce pot fi utilizate în procesul de identificare a abilităților de viață necesare elevilor sunt prezentate în anexa 8 a.

## ***Pasul II - Prezentarea abilității de viață selectată și definită și descrierea sa comportamentală. Prezentarea-Introducerea abilităților de viață***

După ce am selectat nevoia elevilor, urmează să prezentăm acestora abilitatea de viață ce dorim să o dezvoltăm. Pentru a realiza acest lucru este important să definim foarte clar abilitatea pe care urmează să o dezvoltăm. Astfel, vom avea în vedere cel puțin trei aspecte importante: 1. formularea clară a abilității - ex: abilitatea de lucru în echipă; 2. stabilirea obiectivelor educaționale; 3. conceperea unui discurs accesibil și adecvat grupului țintă. Ex: școlarii de vîrstă mică le vom prezenta abilitatea ca „a învăța să facem lucruri împreună”.

În acest moment al ciclului de dezvoltare a abilităților de viață obiectivele principale pe care le vom avea în vedere sunt: atragerea atenției și obținerea adeziunii celor vizați. Elevii, cărora le prezentăm intenția noastră (aceea de a-i implica într-un program de dezvoltare a unei abilități de viață), trebuie nu numai să conștientizeze necesitatea dezvoltării respectivei abilități de viață, dar și să fie

dispuși să se angajeze voluntar și efectiv într-un proces care poate să presupună disconfort cognitiv și emoțional, disponibilitatea de a face schimbări, dar și efort individual sau în grup.

Pentru a putea atinge aceste obiective, în primul rând, este necesar să trezim copiii curiozitatea și să le provocăm dorința de schimbare. Cu alte cuvinte, bagajul de strategii de lucru deținute de cadrul didactic va cuprinde și strategii de introducere a abilităților, de motivare și de stimulare a implicării.

Ca puncte de sprijin în identificarea și dobândirea acestor strategii vom prezenta în cele ce urmează câteva modele din literatură psihopedagogică ce se pot constitui în fundamente teoretice.

**Modelul Atenționare-Relevanță-Incredere-Satisfacție (A.R.C.S.).** Prin intermediul celor patru elemente componente (prezentate în cele ce urmează) vom realiza conștientizarea și mobilizarea elevilor (E.Joița, 2006, p. 196).

Atenționarea poate fi un efect al curiozității, dacă sunt create condițiile de provocare a ei, prin perceperea directă a noutății sau variabilității a ceea ce va fi propus, față de experiența anterioară

Relevanța sarcinii, a temei, a situației poate arăta elevului importanța, rațiunea de a studia problema, de a-și dezvolta noi abilități, ceea ce implică trei strategii: *familiarizarea, precizarea scopului, analiza consecințelor și oportunităților* care au facilitat cunoașterea.

Construirea încrederii în rezolvarea cu succes a problemei sau în realizarea sarcinii se realizează prin formularea unor așteptări pozitive, prin cunoașterea criteriilor atingerii performanței, prin însușirea setului de procedee necesare rezolvării, găsirea unor puncte de sprijin stimulative la cadru didactic sau în exemple.

Satisfacția se referă la manifestarea și valorificarea satisfacțiilor obținute în final. Are rol în întărirea motivației intrinseci pentru menținerea efortului de dezvoltare a abilităților de viață necesare.

Roluri specifice în calitatea noastră de cadru didactic: să prezentăm atractiv și problematizat sarcina, să sugerăm modalități deosebite de rezolvare, să comparăm stiluri de abordare, să oferim materiale - suport cu valoare cognitivă și aplicativ pentru elev, să determinăm conștientizarea relațiilor cu experiența anterioară și succesele obținute, să oferim încredere în soluțiile și procedeele alese în rezolvare, să întărim satisfacția în împlinirea așteptărilor (vezi exemplu practic în anexa 9).

#### **Modelul Cunoașterii / Învățării Situaționale [24]**

O altă variantă de introducere a abilității a abilității de viață o reprezintă axarea pe explorarea și rezolvarea unor probleme reale. Astfel, construcția abilității o vom porni de la prezentarea/simularea (eventual, video) a unor situații din realitate, după care elevii sunt încurajați să le abordeze euristic și să formuleze soluții de rezolvare, întâi independent, apoi în grup.

„Situația de învățare” oferă posibilitatea construirii unei legături între o serie de elemente ale contextului (mediului) în care se situează elevul, ceea ce-i confer autenticitate. Astfel, prin punerea în situație, subiectul intră deja în acțiune “se mobilizează și își valorifică reprezentările inițiale, formulează variate puncte de vedere și interpretări, le confruntă cu alte opinii sau surse, aplică proceduri de căutare și înțelegere” (E. Joița, 2006, p. 174).

Roluri specifice în calitatea noastră de cadru didactic: să identificăm unele situații reale care să trezească interesul elevilor și care să fie cât mai autentice, să identificăm unele puncte de sprijin pentru introducerea abilității în experiența anterioară a elevilor cărora li se face propunerea, să identificăm punctele tari și punctele slabe în experiența anterioară a elevilor, să facilităm dezbaterile, analizele critice, să încurajăm formularea de opinii proprii, să sintetizăm punctele de vedere ale elevilor și să tragem concluzii care să deschidă calea dezvoltării abilității de viață (vezi exemplu practic în anexa 10).

**Modelul Cunoașterii / Învățării prin Colaborare [5, p. 167].** Construcția prin colaborare a abilităților se bazează pe confruntarea construcțiilor individuale, pe negociere socială, pe relaționare în grupul de egali, pe cooperare în găsirea soluțiilor. Cadrul didactic și elevii vor pune în discuție argumentele construite individual, semnificațiile la care a ajuns fiecare, apoi le corelează și ajung la o concluzie care valorifică afirmarea opiniilor critice, evaluative. Favorizăm în acest fel reflecția individuală și gândirea critică, deoarece opiniile personale sunt supuse confruntării, valorificăm evaluarea logică și valoarea argumentelor și soluțiilor formulate. În același timp, accentuăm importanța unor atitudini și conduite specifice precum valorificarea feedback-ului continuu și specific, construirea unor relații interpersonale pozitive, valorificarea contribuției resurselor tuturor factorilor implicați.

Situațiile pe care le putem crea sunt diverse: situații problematice, situații de comunicare între grupuri cu roluri diferite, situații de validare a unor soluții sau proceduri diferite, situații de analiză

critică a unor soluții preexistente, situații de integrare în sistemul anterior de cunoștințe, atitudini sau conduite, situații de corelare interdisciplinare.

**Atitudini și comportamente**  
(Gronlund, 1981)[apud, Cara, A., (2012)]

<b>Aptitudini /Atitudini</b>	<b>Comportamente prin care se exprimă</b>
<b>Aptitudini de comunicare</b>	Vorbirea, tăcerea, ascultarea, comunicarea nonverbală
<b>Atitudini față de activitate și sarcini curente</b>	Eficiența planificării, consecvența în performarea sarcinilor eșalonate în timp, utilizarea timpului și a altor resurse, spiritul de inițiativă, creativitatea, încrederea în sine, dorința de autoperfecționare
<b>Atitudini sociale</b>	Preocuparea pentru bunăstarea celorlalți, respectul față de norme și față de bunuri, receptivitatea față de problemele comunității, dorința de a coopera, de a oferi ajutorul, preocuparea pentru calitatea relațiilor interumane și respectarea intereselor legitime ale celorlalți.
<b>Atitudini intelectuale</b>	Receptivitatea față de nou, spiritul critic și interogativ, preocuparea pentru întemeierea rațională a deciziilor și comportamentelor, curiozitatea.
<b>Aptitudini emoționale</b>	Gestionarea sentimentelor și stărilor afective, exprimarea sentimentelor și aprecierilor, manifestarea satisfacției față de activitate, tonusul afectiv.
<b>Aptitudini de adaptare modulare a comportamentului</b>	Reacția la autoritate, preluarea de responsabilități, integrarea în grupul de lucru, gestionarea stărilor de conflict, adaptarea la schimbare.

Roluri specifice în calitatea noastră de cadru didactic: să facilităm interrelaționarea pozitivă în grupul de elevi, să oferim feedback specific și continuu, să facilităm implicarea tuturor membrilor grupului, să provocăm conflictul socio-cognitiv prin construirea corespunzătoare a grupurilor de egali, să realizăm concluzionări, sumarizări, corelații, generalizări (vezi exemplu practic în anexa 11).

**Concluzii:**

- modelele vizate prin programele sale de dezvoltare de abilități de viață vin în acoperirea nevoilor de dezvoltare și adaptare a elevilor implicați în acest tip de programe;
- în mare parte succesul sau eșecul programelor de dezvoltare a abilităților de viață depinde de maniera în care se face introducerea abilității;
- este important ca elevii implicați direct în procesul dezvoltării abilităților de viață să înțeleagă și să conștientizeze în acest moment și pe tot parcursul programului de dezvoltare de abilități de viață : - De ce acea abilitate de viață ? -Cum mă ajută acea abilitate în viața reală? - De ce este preferabil a fi dezvoltată acum acea abilitate de viață?

**METODE ȘI TEHNICI PENTRU DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VIAȚĂ**

Din perspectiva dezvoltării abilităților de viață metodologia presupune o nouă abordare, bazată pe activarea elevilor, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriu de învățare, precum și pe interacțiune, pe confruntarea de opinii și argumente, pe o relaționare pe orizontală în detrimentul uneia pe verticală [2, 4, 15, 20, 22, 23, 27, 36, 37, 38, 40]

Cucoș, C., Vopel K. W., Dulamă, E. remarcă că dezvoltarea abilităților de viață presupune apelarea la metode interactiv – creative care se bazează pe experimentarea și implicarea elevilor în cât mai multe situații noi și provocatoare care să-i determine să descopere, să-și imagineze, să construiască și să redefină sensurile, filtrându-le prin prisma propriilor personalități și nevoi. De cele mai multe ori, elevul care își dezvoltă abilități de viață este propriul inițiator și organizator al experiențelor de învățare, capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze permanent competențele. Relația cadru didactic - elev capătă și ea noi dimensiuni, în sensul că ultimul devine agent al propriei formări, iar primul se transformă într-un ghid care-l îndrumă în demersurile întreprinse.

În cele ce urmează vom prezenta câteva metode care, utilizate în perspectiva acestei noi abordări, pot conduce la dezvoltarea abilităților de viață la elevii cu care lucrăm.

**Instruirea directă / Expunerea.** Este o metodă de predare-învățare centrată pe cadrul didactic, bazată pe explicarea, în mod logic, rațional a unor probleme specifice. Implică stabilirea de relații între

cunoștințele noi și cele pe care subiecții le-au dobândit anterior și utilizarea lor în situații noi. Este o metodă sistematică de prezentare a problemelor în pași mici, de alternare a explicațiilor cu exerciții în vederea formării și dezvoltării deprinderilor și aplicării cunoștințelor în situații noi.

*Instruirea directă presupune:* introducerea în problemele ce urmează a fi discutate pe parcursul activității; punerea unei probleme care reprezintă tema activității; prezentarea informațiilor și a materialelor noi.

***Tehnici pentru sporirea interactivității prezentărilor/instruirii directe:***

◆ *Prezentarea* poate fi interesantă în termeni de conținut, dar pentru a menține atenția participanților, pe parcursul unei ore, vor trebui să fie implicați participanții înșiși – punând întrebări (nu retorice, întrebări la care ei chiar să nu poată răspunde) sau provocând discuții. În acest caz, se trece de la un monolog al instructorului la un dialog.

◆ *Introducerea unui nou subiect.* Participanții pot primi mesaje / texte ce privesc un subiect nou, necunoscut. După citirea textului, vor scrie întrebări despre ceea ce ei nu înțeleg, ceea ce le-ar mai plăcea sau trebuie să știe, apoi grupul discută, se formulează întrebări și se încearcă să se găsească răspunsuri comune.

◆ *Divizarea subiectului în părți (puzzle).* Va fi împărțit în multe părți (aproape orice subiect permite acest lucru) și apoi scris pe mai multe carduri. Participanții sunt împărțiți în grupuri mai mici, apoi vor avea drept sarcină unificarea textului folosind cardurile și analizând ordinea logică a lor. În final, vor prezenta și justifica alegerea lor într-o discuție în grup.

◆ *Quiz.* Întregul subiect poate fi reluat într-o serie de întrebări și răspunsuri corecte. Se solicită pentru potrivirea întrebărilor cu răspunsuri prin diverse teste (cum ar fi show-ul TV “Vreau să fiu milionar”). Puncte pot fi acordate pentru răspunsurile corecte și participanții pot concura ca indivizi sau ca echipe.

◆ *Carduri cu întrebări și carduri cu răspunsuri.* Se poate crea un set de cărți cu întrebări și un alt set de cărți cu răspunsuri corecte. Se amestecă cărțile în mod aleatoriu pentru participanții, aceștia lucrând apoi în grupuri pentru a găsi potrivirile dintre întrebări și răspunsuri.

◆ *Exemple bune și rele.* Se vor strânge exemple atât pozitive, cât și negative pe tema dată și se vor scrie fiecare pe un card separat. Se înmânează cardurile participanților, care apoi le vor separa din nou, pe același criteriu în două seturi (pozitiv și negativ) și, în același timp, vor argumenta deciziile lor. De exemplu, se împart activitățile care conduc la poluarea mediului și activitățile care contribuie la protecția mediului sau comportamentele care să conducă la escaladarea conflictului și comportamentele care contribuie la rezolvarea conflictului).

**Organizatorii grafici.** Tehnica organizatorilor grafici (de asemenea cunoscuți ca organizatori cheie vizuali sau cognitivi) este utilizată pentru organizarea grafică sau vizuală a informațiilor și ideilor. Elevii pot folosi organizatori grafici ca să genereze idei, să înregistreze și să organizeze informațiile și să vadă relațiile. În același timp, așa cum elevii aplică cunoștințele lor, cadrele didactice obțin informații despre modul de gândire al acestora.

Este necesar să fie avute în vedere următoarele sugestii pentru utilizarea cu succes a organizatorilor grafici la elevi:

- Utilizați eficient organizatorii grafici în planificarea și introducerea de noi concepte;
- Arătați exemple de noi organizatori, descriind scopul lor și forma;
- Demonstrați utilizarea organizatorilor noi pe o tablă sau pe o coală de flipchart, folosind un material ușor sau familiar și un format “gândire cu voce tare”;
- Dați ocazia elevilor de a practica utilizând formatul cu un material ușor și implicați-i în anumite puncte, momente ale procesului;
- În distribuirea și împărțirea produselor finale discutați despre ce a funcționat și ce nu, oferiți elevilor posibilitatea de a revizui informațiile;
- Asigurați elevilor multe oportunități de a practica folosind organizatori grafici pe o serie de subiecte și probleme;
- Încurajați elevii să evalueze care organizatori funcționează cel mai bine și în ce situații de învățare.

***Formele organizatorilor grafici***

Mai jos am etalat câteva exemple de organizatori grafici ce pot fi utilizați pentru formarea și reflectarea asupra dezvoltării abilităților de viață:

*Diagramele T* ajută elevii să își organizeze cunoștințele și ideile și să identifice relațiile dintre datele informației. Diagramele T pot avea două, trei sau chiar mai multe coloane. Pentru ca elevii să analizeze valorile importante, diagramele T pot fi folosite ca să creeze imagini vizuale despre cum arată, despre cum se aude sau se simte acea abilitate. Pot fi folosite pentru a cerceta diverse probleme sociale, pentru a compara și a pune în antiteză diverse situații ori pentru a cerceta două sau mai multe aspecte ale oricărei probleme legate de caracter sau spirit civic.

<b>A fi prietenos</b>		
<b>Arată (ce se vede/vizual)</b>	<b>Se aude (auditiv)</b>	<b>Se simte ca și cum</b>
- Zâmbete - A sta aproape - A face lucruri împreună	- Râsete - Cuvinte prietenoase precum „Îmi pare bine să te văd !” sau „Vrei să te joci?”	- Ai sentimentul de apartenență - Cuiva îi pasă de tine

*Diagramele Venn* sunt o modalitate de a compara informații despre două lucruri (obiecte, evenimente, concepte sau idei). De exemplu, elevii ar putea să utilizeze diagrame Venn pentru a compara comportamentele unor personaje diferite dintr-o poveste sau alt text literar, sau diferite puncte de vedere pe o problemă de cercetare (sau responsabilitățile de la școală și acasă). Diagrame Venn, de asemenea, pot fi extinse la trei sau mai multe cercuri de centralizare, în scopul de a compara o serie de probleme sau concepte.

*Diagramele K-W-L +* (know- aști, want- a dori, learn- a învăța) ajută pe elevi să înțeleagă ceea ce știu (K), ceea ce doresc să știe (W) și ceea ce au învățat (L) despre un anumit subiect sau aspect. Diagramele K-W-L+ se pot constitui într-un instrument vizual eficient pentru a evidenția cunoștințele primare ale elevilor și pentru a genera întrebări care creează un scop de învățare. Totodată, pot fi utilizate pentru a introduce subiecte sau concepte noi sau se pot constitui într-un ghid pentru activități de cercetare.

<b>Diagrama K-W-L +</b>		
<b>K</b>	<b>W</b>	<b>L</b>
(Listează ceea ce deja știi legat de subiect)	(Listează întrebările legate de lucrurile despre care ai vrea să știi legat de subiect)	(Luând întrebările tale ca reper, scrie toate informațiile pe care le-ai primit)

*Diagramele P-M-I*

Elevii pot folosi o variantă de tabel ce conține Plus, Minus și Interesant pentru a putea compara diverse situații, idei sau poziții. Diagramele P-M-I oferă elevilor un format pentru a organiza informația, cunoștințele, idei și alternative posibile pentru a putea lua o decizie corectă.

Exemplu:

<b>Dilema: Mi s-au oferit răspunsurile la evaluarea produsului de la disciplina X. Ce fac?</b>			
<b>Opțiunea 1: Primesc răspunsurile</b>		<b>Opțiunea 2: Spun „Nu, mulțumesc”</b>	
<b>Plus</b>	<b>Minus</b>	<b>Plus</b>	<b>Minus</b>
Aș putea lua un al calificativ mai mare (de la B la FB). Mi-aș putea îmbunătăți rezultatele finale la disciplină. Nu ar trebui să mai învăț atât de mult.	Aș putea fi prins. M-aș simți vinovat. Nu aș ști materia și ar trebui să învăț și mai mult la probele finale.	M-aș simți mult mai confortabil. Ar fi o bună pregătire pentru probele finale.	Aș putea să nu iau calificativul așteptat. Prietenul care mi-a oferit răspunsurile s-ar putea supăra pe mine.
<b>Interesant</b> (explică de ce)		<b>Interesant</b> (explică de ce)	
O parte din prietenii mei deja au răspunsurile la întrebări. Dacă trișez o dată, probabil va fi mai ușor să trișez data viitoare.		Domnul profesor este preferatul meu și știu că va fi un examen corect.	
Decizie: Voi spune „Nu, mulțumesc” și voi dovedi că pot lua testul folosind propriile mele strategii de a învăța.			

*Ce am, ce am nevoie (What I Have, What I Need).* Un alt model de diagramă: „Ce am / Ce am nevoie” (engl. What I Have, What I Need) oferă elevilor posibilitatea de a găsi mai multe soluții, să aleagă cea mai bună alternativă și să dezvolte un plan de acțiune pentru a implementa decizia luată. Prin spargerea în pași concreți a procesului de luare a deciziilor și prin generarea mai multor posibile soluții, elevii de orice clasă pot deveni mai creativi în rezolvarea de problem.

*Exemplu:* Care este problema? Cum pot să mențin în echilibru timpul necesar pentru școală și activitățile extra-curriculare (lecțiile de pian, fotbal și inot), astfel încât să pot menține o medie ridicată.

Care sunt opțiunile?

A. Să îmi dezvolt un sistem de management al timpului care să îmi permită să îmi organizez timpul și să prioritizez activitățile.

B. Să renunț la una din activitățile extra-curriculare (poate la inot).

C. Să renunț la alte activități distractive.

- Care este opțiunea care mi-ar satisface cel mai bine nevoile?

- Ce resurse am la dispoziție?

- Sunt disciplinat.

- Am familie și prieteni suportivi.

- Am o grămadă de energie.

Ce resurse îmi sunt necesare?

- O agendă și un calendar.

- Un loc liniștit la școală unde să pot învăța (poate la bibliotecă)/acasă.

- Somn adecvat.

Planul pas cu pas:

- În fiecare duminică voi completa zilele din săptămâna următoare cu angajamentele asumate și orele de studiu.

- Mă voi asigura că voi găsi în fiecare zi timp pentru mine pentru a mă relaxa și „reîncărca bateriile”

- Cum pot să verific dacă planul funcționează? Dacă voi avea media de cel puțin 8.5 în fiecare semestru.

**Hărți mentale** (mind maps) reprezintă o modalitate simplă de a reprezenta idei folosind cuvinte cheie, culori și imagini. Formatul său neliniar ajută elevii să genereze, să organizeze și să vadă conexiunile dintre idei. Hărțile mentale integrează gândirea logică și imaginativă și creează o imagine de ansamblu a ceea ce elevii știu și cred despre un subiect. Nervurile sunt simple hărți ale minții. Adăugarea de imagini, culori și cuvinte cheie le transformă în instrumente mai puternice de învățare, de memorare și de generare a ideilor.

**Grila de opinii** reprezintă o metodă simplă pentru elevi de a organiza informațiile de bază în jurul unui element mai important. Rubricile de pe grilă ar putea fi modificate pentru a se potrivi cu o varietate de alte subiecte sau concepte.

<b>Cum ar arăta o clasă care cooperează ?</b>		
<b>Înșușiri</b>	<b>Cum ar trebui să fie?</b>	<b>Când ai vrea să faci acest lucru?</b>
A lucra în liniște	A vorbi cu colegii de clasă în șoaptă, a ridica mâna sus când vrei să vorbești, a se mișca încet și în liniște prin clasă	În timpul testelor scrise, în momentele de citire sau lucru individual
Ajutor reciproc	A lucra împreună la o problemă, întrebând dacă cineva are nevoie de ajutor	Atunci când se lucrează în perechi, dacă cineva are nevoie de ajutor
Maniere	A spune „te rog” sau „mulțumesc”, a aștepta rândul	Atunci când cineva împarte ceva cu tine sau îți oferă ceva, atunci când se ordonează clasa.

**Jocurile** pot fi privite ca o metodă spontană de descoperire de sine, a celorlalți și a lumii. Joaca atrage după sine experimentarea, observarea cât de departe poți merge, aventura, străduința și sărbătorirea. Joaca împreună cu ceilalți implică participare, ajutor reciproc, organizare, învățarea felului în care să câștigi și să pierzi. Din această perspectivă, jocul este o metodă de introducere în viața societății, deoarece, ca și în viața de zi cu zi, există reguli cărora fiecare trebuie să li se supună.



Funcțiile formative ale jocului constau în faptul că acesta este mecanismul specific de asimilare a influenței mediului social-uman. Acest mod de distracție sau recreere constituie pentru copil un model de învățare de noi valori și funcții, scopul fiind implicarea copilului prin joc și dezvoltarea de abilități de viață.

### **Tehnici de joc ca metodă spontană de descoperire de sine, a celorlalți și a lumii:**

*Icebreaking.* Tehnicile de icebreaking sunt folosite în special la începutul unei activități pentru a stimula interacțiunea dintre elevi, reducerea timidității, lipsa de încredere.

Dacă este aplicată cu succes, elevii sunt mai entuziași și mai motivați să participe la activități. Exercițiile de icebreaking trebuie să asigure mișcarea fizică și/sau exerciții mentale.

*Energizante.* Sunt tehnici foarte folositoare pentru stimularea fizică și mentală a participanților. Energizantele sunt folositoare la/în timpul sau la sfârșitul unei sesiuni lungi și obositoare pentru revigorarea elevilor sau pentru reducerea monotoniei și oboselii. Sunt două categorii de energizante: care necesită mișcare fizică și cele care necesită exercițiu mental.

*Jocuri de prezentare.* Sunt niște jocuri foarte simple care permit un prim contact și o apropiere. Când participanții nu se cunosc, acesta este primul pas pentru crearea unui grup care lucrează dinamic și destins. De obicei, evaluarea nu este necesară. Ea poate fi făcută doar pentru a putea observa la sfârșit diferența între această formă de contactare cu un grup și rigiditatea altor moduri de inițiere a activităților ori de a ne prezenta.

*Jocuri de cunoaștere.* Sunt destinate cunoașterii reciproce a elevilor dintr-o activitate. Înainte de a începe jocul, trebuie să fie asigurată înțelegerea condițiilor. Deoarece jocurile sunt foarte ușoare, ele facilitează crearea unei ambianțe pozitive în grup, în special pentru participanții care anterior nu se cunoșteau.

Pentru unele jocuri de acest tip, evaluarea nu este necesară, dar în jocurile de cunoaștere mai aprofundată e utilă. Ar fi interesant ca la evaluare să fie toți participanții, de exemplu, transmițând un obiect în cerc, fiecăruia care-l primește să i se ofere posibilitatea să spună ceva. Poate să fie utilă, în funcție de grup, o scurtă discuție generală despre scopul acestor jocuri.

Obiectivele acestor jocuri sunt cunoașterea reciprocă a participanților, crearea unei ambianțe pozitive în grup.

*Jocuri de relaxare.* În jocurile de relaxare mișcarea și râsul realizează mecanismul de destindere psihologică și fizică. Jocurile sunt prevăzute pentru a elibera energia, umorul, stimulând mișcarea în grup.

Jocurile de relaxare sunt utile pentru orice ocazie, dar pot fi practicate și cu un anumit scop: de încălzire, contactare cu participanții, pentru ruperea stării de monotonie sau tensiune, pentru trecerea de la o activitate la alta sau ca punct final al unei activități comune.

Ele încearcă să elimine aspectul de competitivitate din jocurile în care diversitatea se realizează prin integrarea tuturor în “expansiunea” spiritului de echipă.

Pentru cea mai mare parte, evaluarea nu e necesară, doar pentru a putea constata efectele sau intensitatea destinderii, pentru a aprecia diferența și scopul altor tipuri de jocuri.

Obiective: eliberarea de energii, stimularea mișcării în grup, ruperea stării de monotonie, trecerea de la o activitate la alta sau ca punct final al unei activități comune.

*Jocuri de comunicare.* Sunt jocuri ce încearcă să stimuleze comunicarea între participanți și urmăresc crearea unui proces de comunicare poliplanic în grupul în care, de regulă, se stabilesc niște roluri fixe.

Aceste jocuri tind să creeze un mediu favorabil ascultării active și comunicării verbale, iar pe de altă parte, să stimuleze comunicarea nonverbală (expresii, gesturi, contact fizic, priviri etc), pentru a iniția noi moduri de comunicare. Jocul va oferi un nou spațiu cu noi canale de expresie a sentimentelor și a relațiilor în grup.

Jocurile de comunicare au propria lor valoare prin procesul de lucru, al cunoașterii anterioare și al relației cu mediul. Dinamica acestora, cât și a comunicării în general, este diversă și totuși realizarea jocurilor în diferite momente poate aduce multe experiențe noi grupului.

Evaluarea este interesantă pentru realizarea în perechi sau în subgrupe, apoi și pentru întreg grupul. Ea nu constă în evaluarea “preciziei” comunicării, a gesturilor etc, ci în crearea unui mediu favorabil exprimării sentimentelor și a noilor emoții.

Obiective: stimularea comunicării între participanți, crearea unui mediu favorabil ascultării active și a exprimării sentimentelor.

*Jocuri de cooperare.* Sunt jocuri în care colaborarea între participanți este un element esențial. Se examinează mecanismele jocurilor competitive, creînd un mediu destins și favorabil cooperării de grup.

Chiar dacă în multe jocuri există un anumit scop, aceasta nu înseamnă că obiectivul jocurilor este numai cel explicit, ci se adaugă experiența de comunicare și cooperare între participanți.

Jocul de cooperare nu e o experiență stabilă și închisă. De aceea acesta variază, pentru ca jocul să fie adaptat la nevoile grupului.

Evaluarea jocurilor este importantă pentru: exprimarea de către participanți a noilor experiențe pe care le-au trăit; aprecierea atitudinilor de cooperare-competitivitate ce au apărut în joc; dialogul despre atitudinile, mecanismele competitive în grup și în societate.

Pe parcursul unor jocuri și evaluărilor acestora, se poate clarifica faptul că în jocurile de cooperare nu există un stereotip de “bine” și “rău” sau modelul unui jucător bun sau rău, existînd doar o unitate a grupului în care fiecare încearcă să aibă cel mai bun aport la atingerea unui scop.

Obiective: a inocula prin intermediul mișcărilor ideea cooperării între oameni, realizarea coordonării mișcărilor pentru realizarea unei activități (vezi anexa 12, reguli pentru ca un joc să fie reușit).

### **Metode de grupare a elevilor:**

*Grupul de discuție – buzz group.* Participanții sunt împărțiți în perechi sau grupuri de trei persoane. Scopul este împărtășirea opiniilor referitoare la o problemă specifică, precis delimitată, în vederea creșterii gradului de implicare a participanților în formare, concentrarea atenției pe o anumită temă, verificarea modului de înțelegere a unei probleme. Timp de lucru 10-15 min.

*Grupul bulgărele de zăpadă.* Scopul este de a rezolva o sarcină într-un mod în care tot grupul cade de acord. Se definește sarcina, apoi fiecare participant își notează propria soluție (5-10 min). Se împarte grupul mare în perechi și realizează iar sarcina, într-un timp de 2 ori mai mare decît cel anterior. Se formează grupuri de cîte 4, prin reunirea perechilor și realizează iar sarcina, într-un timp de 2 ori mai mare decît cel anterior. Pe aceeași procedură se fac grupuri de 8, apoi se raportează în plen soluțiile.

*Broasca țestoasă.* Se realizează mai multe subgrupuri și se rezolvă o sarcină, apoi fiecare subgrupă numește 1-2 raportori care se întîlnesc separat, fac schimb de idei, după care se întorc la grupul de origine unde împărtășesc cele constatate la celelalte grupuri și se ia decizia finală legat de modul de derulare a sarcinii.

*Turul galeriei.* Participanții lucrează în grupuri și reprezintă munca lor pe foaie de format mare, sub forma unui afiș. Produsul poate fi o diagramă, o schemă, o reprezentare simbolică (printr-un desen sau o caricatură), etapele esențiale surprinse în propoziții scurte etc.

Participanții vor face o scurtă prezentare în fața întregului grup a proiectului lor, explicînd semnificația afișului și răspunzînd la eventuale întrebări.

Apoi participanții vor expune afișele pe pereți alegînd locurile care li se par cele mai favorabile. Lîngă fiecare afiș se va lipi o foaie goală pe care se poate scrie cu marchere sau creioane colorate.

Grupurile de participanți se opresc în fața fiecărui afiș, îl discută și notează pe foaia albă anexată comentariile, sugestiile și întrebările lor. Aceasta activitate poate fi comparată cu un tur al galeriei de afișe.

Se revine la produsele inițiale, se compară cu celelalte și se citesc comentariile făcute de colegii lor în foile anexate. Se poate continua cu un răspuns al grupului la comentariile și întrebările din anexe.

*Cafeneaua.* Participanții se împart în 3-4 grupe avînd un numar egal de membri (minim 4 în fiecare grupă). Fiecare grupă primește anumite sarcini de realizat. Sarcinile pot fi aceleași sau pot fi diferite. În prima etapă fiecare grupă își realizează sarcinile primite. După terminarea sarcinilor, grupele își delegă fiecare cîte un reprezentant (denumit vizitator pentru ca să se deplaseze în vizită la o altă grupă) care se va așeza la mesele celorlalte grupe:

\* Echipa I trimite cîte un reprezentant la echipele II, III și IV.

\* Echipa II trimite cîte un reprezentant la echipele I, III și IV.

\* Echipa III trimite cîte un reprezentant la echipele I, II și IV.

\* Echipa IV trimite cîte un reprezentant la echipele I, II și III.

Membri rămași, adică cei care nu se deplasează nicăieri (gazdele), prezintă produsele pe care le-au realizat pînă în momentul respectiv. Vizitatorii rețin aspectele cele mai importante și pun întrebări lamuritoare (nu prezintă ce au realizat în grupele lor). Vizitatorii revin în grupele lor și în funcție de informațiile primite de la colegii din celelalte grupe, își perfecționează și dezvoltă materialul.

*Acvariul.* Grupul este împărțit în două grupe: un grup va avea de rezolvat o sarcină, altul va avea rol de observator. Rolul observatorilor poate să fie clar definit de o fișă de observare a unor fenomene clar precizate sau se notează ideile care sunt expuse de către membrii activi și elemente de dinamică a grupului. După ce grupul activ a terminat sarcina și și-a expus soluțiile/concluziile, observatorii vin cu completări.

### **Metode ce pot fi utilizate cu predilecție în etapa a III-a a modelului ciclului de dezvoltare a abilităților de viață- LSD-c – (Lifeskills development cycle)**

**Metoda Cubului.** Descriere. Este o strategie utilizată pentru studierea unei teme, a unui subiect, a unei situații, din mai multe perspective. Această metodă oferă participanților posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe și integratoare.

Modalitate de realizare: Se realizează un cub ale cărui fețe pot fi acoperite cu hîrtie de culori diferite. Pe fiecare față a cubului se scrie cîte una dintre următoarele instrucțiuni: Descrie, Compară, Analizează, Asociază, Aplică, Argumentează. Participanții vor fi grupați în șase echipe (cîte una pentru fiecare față a cubului) la mesele de lucru. Se poate lucra de asemenea în perechi sau în grupuri restrînse (vezi etape de desfășurare în anexa 13).

**Metoda Explozia stelară (Starbusting).** Descriere. Este o metodă nouă de dezvoltare a creativității, similară brainstormingului. Scopul metodei este de a obține cît mai multe întrebări și astfel cît mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativității individuale și de grup. Organizată în grup, starbursting facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

Modalitate de realizare: Se scrie problema a cărei soluție trebuie “descoperită” pe o foaie, apoi se înșiră cît mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul Ce?, Cînd?, Cum?, De ce? – unele întrebări ducînd la altele din ce în ce mai complexe care necesită o concentrare tot mai mare. Cursanții sunt grupați în subgrupe de cîte 5-6 membri (vezi etape de desfășurare în anexa 14).

**Metoda Frisco.** Descriere. Are la bază interpretarea din partea participanților a unui rol specific, care să acopere o anumită dimensiune a personalității, abordînd o problemă din mai multe perspective.

Modalitate de realizare: Scopul acestei metode este de a identifica problemele complexe și dificile și de a le rezolva pe căi simple și eficiente. Ea are la bază brainstormingul regizat și solicitat din partea participanților capacități empatice, spirit critic, punînd accentul pe stimularea gîndirii, a imaginației și a creativității.

Membrii grupului vor trebui să joace, fiecare, pe rînd, rolul conservatoristului, rolul exuberantului, rolul pesimistului și rolul optimistului (vezi etape de desfășurare în anexa 15).

**Brainstorming.** Descriere. Este o metodă interactivă de dezvoltare de idei noi ce rezultă din discuțiile purtate între mai mulți participanți, în cadrul căreia fiecare vine cu o mulțime de sugestii. Rezultatul acestor discuții se soldează cu alegerea celei mai bune soluții de rezolvare a situației dezbătute.

Modalitate de realizare: Brainstorming-ul se desfășoară în cadrul unei reuniuni formate dintr-un grup nu foarte mare (maxim 30 de persoane), de preferință eterogen din punct de vedere al pregătirii și al ocupațiilor, sub coordonarea unui moderator, care îndeplinește rolul atît de animator, cît și de mediator. Durata optimă este de 20-45 de minute (vezi în anexa 16 reguli ce trebuie respectate de participanți și de conducător și în anexa 17 etapele de desfășurare)

**Studiul de caz.** Definiție: Studiul de caz este o descriere scrisă a unei situații ipotetice care este utilizată pentru analiză și discuție.

Caracteristici: Se discută probleme obișnuite în situații tipice. Oferă oportunitatea de a dezvolta abilități de rezolvare a problemelor. Promovează discuțiile în grup și rezolvarea problemelor în grup. Cursanții se pot referi la situații descrise ce implică un element de mister. Cazul trebuie să fie „aproape” de experiența cursanților. Problemele sunt de multe ori complexe și pot fi abordate din mai multe perspective. De multe ori nu există o singură soluție potrivită. Solicită mult timp de pregătire dacă

trebuie pentru cel care propune cazul. Întrebările din cadrul discuției trebuie să fie foarte bine planificate (vezi etape de desfășurare în anexa 18).

**Jocul de rol.** Descriere: Într-un joc de rol, două sau mai multe persoane joacă părți ale unui scenariu în legătura o temă de formare.

Avantaje: Ajută elevii să își schimbe atitudinile; Oferă elevilor posibilitatea de a vedea consecințele acțiunilor lor asupra celorlalți; Oferă elevilor posibilitatea de a urmări cum se pot simți/comporta alții într-o situație dată; Oferă un mediu sigur în care elevii pot explora probleme care, discutate în viața reală, ar crea disconfort; Oferă elevilor posibilitatea de a explora abordări alternative ale unor situații (vezi etape de desfășurare în anexa 19).

**Trierea aserțiunilor.** Descriere: Evidențiază tendința dominantă la nivelul unui grup, în ceea ce privește abordarea unei probleme, analiza acestor păreri cu scoaterea în evidență a trăsăturilor esențiale ale problemei analizate; aprofundarea, în acest mod, a unui domeniu.

Modalitate de realizare: Se pregătesc listele cu aserțiuni și materialul pentru centralizarea acestora. Nu presupune grupări, se pot realiza subgrupuri în funcție de atitudinile pe aserțiuni, grupul cu o anumită atitudine dezbătând argumentat împreună atitudinea respectivă. Trierea aserțiunilor poate să se realizeze de asemenea în subgrupe de 3-4 persoane (vezi etape de desfășurare în anexa 20)

**Metoda Ciorchinului.** Descriere: Prin această metodă se încurajează participarea întregului grup. Poate fi folosit cu succes la evaluarea unei unități de conținut, dar și pe parcursul procesului educațional, făcându-se apel la cunoștințele anterior dobândite de participanți.

Este o metodă de predare - învățare menită să încurajeze participanții să gândească liber și să stimuleze conexiunile de idei. Reprezintă o modalitate de a realiza asociații de idei sau de a oferi noi sensuri ideilor însușite anterior. Este o tehnică de căutare a drumului spre propriile cunoștințe, evidențiind propria înțelegere a unui conținut.

Modalitate de realizare: Participanții vor fi grupați în semicerc la mesele de lucru; Fiecare va avea o foaie pe care va construi propriul "ciorchine" – acesta este completat și de conexiunile făcute de colegi; Participarea la completarea foii comune va fi dirijată de formator, care trebuie să încurajeze participarea tuturor membrilor grupului. La finalul exercițiului se va comenta întreaga structură cu explicațiile de rigoare. Cadrul didactic pune la dispoziția participanților imagini cu domeniul dezbătut și va citi un fragment în care este prezentat pe scurt domeniul. Cadrul didactic poate pune la dispoziția cursanților diverse resurse: imagini, texte, albume (vezi etape de desfășurare în anexa 21).

**Metoda proiectului.** Descriere: Proiectul reprezintă o activitate de evaluare amplă și începe prin definirea, apoi clarificarea sarcinii de lucru – eventual și prin inițierea rezolvării acesteia. Se continuă acasă pe parcursul câtorva zile sau săptămâni, timp în care participantul are permanente consultări cu cadrul didactic, și se încheie tot în spațiul în care a fost demarat, prin prezentarea în fața celorlalți participanți a unui raport asupra rezultatelor obținute și dacă este cazul, a produsului realizat.

Recomandări de realizare: Proiectul poate fi realizat individual sau în grup. Etapele prin care trebuie să treacă participanții sunt următoarele: orientarea în sarcină; conștientizarea finalităților; definirea conceptelor cheie; stabilirea sarcinilor de lucru; stabilirea responsabilităților, în cazul în care se lucrează în echipă; stabilirea criteriilor și a modului de evaluare; identificarea modalităților de lucru, a căilor de acces la informații; adunarea datelor informaționale; elaborarea finală a produsului; întocmirea raportului final; evaluarea (vezi etape de desfășurare în anexa 22).

**Metoda diagramelor cauzelor și efectului.** Descriere: Constituirea diagramei cauzelor și a efectului oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat. Diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a cauzelor majore (principale) și minore (secundare) ale unui efect.

Modalitate de realizare: Diagrama cauzelor și efectului poate fi proiectată pentru a arăta interacțiunile cauzale ale unui eveniment complex ori ale unui fenomen. Un avantaj al construirii diagramatice a relației dintre efectul dat și cauzele care l-au determinat este activarea tuturor participanților antrenați în acest joc în care se îmbină cooperarea din interiorul grupului cu competiția dintre echipe. Diagrama cauzelor și a efectului este un instrument folositor atunci când scopul activității grupului este să se ajungă la rădăcina elementelor care au determinat apariția unui fapt. Participanții sunt solicitați să facă distincții între cauzele și simptomele unui rezultat, unei probleme sau unui eveniment. Un neajuns al acestui demers creativ poate fi acela al modului pretențios de realizare a diagramei, fapt ce poate fi repede suplinit prin exercițiu (vezi etape de desfășurare în anexa 23).

**Metoda Atelierului.** Descriere: Prin atelier se înțelege o întâlnire sau o serie de întâlniri, în care se adună mai mulți oameni pentru a lucra împreună, în grupuri, cu o persoană resursă, în vederea dezvoltării unui plan, deprinderi sau idei, relevante nevoilor fiecărui participant

Modalitate de realizare: Participanții vor fi organizați în grupe de minim 4 maxim 7 persoane la mesele de lucru; Fiecare grup va avea o foaie pe care se vor nota concluziile discuțiilor; la finalul exercițiului se vor prezenta rezultatele. Cadrul didactic pune la dispoziția participanților diverse resurse care să îi ajute să rezolve sarcina: imagini, texte, albume etc. (vezi etape de desfășurare în anexa 24).

**Metoda excursia/vizita.** Descriere: Dați echipelor întrebări diferite și organizați o excursie /vizită într-un anumit loc unde pot să descopere răspunsurile la întrebări.

Modalitate de realizare: Participanții pot fi organizați în grupe de minim 2 - maxim 7 persoane. Fiecare grup va avea o foaie cu întrebările/sarcina la care vor cauta răspunsurile/pe care o vor îndeplini. Cadrul didactic va găsi locația care va servi tuturor grupelor (vezi etape de desfășurare în anexa 25).

**Metoda învățării pe grupe mici.** Descriere: Tehnică prin care elevii învață unul de la celălalt și încearcă să-și exprime propriile idei într-un mediu prietenos înainte de a le face publice.

Modalitate de realizare: Dă posibilitatea elevilor de a se implica în identificarea răspunsului (răspunsurilor) la întrebare, de a se implica, de a participa. Oferă un mediu sigur în care elevii pot comunica. Oferă elevilor posibilitatea de a explora soluții alternative. Subgrupurile nu trebuie să fie mai mari de 5-6 persoane (vezi etape de desfășurare în anexa 26).

#### **Metode de încheiere a activităților de grup.**

**Încheiere pe o melodie.** Rescrieți o melodie populară pe versuri care prezintă principalele punctele de învățare ale programului sau puteți chiar elevii să scrie versurile și să aleagă melodia. Înminați tuturor participanților câte o copie după versurile melodiei, sau proiectați-le pe un ecran cu ajutorul retroproiectorului. Cereți participanților să se ridice în picioare și să cânte împreună cu voi melodia pe noile versuri.

**Cartea poștală.** Rugați participanții să scrie o dorință pe care vor să și-o îndeplinească sau ceva ce vor face în următoarea perioadă de timp pe o carte poștală. Colectează cărțile poștale și trimite-le fiecărui participant în perioada de timp stabilită.

**Mulțumesc.** Elevii se vor plimba prin clasă și vor trebui să mulțumească acelor colegi de la care au învățat ceva sau i-au ajutat să depășească un anumit moment, de exemplu: “Mulțumesc pentru explicațiile clare pe care mi le-ai dat”. Cel cărui i se mulțumește nu poate răspunde decât cu sintagma “cu plăcere”.

**Pașii.** Așezați etichete în forma unei urme de picior (de mărime reală) pe podea, sub forma unui șir sau a unei potcoave de cal. Așezați grupul în fața primei urme din șir. Pentru a face un pas înainte cereți participanților să împărtășească un lucru pe care îl vor face în următoarea săptămână. Apoi spuneți-le că acesta a fost primul pas spre acțiune, adică au promis ca vor face ceva.

**Copacul cu fantomițe.** Prin semnificația desenului, participanții își pot exprima sentimentele față de o anumită situație sau un joc pe care l-au jucat. Participanții au la dispoziție câteva minute pentru a reflecta asupra sentimentelor pe care le-au avut de-a lungul zilei. Apoi vor identifica fantomița din copac cu care se identifică cel mai bine și de ce. Dacă se repetă acest exercițiu se obține o evoluție asupra dezvoltării participanților.

#### **Anexe**

Anexa 13

#### **Metoda Cubului-etape de desfășurare**

<b>Pasul nr. 1</b>	<b>Pasul nr. 2</b>	<b>Pasul nr. 3</b>
Se propune subiectul care urmează să fie analizat; Se anunță și se explică metoda de lucru; Se stabilesc cele șase grupe; Se precizează subiectul de lucru al fiecărei grupe	Fiecare grup examinează toate particularitățile unui aspect surprins pe una dintre fețele cubului. Se face un exercițiu de scriere liberă timp de câteva minute pentru subiectul ales – 10 – 15 minute (este bine ca răspunsurile să fie originale și se poate folosi imaginația pentru cazurile în care nu există un corespondent în realitate);	După rezolvarea sarcinii de lucru, participanții vor folosi noțiunile înscrise pentru a demonstra sistematizarea cunoștințelor. Prin brainstorming, participanții identifică idei inovatoare pe care le includ într-o fișă a grupei. Prin acest exercițiu se încurajează participarea fiecărui participant și lucrul în echipe.

	<p>Se realizează <b>descrierea subiectului</b> din puncte diferite de vedere;</p> <p><b>Se compară</b> cu alte noțiuni asemănătoare sau diferite;</p> <p><b>Se asociază</b> noțiunile. Întrebări care se pot pune sunt de genul: La ce vă îndeamnă să vă gândiți?</p> <p><b>Se analizează</b> conceptul. Se ridică probleme de tipul: Din ce este făcut, din ce se compune el? Se sugerează <b>aplicații</b>.</p> <p>Întrebările adresate participanților sunt de tipul: Ce puteți face cu el? Cum poate fi folosit?</p> <p>Se solicită <b>argumentarea</b>: Argumentați pro sau contra, luați atitudine și notați o serie de motive care vin în sprijinul afirmațiilor voastre</p>	<p>Forma finală a conținuturilor realizate de fiecare grupă este împărtășită întregului grup (6 minute – câte un minut pentru fiecare față a cubului).</p> <p>Lucrarea în forma finală poate fi desfășurată pe tablă.</p> <p>La finalul exercițiului se va comenta și se va completa întreaga structură cu explicațiile de rigoare</p>
--	---	--

Anexa 14

#### Metoda Explozia stelară- etape de desfășurare

Pasul nr. 1	Pasul nr. 2	Pasul nr. 3	Pasul nr. 4	Pasul nr. 5
Propunerea unei probleme.	Colectivul se poate organiza în grupuri preferențiale.	Grupurile lucrează pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse.	Comunicarea rezultatelor muncii de grup.	Vizează evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă. Facultativ, se poate proceda și la elaborarea de răspunsuri la unele dintre întrebări.

Anexa 15

#### Metoda Frisco- etape de desfășurare

Pasul nr. 1	Pasul nr. 2	Pasul nr. 3	Pasul nr. 4
Etapa punerii problemei - formatorul sau participanții sesizează o situație/problemă și o propun spre analiză.	Etapa organizării colectivului - se stabilesc rolurile: conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul și cine le joacă. Rolurile pot fi abordate individual sau, în cazul colectivelor numeroase, același rol poate fi jucat de mai mulți participanți concomitent, aceștia formând o echipă.	Etapa dezbaterii colective - fiecare interpretează rolul ales și-și susține punctul de vedere în acord cu acesta. Cel care este <b>conservator</b> are rolul de a aprecia meritele soluțiilor vechi, pronunțându-se pentru menținerea lor, fără a exclude însă posibilitatea unor eventuale îmbunătățiri. <b>Exuberantul</b> privește către viitor și emite idei aparent imposibil de aplicat în practică, asigurând astfel un	Etapa sistematizării ideilor emise și a concluzionării asupra soluțiilor găsite.

		<p>cadru imaginativ-creativ, inovator și stimulându-i și pe ceilalți participanți să privească astfel lucrurile. Se bazează pe un fenomen de contagiune.</p> <p><b>Pesimistul</b> este cel care nu are o părere bună despre ce se discută, cenzurând ideile și soluțiile inițiale propuse. El prezintă aspectele nefaste ale oricăror îmbunătățiri.</p> <p><b>Optimistul</b> luminează umbra lăsată de pesimist, îmbărbătind participanții să privească lucrurile dintr-o perspectivă reală, concretă și realizabilă. El găsește fundamentări realiste și posibilitățile de realizare a soluțiilor propuse de către exuberant, stimulând participanții să gândească pozitiv.</p>	
--	--	--	--

Anexa 16

### Reguli ce trebuie respectate de participanți și de conducător în timpul brainstormingului

Reguli respectate de participanți	Reguli respectate de conducător
<p>Să cunoască problema pusă în discuție și necesitatea soluționării ei, pe baza expunerii clare și concise din partea moderatorului discuției;</p> <p>Seleționarea cu atenție a participanților pe baza principiului eterogenității în ceea ce privește vârsta, pregătirea, fără să existe antipatii;</p> <p>Să se asigure un loc corespunzător (fără zgomot), spațios, luminos, menit să creeze o atmosferă stimulativă, propice descătușării ideilor;</p> <p>Sunt admise și chiar încurajate formulări de idei oricât de neobișnuite, îndrăznețe, lăsând frâu liber imaginației participanților, spontaneității și creativității;</p> <p>Se construiește în baza ideilor celorlalți.</p> <p>Atitudinea participanților este una non-evaluativă și necritică atât față de ideile emise, cât și față de ceilalți participanți la brainstorming.</p>	<p>Citește obiectivul principal, încurajează primele idei, pe care le notează pe afișe pentru a fi observate de toți.</p> <p>Contribuie la conversație, nu inhibă dialogul. Nu controlează excesiv.</p> <p>Încurajează participarea tuturor.</p> <p>Nu lasă o singură persoană să acapareze conversația.</p> <p>Reduce conversația la subiectul principal, atunci când grupul se abate de la aceasta.</p> <p>Introduce “generatoare de idei” când energia sau entuziasmul se epuizează.</p> <p>Introduce “jocuri creative” atunci când se potrivesc.</p> <p>La jumătatea sesiunii, este indicată o pauză pentru o scurtă evaluare a ideilor propuse până atunci.</p>

Anexa 17

### Brainstorming- etape de desfășurare

Pasul nr. 1	Pasul nr. 2	Pasul nr. 3
<p>Etapa de pregătire care cuprinde:</p> <p>a) faza de investigare și de selecție a membrilor grupului creativ;</p> <p>b) faza de antrenament creativ;</p>	<p>Etapa productivă, de emitere de alternative creative, care cuprinde:</p> <p>a) faza de stabilire a temei de lucru, a problemelor de dezbătut;</p>	<p>Etapa selecției ideilor emise, care favorizează gândirea critică:</p> <p>a) faza analizei listei de idei emise pînă în acel moment;</p>

c) faza de pregătire a edincilor de lucru.	b) faza de soluționare a subproblemelor formulate; c) faza de culegere a ideilor suplimentare, necesare continuării demersului creativ.	b) faza evaluării critice și a optării pentru soluția finală.
--	--	---

Anexa 18

#### Studiul de caz-etape de desfășurare

Etape	Descriere
<b>Pasul nr. 1</b>	Introduceți cazul: cadrul didactic va alege mai întâi un „caz” semnificativ domeniului cercetat și obiectivelor propuse, care să evidențieze aspectele general-valabile; prezentarea trebuie să fie cât mai clară, precisă și completă;
<b>Pasul nr. 2</b>	Dați timp cursanților să se familiarizeze cu cazul, să identifice elementele principale.
<b>Pasul nr. 3</b>	Prezentați întrebările pentru discuția ce conduce la rezolvarea problemei: - Care este problema reală? - Care sunt cauzele situației respective? - Care sunt determinanții esențiali ai situației și de ce sunt ei importanți? - A cui este, de fapt, problema respectivă? - Ce posibilități de acțiune există? - Care sunt efectele soluțiilor identificate?
<b>Pasul nr. 4</b>	Dați timp cursanților să analizeze și să rezolve problema
<b>Pasul nr. 5</b>	Solicitați cursanților să prezinte câteva din soluțiile identificate
<b>Pasul nr. 6</b>	Discutați toate soluțiile propuse
<b>Pasul nr. 7</b>	Întrebați cursanții ce au învățat din exercițiu
<b>Pasul nr. 8</b>	Formulați concluziile

Anexa 19

#### Jocul de rol- etape de desfășurare

Etape	Descriere
<b>Pasul nr. 1</b>	Pregătiți actorii astfel încât să înțeleagă rolul lor și situația pe care urmează să o pună în act
<b>Pasul nr. 2</b>	Pregătiți atmosfera pentru ca observatorii să cunoască situația implicată în jocul de rol
<b>Pasul nr. 3</b>	Observați cum decurge jocul de rol
<b>Pasul nr. 4</b>	Multumiți actorilor și întrebați-i cum s-au simțit în timpul jocului de rol
<b>Pasul nr. 5</b>	Fiți siguri că cei ce au dat viață rolului ies din rolul pe care l-au jucat, redevin persoane reale și au conștiința opririi jocului.
<b>Pasul nr. 6</b>	Împărtășiți reacțiile și observațiile celor care au urmărit jocul de rol
<b>Pasul nr. 7</b>	Discutați diferitele reacții față de ceea ce s-a întâmplat
<b>Pasul nr. 8</b>	Întrebați cursanții ce au învățat din experiența ilustrată prin jocul de rol
<b>Pasul nr. 9</b>	Întrebați cursanții cum se relaționează situația descrisă cu subiectul temei abordate
<b>Pasul nr. 10</b>	Concluzionați

Anexa 20

#### Trierea aserțiunilor - etape de desfășurare

<b>Pasul nr. 1</b>	Se prezintă aserțiunile
<b>Pasul nr. 2</b>	Se triază individual aserțiunile după o grilă precizată: 1-2 foarte importante/acord total 1-2 importante/acord parțial Ghid teoretic pentru dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor 1-2 parțial importante/parțial dezacord 1-2 neimportante/total dezacord
<b>Pasul nr. 3</b>	Se adună foile nesemnate și se stabilește pentru fiecare aserțiune care este atitudinea grupului
<b>Pasul nr. 4</b>	Se analizează, cu argumente, opiniile față de fiecare dintre



	asertiuni. Se urmărește conturarea unei opinii comune prin corelarea de argumente.
--	--

Anexa 21

### Metoda Ciorchinului- etape de desfășurare

<b>Pasul nr. 1</b>	Se propune motiunea: "....."
<b>Pasul nr. 2</b>	Se scrie tot ce trece prin mintea participanților referitor la tema pusă în discuție. Nu se judecă/evaluatează ideile produse, ci doar se notează pînă se epuizează toate ideile care vin în mintea participanților. Cadru didactic insistă pînă apar idei noi și cît mai variate conexiuni între idei. Nu se limitează numărul ideilor, nici fluxul legăturilor dintre acestea. Cuvintele sau ideile vor fi legate prin linii de noțiunea centrală sau, dacă este cazul, de una din cele propuse de participanți Se vor nota ideile în timpul alocat, de preferință 10-15 minute.
<b>Pasul nr. 3</b>	Se realizează diagrama de noțiuni.
<b>Pasul nr. 4</b>	După rezolvarea sarcinii de lucru, participanții vor folosi noțiunile și legăturile create pentru a dezvolta idei concrete despre conceptul propus. Schema ce rezultă va fi comentată de participanți

Anexa 22

### Metoda proiectului - etape de desfășurare

<b>Pasul nr. 1</b>	Identificarea unei probleme/teme/subiect;
<b>Pasul nr. 2</b>	Culegerea, organizarea, prelucrarea și evaluarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă;
<b>Pasul nr. 3</b>	Elaborarea unui set de soluții posibile ale problemei;
<b>Pasul nr. 4</b>	Evaluarea soluțiilor și decidera celei mai bune variante.
<b>Pasul nr. 5</b>	În funcție de tema aleasă există și un al cincilea pas în care participanții trec efectiv la aplicarea soluției pentru care au optat, ceea ce presupune elaborarea unui plan de implementare, cu etape, termene, resurse, responsabilități, modalități de evaluare a rezultatelor obținute. Cadru didactic poate să aprecieze rezultatele proiectului urmărind: adecvarea metodelor de lucru, a materialelor și a mijloacelor didactice folosite la scopurile propuse; acuratețea produsului; rezultatele obținute și posibilitatea generalizării lui; raportul final și modul de prezentare a acestuia; gradul de implicare al participanților în sarcina de lucru.

Anexa 23

### Metoda diagramelor cauzelor și efectului- etape de desfășurare

<b>Pasul nr. 1</b>	Se împarte clasa în echipe de lucru.
<b>Pasul nr. 2</b>	Se stabilește problema de discutat care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat cîte un efect.
<b>Pasul nr. 3</b>	Are loc dezbateră în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au condus la efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hîrtie sau pe tablă.
<b>Pasul nr. 4</b>	Construirea diagramei cauzelor și a efectului astfel: - pe axa principală a diagramei se trece efectul; - pe ramurile axei principale se trec cauzele majore (principale) ale efectului, corespunzând celor 6 întrebări: Când?, Unde?, Cine?, De ce?, Ce?, Cum? (s-a întîmplat); - cauzele minore (secundare) ce decurg din cele principale se trec pe cîte o ramură mai mică ce se deduce din cea a cauzei majore;
<b>Pasul nr. 5</b>	Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup: evaluarea modului în care s-a făcut distincție între cauzele majore și cele minore și a plasării lor corecte în diagramă, cele majore pe ramurile principale, cele minore pe cele secundare, evaluarea diagramelor fiecărui grup și discutarea lor; stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore. Diagramele pot fi folosite de asemeni, pentru a exersa capacitatea

	de a răspunde la întrebări legate de anumite probleme aflate în discuție.
--	---

Anexa 24

### Metoda Atelierului - etape de desfășurare

<b>Pasul nr. 1</b>	Asezați cursanții în grupuri de patru pîna la alte persoane
<b>Pasul nr. 2</b>	Prezentați sarcina care descrie ce trebuie executată
<b>Pasul nr. 3</b>	Verificați dacă fiecare grup înțelege sarcina
<b>Pasul nr. 4</b>	Acordați timp grupurilor pentru discuție – aceasta nu trebuie să necesite implicarea facilitatorului, cu excepția cazului în care cursanții au întrebări pentru acesta
<b>Pasul nr. 5</b>	Cereți unei persoane din fiecare grup să prezinte rezumatul rezultatelor grupului (rezultatul poate fi o soluție la o problemă, răspunsuri la întrebări sau un rezumat) Identificați aspectele comune prezentărilor grupurilor Întrebați cursanții ce au învățat din exercițiu Întrebați-i cum pot folosi ceea ce au învățat în viața de zi cu zi.

Anexa 25

### Metoda excursia/vizita- etape de desfășurare

<b>Pasul nr. 1</b>	Pregătiți un set de întrebări/sarcini pentru participanți, la care trebuie să găsească răspunsul într-un loc pe care urmează să îl vizitați.
<b>Pasul nr. 2</b>	Duceți participanții într-un loc relevant pentru subiectul discutat. Dați fiecărei echipe o întrebare diferită sau un subiect diferit pe care trebuie să îl discute în timpul vizitei. Acordați-le oportunitatea de a observa și a pune întrebări persoanelor din locul vizitat.
<b>Pasul nr. 3</b>	Cînd va întoarceți în sala de curs, acordați timp echipelor să își pregatească răspunsurile.
<b>Pasul nr. 4</b>	Cereți fiecărei echipe să își prezinte răspunsurile în fața întregului grup.

Anexa 26

### Metoda învățării pe grupe mici - etape de desfășurare

<b>Pasul nr. 1</b>	Formulați întrebarea
<b>Pasul nr. 2</b>	Elevii gîndesc individual răspunsuri la întrebarea formulată
<b>Pasul nr. 3</b>	Elevii discută în grup răspunsurile identificate
<b>Pasul nr. 4</b>	Monitorizați discuțiile în grup
<b>Pasul nr. 5</b>	Fiecare grup formulează propriile răspunsuri la întrebare (utilizînd răspunsurile fiecărui cursant). Se ofera posibilitatea tuturor elevilor de a participa
<b>Pasul nr. 6</b>	Elevii împărtășesc răspunsurile lor cu întregul grup
<b>Pasul nr. 7</b>	Întrebați cursanții ce au învățat
<b>Pasul nr. 8</b>	Concluzionați

Anexa 27

### Descrierea comportamentată a abilităților de viață

Abilitate			
Comportament	Cunoaștere	Atitudine	Performanță
A face	A ști / a achiziționa	A manifesta o atitudine / a avea o poziție	A demonstra
Ex: „efectuează corect sarcina X”	Ex: „cunoaște fiecare pas necesar pentru a executa sarcina X”	Ex: „manifestă interes față de ...” „este curios față de X”	Ex: „este capabil să ...” „are abilitatea de a efectua sarcina X la un anumit nivel”

<b>Abilitatea de viață: Lucrul în echipă</b>	
<b>Comportamente</b>	Ascultă opinia celorlalți. Își argumentează propria opinie. Își asumă un rol în îndeplinirea sarcinilor. Cedează în fața contraargumentelor. Apelează la resursele echipei. Contribuie la resursele echipei. Își asumă Responsabilități. Continuă munca, chiar dacă se confruntă cu obstacole. Acordă susținere celorlalți membrii în realizarea sarcinilor. Acceptă să fie ajutat în realizarea sarcinilor. Rezolvă sarcini împreună cu ceilalți membrii ai grupului
<b>Cunoștințe</b>	Știe regulile comunicării în grup. Își cunoaște propriile resurse. Știe metode de identificare a resurselor de care dispune grupul. A achiziționat cunoștințe despre sarcina pe care o are de realizat. Știe tehnici de gestionare a relațiilor în echipă .
<b>Atitudini</b>	Manifestă deschidere față de opiniile celorlalți. Manifestă încredere în sine și în ceilalți. Crede în reușita grupului. Este corect și sincer față de membrii echipei. Acceptă diferențele
<b>Performanță</b>	Este inclus într-un grup. Are un rol în grup. Primește sarcini în grup. Finalizează sarcinile. Solicită și acordă sprijin de la /unora dintre membrii grupului. Solicită și acordă sprijin membrilor grupului pe care nu îi simpatizează. Este capabil să -și realizeze sarcina ce îi revine în cadrul grupului, contribuind în mod pozitiv la atingerea obiectivului comun.

#### **Elemente de fundamentare a metodelor de dezvoltare a abilităților de viață**

Nu s-a descoperit încă o metoda care sa fie recunoscută ca fiind cea mai buna metodă de învățare. Procesul de învățare ar putea fi descris și ca o încercare de a intra în legatura cu propriul potențial; aceasta manifestându-se prin noi cunoștințe, noi capacități, noi atitudini, noi abilități, toate acestea reunindu-se sub numele de profesionalism.

Pe parcursul programului de dezvoltare va trebui să acordăm o deosebită importanță modului de formare a abilităților [5, 6, 7, 14, 15, 20, 24, 28]. Astfel, vor trebui avute în vedere metode / tehnici/instrumente de formare care să urmeze **câteva direcții principale:**

- **Structurarea** formării numai după luarea în considerare a părerilor, propunerilor, inițiativelor manifestate de elevi;

- **Crearea** unui cadru sigur în care **elevii** să aibă posibilitatea ca pe parcursul programului să-și lase comportamentul să evolueze;

- **Folosirea** unor metode bazate pe învățarea experiențială (învățare prin participare activă și experimentare). Achiziționarea unor abilități cere identificarea și folosirea acelor **ocazii de a practica** și **aplica** deprinderile ce se doresc a fi învățate. Unii practicieni evită chiar să vorbească de „predare” în legătură cu abilitățile, tocmai datorită conotației de “pasivism” indus de aceasta. Ei preferă termenul de „**facilitare a învățării**” abilităților de viață . Rolul cadrului didactic este în acest caz nu numai de a preda ci mai ales de a acționa ca un **facilitator** într-un proces dinamic de predare și învățare (nu doar o serie de “lecții” – fie acestea practice, ci și o suită de momente de viață de grup, pe care facilitatorii le provoacă și le petrec alături de elevi);

- **Începerea timpurie a activităților de dezvoltare a abilităților de viață**, în condiții de maxim disponibilitate educativă și atunci când abilitățile de viață se pot învăța în armonie unele cu celelalte și nu în disonanță .

- Cadrul didactic e necesar să **acționeze conform cadrului de referință și nivelului copiilor**. Modul individual de a învăța și conceptul de a învăța să înveți este cheia dezvoltării personale. Altfel spus, cadrul didactic ca formator de abilități de viață va utiliza cu precădere o **metodologie axată pe cel care învață**.

- Mediul și oamenii care te înconjoară sunt extrem de importanți în procesul de învățare, ei formând **contextul de învățare**, aducând astfel înțelesuri suplimentare pentru cel ce învață.

- Situațiile de viață fiind diverse, provocările lumii contemporane fiind mereu în schimbare și solicitând noi abilități, creativitatea este mereu necesară în optimizarea adaptării elevilor. Stilul abordat, dar și metodele și tehnicile utilizate de cadrul didactic e necesar să **promoveze și să faciliteze creativitatea**.

- Așa cum relevă și studiile relativ recente, copiii învață unii de la alții, cadrul didactic avînd sarcina de a construi și facilita ocaziile de învățare de la egal la egal. *Utilizarea strategiilor de tip peer-education* se poate constitui într-o alegere optimă pentru dezvoltarea abilităților de viață.

**Așadar**, putem spune că învățarea și dezvoltarea abilităților de viață presupune un proces centrat pe cel ce învață, favorizînd și utilizînd experiențele acestuia, incluzînd contextul în proces și presupunînd o viziune creativă, adaptată solicitărilor diverse la care sunt supuși cei cărora li se dezvoltă aceste abilități.

**Algoritmul de proiecte al educației nonformale de dezvoltare a abilităților de viață**, care include următoarele etape [37]:

*Identificarea nevoilor de dezvoltare ale elevilor*: Cu ajutorul metodelor de investigare (observație, chestionar, interviu, etc.) profesorii pot descoperi nevoile reale ale elevilor privind dezvoltarea abilităților de viață cuprinse în programă.

*Crearea situațiilor de învățare destinate conștientizării nevoilor identificate*: Proiectul dezvoltării abilităților trebuie asumat atât de profesor cât și de elevi. Implicați în situații de învățare prin care să se confrunte cu propriile nevoi, aceștia își vor manifesta dorința de a participa atât la proiectarea cât și la derularea activităților.

*Stabilirea obiectivelor activităților*: Obiectivele trebuie să fie concrete/specifice, realiste, adaptate profilului și dinamicii clasei, bazate pe nevoile reale ale elevilor și să facă referire la indicatori stabiliți anterior.

*Proiectarea activităților*:

*Pregătirea contextului*: Contextul fizic de învățare, indiferent că este sala de clasă, un alt spațiu din școală sau din afara ei, trebuie să fie sigur, pregătit și adaptat activităților ce urmează a fi implementate, să stimuleze procesul de învățare și să reflecte realitatea în care se manifestă abilitatea de viață;

*Designul activităților*: trebuie să se muleze pe preferințele și stilurile de învățare ale elevilor, să ia în considerare așteptările, experiența anterioară și sugestiile participanților;

*Alegerea metodelor*: Metodele folosite în cadrul procesului de formare trebuie să permită deopotrivă achiziția informațiilor, formarea comportamentelor și a atitudinilor și manifestarea performanțelor. Paleta opțiunilor trebuie să includă o gamă diversificată de metode și procese: lucrul în echipă, lucrul individual, discuțiile de grup, brainstorming, jocurile, atelierele, jocul de rol, instruirea directă, simularea, investigația, studiul de caz, photovoice, animația socio-educativă, proiectul, vânătoarea de comori, origami, public speaking, cafeneaua publică, teatru forum, biblioteca vie, storytelling, etc.;

*Asigurarea reflecției (debriefingului)*: Elevii trebuie încurajați să reflecteze asupra procesului lor de învățare;

*Planificarea evaluării*: fiecărei activități trebuie să îi fie corelat un proces de evaluare/autoevaluare care să urmărească atingerea obiectivelor propuse.

Metodele și instrumentele de evaluare trebuie adecvate contextelor și obiectivelor procesului de învățare, modulându-se atât cu educația formală cât și cu cea nonformală, astfel încât să permită măsurarea stadiului de dezvoltare a abilităților de viață: observarea sistematică a comportamentului celor formați, analiza de caz, jurnalul reflexiv, proiectul, portofoliul, jocul de rol sunt câteva dintre metodele ce pot înregistra progresul, în aceste contexte de formare.

Susținem ideea, că cel mai exigent instrument de evaluare a progresului înregistrat de elevi, instrument care își diversifică permanent metodele de evaluare și care oferă școlii un feed-back continuu, rămâne, însă, viața reală. Pentru a asigura elevilor șansa la o viață de calitate și a primi feedbackul așteptat, școala trebuie să transfere competențele în abilități de viață, astfel încât toți să fie premianți ai concursului fără autori – „Școala te pregătește pentru viață” [35, pp.12-13].

## CONCLUZII

**Conceptul de abilități de viață** se auto-definește, reprezentînd un set de abilități necesare pentru ca persoana să poată duce o viață la un nivel de calitate acceptabil, pentru a se dezvolta și a menține relații optime cu ceilalți, pentru a-și realiza scopurile propuse într-o anumită perioadă de viață și pentru a face față diferitelor dificultăți. Atunci când ne referim la abilitățile de viață ale unui copil, acestea vor viza dezvoltarea personalității copilului, inteligența sa emoțională, abilitățile sociale și cele de gândire.

Așa cum există o serie de definiții ale abilităților de viață, în același mod putem vorbi de mai multe modele sau cai de a împărți abilitățile de viață în diverse categorii.

### **Modelul de Instrucțiuni Tematice Integratoare (ITI)**

Susan Kovalik, cu Karen Olsen [apud, 5, pp, 98-102]

1. Țelul educației este întărirea democrației.
2. Copiii învață cel mai mult din propria experiență bazată pe abordarea „fii prezent”.
3. Învățarea este un proces individual.
4. Tot ceea ce învață copilul ar trebui dobândit din experiența directă .
5. Predarea trebuie să permită copiilor să aleagă acele metode de învățare care corespund stilului propriu de învățare.
6. Ceea ce învață copiii ar trebui să includă mai puțină lectură. Predarea ar trebui să se bazeze mai mult pe cercetare, explorare și utilizarea unor termeni din lumea reală .
7. Evaluarea performanțelor copilului trebuie să se bazeze pe realitate.

### **Sistemul abilităților de viață după modelul ITI**

- **flexibilitate** – abilitatea de a schimba planurile conform cerințelor – “Pot găsi o soluție mai bună într-o situație diferită decât cea inițială ”
  - **inițiativă** – abilitatea de a face primul pas – “Sunt capabil să încep. O voi face chiar acum”
  - **comunicare** – abilitatea de a spune ce gândește și de a-i asculta pe ceilalți – “Pot spune ceea ce gândesc într-un mod eficient. Sunt capabil să te ascult și doresc să te înțeleg”
  - **respect** – considerație pentru ceilalți – ”Îmi pasă de tine, de ceea ce dorești și ce simți”
  - **organizare** – abilitatea de a planifica, ordona și de a executa sarcini – “Mai întâi mă gândesc la ce trebuie făcut și apoi o fac”
  - **participare** – dorința de participare în ceea ce se întâmplă în jur și dorința de lucru – “Mi-ar plăcea să mă implic și voi face ceva”
  - **prietenie** – abilitatea de a alege și de a păstra un prieten prin încredere reciprocă – “Te poți baza pe mine când ai nevoie. Te voi ajuta cum voi putea”
  - **rezolvarea problemelor** – abilitatea de a trage concluzii juste în privința a ceea ce pot face și apoi să-mi folosesc judecata – “Pot rezolva problema singur, iar dacă nu, voi apela la ajutorul altora”
  - **încrederea de sine** – a fi convins că pot face ceva important – “Sunt capabil, o pot face”
  - **cooperare** – abilitatea de a lucra cu ceilalți – “Pot face ceva împreună cu ceilalți”
  - **grijă** – observarea a ceea ce alții au nevoie și puțința de a-i ajuta – “Cu ce te pot ajuta?”
  - **răbdare** – abilitatea de a aștepta și persevera într-un efort care cere timp – „Pot aștepta, pot lucra mai mult”
  - **efort** – a putea lucra cu diligență și a fi dispus să fac tot posibilul – „Pot da tot ce e mai bun din mine”
  - **insistență** – a fi capabil să termini ce ai început – „Pot lucra până termin treaba începută ”
  - **bun simț** – a căuta cele mai bune decizii, a avea capacitatea de a alege cea mai bună dintre alternative – „Pot alege ce e mai bine atât pentru mine, cât și pentru ceilalți”
  - **simțul umorului** – să-i placă să râdă și să facă glume fără a-i jigni pe ceilalți – „Îmi place distracția, dar nu pe seama altora”
  - **responsabilitate** – să fie responsabili și de încredere – „Te poți baza pe mine. Voi face ceea ce am promis.”
  - **curiozitate** – să îi facă plăcere să învețe – „Cum funcționează ? De ce este așa? Îmi poți spune mai multe?”
  - **curaj** – să acționeze după cum gândește – „Fac după cum cred și sunt atent la consecințe”
  - **inventivitate** – să rezolve problemele cu resursele de care dispune – „Caut soluții noi”
  - **mândrie** – să fie satisfăcuți de rezultatul efortului depus – „Sunt mandru că pot face asta”
  - **acceptare** – să accepte diferențele – „Nu diferențiez oamenii ca fiind mai buni sau mai răi.
- Fiecare dintre noi este original și ne putem îmbogăți unii pe ceilalți”

### **Reguli de viață. Modelul ITI**

- încredere – „Mă comport astfel încât ceilalți să poată să aibă încredere în mine”;
- onestitate – „Comportamentul meu este onest și deschis”;
- ascultare activă – „Când cineva îmi vorbește, ascult cu atenție și încerc să înțeleg”;

- fără desconsiderări – „Nu îi desconsider pe ceilalți, nu îi umilesc, nu mă comport violent și nu fac rău”;

- cel mai bun – „Încerc să fiu cel mai bun în situația dată”.

#### **Modelul de Abilități de Viață 4-H**

Trăsăturile de caracter necesare unei vieți sănătoase și împlinite dobândite de copii și tineri:

- competență – abilități avansate în anumite domenii de interes;

- tărie de caracter – precepte morale clare și solide care influențează comportamentul în mod eficient;

- încredere – dorința de a face față unor noi provocări, cu așteptări de rezultate de succes; grija la nevoile și preocupările celorlalți, relaționare - stabilirea și menținerea de relații;

- diferențierea de ceilalți prin acțiuni personale.

**Modelul ciclului de dezvoltare a abilităților de viață- LSD-c** – (Lifeskills development cycle)

#### **Ciclul dezvoltării abilităților de viață**

**Pasul I - Definierea și selectarea abilității de viață** pe care dorim să o dezvoltăm la copii. În acest pas este important să alegem tipul de abilitate pe care vrem să o dezvoltăm și să ne asigurăm că abilitatea selectată răspunde nevoilor elevilor.

**Pasul II - Prezentarea abilității de viață selectată și definită și descrierea sa comportamentală.** După ce am ales și definit abilitatea de viață pe care dorim să o dezvoltăm pe baza nevoilor identificate aceasta va fi prezentat copiilor. De asemenea vom descrie abilitatea prin comportamentul caracteristic.

**Pasul III - Dezvoltarea abilității de viață.** În acest pas vom analiza posibilitățile de dezvoltare (cum arată acea abilitate) și vom folosi diferite metode pentru obținerea comportamentelor, cunoștințelor, atitudinilor și performanțelor vizate de abilitatea respectivă. Acest pas reprezintă **programul de dezvoltare a abilităților de viață** (ceea ce am decis în primele două etape să dezvoltăm) și durează cel mai mult.

**Pasul IV – Evaluarea** o putem realiza atât la sfârșit, dar și pe parcursul derulării programului și are ca scop îmbunătățirea programului de dezvoltare a abilităților de viață.

Prezintarea abilităților de viață derivă din profilul specific al elevului la nivel primar (dezvoltarea fizică, cognitivă și psihosocială) și modul în care ar trebui să abordăm procesul de educație pentru acest ciclu. Această etapă este caracterizată de următorul „necesar” de competențe/ deprinderi / abilități, conform particularităților dezvoltării psihice, dar și mediului social în care activează colarul mic – clasa [6, p. 11]:

- competențe de a produce și construi lucruri (creativitate);

- abilități în dezvoltarea relațiilor de prietenie;

- încrederea în forțele proprii în baza succesului obținut: succesul aduce cu sine un sentiment de încredere în sine, iar eșecul construiește o imagine de sine negativă, un sentiment de inadecvare și de incapacitate care determină comportamentul ulterior de învățare;

- reflectarea asupra emoțiilor într-un mod mai impersonal;

- dezvoltarea modalității de reglare a emoțiilor altora (de exemplu, găsirea modalităților de micșorare a furiei altui copil);

- deprinderea unor sarcini gospodărești/ activități de viață independentă (de exemplu, la 6-7 ani, un copil poate face mici cumpărături cu condiția să se descurce cu socotelile până la 20, cu restul și cu relația cu vânzătorul; astfel el poate merge singur la un magazin mic pentru a cumpara un corn, niște bomboane, un iaurt, un caiet, o pungă de pufuleți) etc.

**Componenta-cheie a curriculumului actual pentru învățământul primar (2018)** o constituie sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe.

**Sistemul de competențe pentru învățământul primar din RM** se structurează astfel:

A. Competențe-cheie/transversale/transdisciplinare

B. Competențe specifice disciplinelor școlare

C. Unități de competențe

**A. Competențele-cheie/transversale** constituie o categorie curriculară esențială, fiind definite la un nivel înalt de abstractizare și generalizare:

- consemnează așteptările societății cu privire la parcursul școlar al elevilor, în ansamblul său, și la performanțele cele mai generale care ar trebui atinse de elevi la finele școlarizării;

- constituie expresia opțiunilor politicilor educaționale, precum și a tipului de personalitate care se propune a fi format;

- reflectă tendințele dezvoltării politicilor educaționale pe plan internațional, stipulate în Recomandările Consiliului Europei privind competențele-cheie, Raportul Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Recomandările UNESCO etc.

**Codul Educației al Republicii Moldova**, Art. 11(2), stipulează următoarele **competențe-cheie**:

- a. competențe de comunicare în limba română
- b. competențe de comunicare în limba maternă
- c. competențe de comunicare în limbi străine
- d. competențe în matematică, științe și tehnologie
- e. competențe digitale
- f. competența de a învăța să înveți
- g. competențe sociale și civice
- h. competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă
- i. competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.

**Transversalitatea** este o caracteristică importantă a competențelor-cheie. Competențele-cheie/transversale traversează diferitele sfere ale vieții sociale, precum și, în mod firesc, frontierele disciplinare. Astfel, competențele transversale pot fi, în același timp, și transdisciplinare – vizate pe o scară mai largă de disciplinele de studiu.

**Competențele transdisciplinare concretizează** competențele transversale în cadrul unor domenii de cunoaștere/arii curriculare; integrează diferite acțiuni comune/asociate diferitor discipline, de regulă, dintr-o arie curriculară; se „conturează” în „jurul” unor subiecte comune pentru diferite discipline școlare.

**Competențele-cheie/transversale/transdisciplinare** se formează și se dezvoltă progresiv și gradual pe niveluri și cicluri de învățământ. În funcție de misiunea și oportunitățile învățământului primar, se evidențiază două etape specifice: etapa achizițiilor fundamentale – clasele I, a II-a; etapa dezvoltării – clasele a III-a, a IV-a.

**Competențele transdisciplinare pentru învățământul primar** sunt circumscrise de **Profilul de formare al absolventului** – un alt concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului învățământ. „Profilul de formare al absolventului reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului Național. Capacitățile, atitudinile și valorile (competențele) vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea Curriculumului Național.” Cadrul de Referință al Curriculumului Național

Profilul absolventului claselor primare proiectează idealul educațional pe primul nivel al sistemului de învățământ. „Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea persoanelor cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.”

**Codul Educației al Republicii Moldova (2014)**, Art. 6 menionează:

Profilul absolventului se structurează în conformitate cu **patru atribute generice ale viitorilor cetățeni**, care sunt specificate la nivelul învățământului primar în modul următor [2, p.27-32].

- Persoanele cu încredere în propriile forțe: își cunosc și apreciază punctele forte și domeniile care necesită dezvoltare; manifestă respect și grijă pentru cei din jur; pot distinge între bine și rău, între corect și greșit; știu să pună întrebări pentru a înțelege mai bine o informație, pentru a-și forma o opinie; își expun liber și cu încredere ideile; își exprimă/împărtășesc cu alții satisfacția și bucuria pentru succesele obținute; iau decizii, solicitând opinii și sfaturi.

- Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți: manifestă curiozitate pentru a afla lucruri noi; își exprimă opinia cu privire la modalitățile de învățare la care sunt expuși; cunosc domeniile în care au nevoie de sprijin în procesul de învățare; solicită sprijinul necesar; manifestă atenție și interes pentru opiniile altor persoane; participă activ la activitățile de învățare formală și nonformală oferite; descriu situații de învățare informală cu care se întâlnesc în viața cotidiană; manifestă atenție și concentrare în procesul de învățare.

- Persoanele active, proactice, productive, creative și inovatoare: cunosc și aplică reguli ale unui mod de viață sănătos; cunosc și aplică regulile de comunicare corectă și eficientă în diverse contexte; participă cu interes la activități comune cu semenii lor; manifestă dorința de a-și ajuta colegii; identifică probleme legate de viața cotidiană și învățare; solicită și oferă ajutor la rezolvarea acestora; manifestă curiozitate pentru activități inovative; manifestă creativitate în domeniile de interes; se implică în activități de voluntariat.

- Persoanele angajate civic și responsabile: cunosc drepturile fundamentale ale copilului și responsabilitățile asociate fiecărui drept; demonstrează interes și participă la evenimente culturale și sociale din școală și din comunitate; observă probleme cotidiene cu care se confruntă familiile lor, vecinii, colegii de clasă; manifestă interes pentru problemele persoanelor aflate în dificultate; manifestă interes și respect pentru valorile și opiniile altor persoane; cunosc și respectă simbolurile naționale ale Republicii Moldova; cunosc tradițiile și obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală și participă la activități consacrate acestora.

**B. Competențele specifice disciplinelor** derivă din competențele transdisciplinare și competențele-cheie/transversale. Competențele specifice reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini, pe care și le propune să le formeze/dezvolte fiecare disciplină la nivelul învățământului primar, prin corelare cu întreaga perioadă de școlarizare [apud 2, p. 24]. Competențele specifice fiecărei discipline școlare se prezintă în curriculumul disciplinar respectiv și se preconizează a fi atinse până la finele clasei a IV-a.

**C. Unitățile de competențe** sunt constituite ale competențelor și facilitează formarea competențelor specifice, reprezentând etape/pietre de temelie în achiziționarea/construirea acestora. Unitățile de competențe sunt structurate și dezvoltate la fiecare disciplină pentru fiecare dintre clasele I-IV pe parcursul unei unități de învățare/unui an școlar, fiind prezentate în curriculumul disciplinar respectiv [curric. 2, p. 24-25].

În curriculumul pentru învățământul primar, **sistemul de conținuturi** (în sens larg) se structurează pe **arii curriculare și discipline de studiu**, care au menirea să asigure formarea competențelor proiectate. **Conținuturile pe discipline** (în sens îngust) **vizează**: cunoștințe (teorii, legi, legități, fapte, fenomene, procese, date etc.) și valori umane. Una din aceste arii este și **Aria curriculară «Consiliere și dezvoltare personală» cu Disciplina de studiu Dezvoltare personală**.

Constituirea ariei curriculare Consiliere școlară și dezvoltare personală, schimbă anumite accente de realizare a procesului educațional realizat prin sistemul de învățământ din Republica Moldova – școala se preocupă de formarea dimensiunilor de personalitate nu doar prin materiile de studii, care valorifică diverse domenii ale cunoașterii umane (matematică, biologie, istorie, etc.), dar și prin tezaurul valoric al comunicării și relațiilor interpersonale stabilite la nivel social.

Viziunea pedagogică promovată prin disciplina indicată, recomandată pentru ciclul primar, gimnazial și liceal abordează variate subiecte în cadrul celor cinci module a căror complexitate crește de la o clasă la alta, astfel încât să răspundă așteptărilor membrilor societății, privind pregătirea generațiilor în creștere pentru viață și integrare în câmpul social.

O clasificare pe care o putem avea în vedere este legată de tipurile de abilități de viață ce pot fi dezvoltate în funcție de categoria de vârstă și competențele cheie pe care învățământul obligatoriu le are în vedere în procesul instructiv-educativ al elevilor.

#### **Tipurile de abilități de viață necesare a fi dezvoltate pentru categoria de vârstă 6-7/10 -11 ani [7, p. 5]**

- **abilități sociale** care trebuie stăpinite pentru ca un individ să fie capabil să participe eficient și constructiv la viața socială și să rezolve conflictele, dacă e cazul; sînt necesare pentru interacțiunea efectivă, în mod individual și în grup, și sînt utilizate atît în domenii private, cît și în domenii publice; care să conducă la integrarea școlarului mic în colecti, clasă, unitate de învățămînt, dar și să comunice și relaționeze cu adulții;

- **abilități de comunicare oral în limba maternă, dar și într-o limbă străină;**

- **abilități de autocunoaștere** care să conducă elevul la înțelegerea și aprecierea Sinelui; la reflecția asupra comportamentului său în societate; la valorificarea propriilor talente și capacități; la autodeterminarea școlară, profesională, socială; la construirea unui plan al vieții sale etc.; la formarea personalității sale (atît sub aspect fiziologic, cît mai ales sub aspect emoțional);

- **abilități practice** (pregătirea unor gustări, amenajarea spațiului în care locuiesc etc.)



### **Abordarea educației în această etapă a dezvoltării:**

- prin construirea activă de cunoștințe adică cerându-le să construiască și să producă informații, mai degrabă decât să reproducă fapte din manual;
- prin verificarea sistematică a cunoștințelor;
- prin asigurarea unui material relevant de studiat pentru elev;
- prin oferirea unui feed-back regulat asupra progreselor înregistrate;
- prin utilizarea unor metode de instruire diferențiate;
- prin organizarea de activități de învățare colectivă și interactivă;
- prin asigurarea unui mediu securizant fizic și afectiv, stimulat din punct de vedere cognitiv și social;
- prin considerarea particularităților de vîrstă și individuale ale copiilor pentru a asigura atingerea maximumului de potențial de dezvoltare de care dispune fiecare;
- prin proiectarea unui curriculum de abilități de viață care să pornească de la cunoașterea profundă a copilului pentru a asigura progresul acestuia în toate domeniile dezvoltării;
- prin coerență, consecvență și unitate în influențele educaționale;
- prin conștientizarea importanței pe care o are această perioadă de vîrstă pentru întreaga dezvoltare de mai tîrziu a copilului, în cazul părinților și cadrelor didactice.

Conform acestuia, copiii participă spontan, ca membri activi, atît la propria lor educație și cultură, cît și la cultura adulților.

Reproducerea interpretativă este alcătuită din trei tipuri de acțiuni colective:

- 1) însușirea în mod creativ a informațiilor și cunoștințelor provenite din lumea adulților;
- 2) integrarea copiilor în culturi de grup (colectiv de clasă, grup de prieteni, familie, comunitate etc);
- 3) contribuția copiilor la reproducerea și extensia lumii adulților (Corsaro, 2008).

**Stabilim:** în calitate de cadre didactice trebuie să îi pregătim pe copii pentru a deveni indivizi cu identitate socială care fac față cu succes noilor provocări și transformări ale societății în care trăiesc indiferent dacă este vorba de mediul familial, școlar, social, economic, cultural, politic etc.

### **Bibliografie**

1. Baban, A., Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Editura Sinet, 2003, 315p.
2. Belciu, M., Demenenco, D., Hinț, S., ș.a. Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011, 278p.
3. Blalock, B. E., Silva, J. M., „Lifestyles” în William Darity (ed). International Encyclopedia of the Social Sciences, 2nd edition. Farmington Hills, MI: Macmillan Reference USA (Thompson Gale) 2008. Disponibil on-line la adresa:  
<http://www.encyclopedia.com/utility/printdocument.aspx?id=1G2:3045301355>
4. Bogorin, V., Tudose, R., Jocul de-a viața. Exerciții pentru orele de dirigenție, București: Editura Eikoneducațional, 2007, 342p.
5. Bocoș, M., Gavra, R., Marcu, S., Comunicarea și managementul conflictului. Pitești: Editura Paralela 45, 2008 324 p.
6. Cara, A., Punte către înțelegere. Educație. Toleranță. Acceptare. Suport didactic pentru profesori, Chișinău: IȘE, 2012, 40p.
7. Chivulescu, L., Consiliere și orientare. Ghidul cadrului didactic. Tîrgoviște: Editura Gimnasium, 2007, 212 p.
8. Cockerham, W. C., „Health lifestyle theory and the convergence of agency and structure” în Journal of Health and Social Behavior, vol. 46 (martie), 51-67. 2005. Disponibil on-line la adresa:  
[hsb.sagepub.com/content/46/1/51.abstract](http://hsb.sagepub.com/content/46/1/51.abstract)
9. Comșa, M., Stiluri de viață în societatea românească după ‘89, disertație de doctorat. Cluj-Napoca, 2002. Disponibil on-line la adresa:  
[https://www.academia.edu/580916/Stiluri\\_de\\_via%C5%A3%C4%83\\_%C3%AEn\\_Rom%C3%A2nia\\_dup%C4%83\\_1989](https://www.academia.edu/580916/Stiluri_de_via%C5%A3%C4%83_%C3%AEn_Rom%C3%A2nia_dup%C4%83_1989)
10. Cristea, S., Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Editura Litera Internațional, 2000, 382p.
11. Cucoș, C., Pedagogie. Ediția a II- a revăzută și adăugită. București: Editura Polirom, 2012, 423 p.
12. Curriculum pentru disciplina Școlară „Deprindei pentru viață”, Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2004.

13. Curriculum la Dirigenție pentru clasele I-IV. Chișinău: ME, IȘE, 2007, 17p.
14. Curriculum școlar (modernizat) cl. I-IV. Chișinău: ME, 2010, www. edu.md
15. Dulamă, E., Modele, strategii și tehnici didactice activizante. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2002, 240p.
16. Dulamă, E., Cum îi învățăm pe alții să învețe. Dobândirea competențelor, Cluj-Napoca: Editura Clusium, 2009, 321p.
17. Educație pentru formarea deprinderilor de viață. Concepție, Ministerul Educației al Republicii Moldova, martie, 2004.
18. Educație pentru formarea deprinderilor de viață: condiții, probleme, resurse și oportunități de realizare, Raportul de evaluare, Guvernul Republicii Moldova, UNICEF Moldova, Chișinău, 2003.
19. Faber, A., Mazlish, E., Comunicarea eficientă cu copiii, București: Editura Curtea Veche, 2013, 267 p.
20. Formarea deprinderilor de viață independentă. Manual pentru formatori, coord. dr. Sorin Mitulescu. București: Editura RO Media, 2003, 278 p.
21. Ghica, Iu., (coord.) Și eu pot schimba ceva! Iași: Editura Fundația COTE, 2010, 70 p.
22. Ghid „Secretele meseriei de elev” Programul Operational Comun România-Ucraina-Republica Moldova 2007-2013 Disponibil on-line la adresa [www.ro-ua-md.net](http://www.ro-ua-md.net)
23. Ghidul metodologic pentru implementarea standardelor de calitate privind dezvoltarea deprinderilor de viață independentă, București: World Learning, Programul Childnet, 2004, 258p.
24. Joiță, E., Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis, 2006, 298p.
25. Huțu, C. A., Cultură organizațională și leadership. Iași: Editura Venus, 2002, 215p.
26. Lacombe, F., Rezolvarea dificultăților de comunicare. Iași: Editura Polirom, 2005, 258 p.
27. Manual de metode ale educației nonformale care pot fi folosite pentru dezvoltarea abilităților, deprinderilor pentru viață și a noțiunilor generale despre drepturile omului în randul copiilor și tinerilor aflați în risc de excluziune socială. Dâmbovița. Proiect finanțat prin granturile SEE 2009 - 2014, 160p. Disponibil on-line la adresa:  
<http://www.bjdb.ro/retea/docs/SUPPORT%20CURS%20EDUCATIE%20NONOFORMALA.pdf>
28. Musu, I., Tallan, A., Terapia educațională, București: Editura Pro Humanitas, 1994, 278p.
29. Macavei, E., Pedagogie. Teoria educației. Volumul I. Ediția XXI. București: Editura Aramis, 2001, 435 p..
30. Marian, V., Stiluri de viață în România postcomunistă. Ce modele comportamentale adoptăm și de ce. Iași: Editura Lumen, 2010, 231 p.
31. Mitrofan, I., Consiliere psihologică. Cine, ce și cum? București: Editura SPER, 2005, 321 p.
32. Mochmann, I. C., Lifestyles, social milieus and voting behaviour in Germany. A comparative analysis of the developments in eastern and western Germany. 2002. Disponibil on-line la adresa: Gießen Elektronische Bibliothek Giessen, <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1278/>.
33. Momanu, M., Introducere în teoria educației. Iași: Editura Polirom, 2002, 171p.
34. Organizarea procesului educațional în clasele primare, anul de studii 2015-2016, Chișinău, 2015.
35. Pentru un mod de viață sănătos sau deprinderi de viață, Corpul Păcii Moldova, Chișinău, 2001
36. Popa, C., Împreună ghîndim viitorul: ghid de dezvoltare a abilităților de viață. Bacău: Euro – Print, 2014, 45 p.
37. Shanclin, V., Deprinderi de viață. Manual de activități. Interactiv. București: Editura Peace Corps, 2010, 278 p.
38. Tinerii în acțiune sau cum să antrenăm elevii în activități de voluntariat în folosul comunității, SIEDO, CIDDC și EYEM, Chișinău, 2003.
39. Vlăsceanu, L., Societate și modernitate. Iași: Editura Polirom, 2007, 98 p.
40. Vopel K. W., Kak nauciti detei sotrudnicitati. Moskva, Genezis, 1998, 346 p.
41. Zamfir, C., „Dinamica modului de viață în societatea noastră. Ipoteze generale” în Ion Rebedeu și Cătălin Zamfir (coord.). Modul de viață și calitatea vieții. București: Editura Politică, 1982, pp. 123- 137.
42. Zamfir, C., „Stil de viață și mod de viață. Reflecții actuale asupra stadiului actual al analizei sociologice” în Ion Rebedeu și Cătălin Zamfir (coord.). București: Editura Academiei RSR, 1989 pp. 33-54.
43. Zamfir, C., „Stil de viață” în Cătălin Zamfir și Lazăr Vlăsceanu (coord.). Dicționar de sociologie. București: Editura Babel, 1993, p. 168.

44. Zamfir, Cătălin., „Evoluția tematicii calității vieții: o analiză sociologică” în Mărginean, Ioan, Bălașa, Ana (coord.). Calitatea vieții în România. București: Editura Expert, 2005, pp. 112-116.
45. Zamfir, C., Spre o paradigmă a gândirii sociologice. Iași: Editura Polirom 2005, 247 p.

## **1.2. Repere conceptuale: curriculumul pentru disciplina DP ; DP-aria CDP.**

### **Viziunea pedagogică promovată prin disciplina DP**

**Curriculumul pentru disciplina Dezvoltare personală, este un document normativ - reglator proiectat în baza Cadrului de referință a Curriculumului Național (2017) și reprezintă una dintre modalitățile de implementare a politicilor educaționale vizate de Codului Educației al Republicii Moldova (2014); se raportează la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți; orientează absolvenții învățământului general obligatoriu spre formarea competențelor-cheie, incluse în curriculumul național, dar în special se referă la competența de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, acțional-strategice, de autocunoaștere și autorealizare, competențe antreprenoriale, etc.**

**Disciplina Dezvoltare personală, face parte din aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală și se implementează în învățământul primar, gimnazial și liceal. Acest curriculum este construit pe baza valorificării cercetărilor din domeniul educațional și a teoriei dezvoltării personalității. Conceptele și ideile ce se conțin în curriculum au rezultat din valorificarea bunelor practici ale specialiștilor din diverse domenii și din partea societății civile.**

**Dezvoltarea personală reprezintă o disciplină de studiu ce include activități și experiențe care au scopul să susțină elevii în procesul de autocunoaștere, relaționare corectă cu semenii, familia, mediul din care fac parte; să dezvolte abilitățile de comunicare eficientă și management eficient al emoțiilor; să îmbunătățească starea de conștientizare a propriului potențial; să dezvolte talentele, abilitățile personale și de valorificare a resurselor mediului de viață, orientate spre a îmbunătăți calitatea vieții prin aderarea la valorile societății contemporane, prin contribuirea la realizarea aspirațiilor și viselor personale într-un mediu de viață sănătos și sigur.**

Disciplina proiectează ca țintă grupul formal – clasa de elevi, care spre deosebire de alte grupuri sociale, este un grup prin excelență educațional. Acest curriculum urmărește să răspundă nevoilor tuturor elevilor, în sensul că propune activități structurate de stimulare a dezvoltării în domeniul social, cognitiv, afectiv, și domeniile de carieră. Vizează formarea comportamentelor care permit elevului să-și exploreze trăsăturile de personalitate și abilitățile sale specifice, să-și asume responsabilitatea pentru comportamentul personal, pentru dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și a modului de interacțiune armonioasă cu ceilalți pe tot parcursul vieții.

**Viziunea pedagogică promovată prin disciplina indicată, recomandată pentru nivelul primar, abordează variate subiecte în cadrul a cinci module, a căror complexitate crește de la o clasă la alta, astfel încât să răspundă așteptărilor membrilor societății, privind pregătirea generațiilor în creștere pentru viață și integrare în câmpul social.**

Prezentul document se adresează cadrelor didactice care vor preda disciplina Dezvoltarea personală, fiind diriginte, cu posibilitatea de a avea alături, în calitate de parteneri educaționali, colegii de breaslă, psihologul școlar, părinții, comunitatea și alți actori educaționali (medicul, inspectorul de poliție, reprezentantul APL-ului, reprezentanții ONG-urilor etc.).

### **1.3. Repere normative la baza disciplinei DP**

#### **1.3.1. Principiile de implementare a curric. la disciplina DP**

**Curriculumul la disciplina Dezvoltare personală stabilește cadrul operațional de realizare a prevederilor politicilor educaționale, reieșind din perspectiva de evoluție a statului Republica Moldova, fiind axat pe prioritățile de formare a cetățenilor, orientat spre atingerea unui nivel înalt al calității în educație.**

Este conceput pentru a ajuta elevii să dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, a fi independenți; pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, capabili de a utiliza rațional resursele proprii și ale mediului de viață; a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură și un mediu ecologic; a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți.

Implementarea curriculumului la Dezvoltare personală se bazează pe următoarele principii:

Principiul axiologic;

Principiul abordării sistemice și dezvoltării graduale a competențelor;

Principiul învățării centrate pe elev în interacțiune cu mediul său de viață;  
Principiul valorificării responsabile și productive a parteneriatului profesor – elev – familie – comunitate;

Principiul motivației optime și implicării active;  
Principiul creării unui mediu favorabil educației de calitate;  
Principiul respectării autonomiei și libertății individuale.

Se dorește ca disciplina respectivă să fie una prietenoasă copilului, să-l sprijine în cunoașterea și acceptarea de sine; să-i formeze respectul pentru sine și pentru ceilalți, responsabilitatea de a-și organiza viața personală și a se integra armonios în context socioprofesional.

Această disciplină va fi una de suflet și utilitate imediată, în care copilul se descoperă pe sine, explorează și experimentează comportamente cunoscute și noi în contexte cu diferită intensitate valorică, învățând cum să se dezvolte independent, dar și împreună cu alții, să pună în valoare calitățile și să depășească dificultățile.

### 1.3.2. Principiile didactice ale activității de învățare la disciplina DP.

Disciplina *Dezvoltare personală* răspunde la necesitățile copilului de vârstă școlară mică.

La nivelul primar, activitățile educaționale vor ține cont de particularitățile procesului de învățare la vârsta respectivă, de modul de a relaționa cu adulții, semenii; modul de relaționare cu mediul său de viață. **Activitățile de învățare în clasele primare, vor avea la bază următoarele principii didactice:**

Organizarea parcursului educațional de la cunoscut spre necunoscut;

Valorificarea gândirii concrete a elevului mic;

Axarea procesului de învățare pe exemple și modele;

Valorificarea mediului psihosocial (mediul în care trăiește: familia, clasa de elevi, cercul de prieteni și amici, comunitatea, etc.) ca sursă de învățare;

Predominarea metodelor de simulare și joc didactic și a atmosferei emoționale pozitive în procesul educațional.

### 1.3.3. Principiile predării la disciplina DP

◆Orientarea către scop. ◆Orientarea către competențe. ◆Orientarea către realitate și prezență.  
◆Instruirea diferențiată. ◆Diversitatea.

◆**Orientarea către scop.** În fiecare temă și sarcină de lucru din materialele de predare și învățare este inclusă descrierea scopului care trebuie atins prin învățarea bazată pe sarcini. Când explicați o sarcină de lucru sau când dați instrucțiuni elevilor, va fi foarte important să le comunicați obiectivele. Numai atunci elevii vor înțelege de ce fac ceea ce fac.

**Aplicarea în clasă a teoriei privind „orientarea către scop”.** Elevii tind să adopte orientarea spre scopul care este subliniat în clasă. Având în vedere că cercetările arată clar faptul că măiestria abordării orientării către scop este legată de creșterea motivației și a capacităților cognitive, iată o serie de **sugestii care vă pot ajuta să adoptați orientarea spre scop** (în lumina dezbaterii și a chestiunilor nerezolvate cu privire la natura adaptabilă a abordării bazată pe performanță, nu oferim nici o strategie pentru dezvoltarea abordării bazate pe performanță) (preluare din Schunk/Pintrich 2010):

1. Concentrați-vă pe aspectele semnificative ale activităților de învățare.

2. Creați sarcini noi, variate, diverse și interesante.

3. Creați sarcini provocatoare, dar rezonabile în raport cu capacitățile elevilor.

4. Oferiți elevilor oportunitatea de a alege și de a avea un anumit grad de control asupra activităților din clasă.

5. Concentrați-vă asupra îmbunătățirii abilităților individuale, asupra învățării, a progresului și a stăpânirii cunoștințelor.

6. Străduiți-vă să faceți evaluările în particular, nu în public.

7. Recunoașteți eforturile elevilor.

8. Ajutați elevii să vadă greșelile ca oportunități de învățare.

9. Folosiți grupuri de cooperare eterogene pentru a întări interacțiunea între colegi; folosiți munca individuală pentru a obține progres.

10. Ajustați timpul alocat sarcinilor pentru acei elevi care au probleme în rezolvarea lor; permiteți elevilor să-și planifice munca și să stabilească repere de timp pentru diferitele etape.

**Stabilirea obiectivelor, comunicarea lor și sărbătorirea succesului.** Discutați care este cea mai importantă problemă de care profesorul trebuie să țină cont: stabilirea și comunicarea obiectivelor

învățării, urmărirea progresului elevilor sau sărbătorirea succesului. De fapt, această întrebare include trei elemente distincte, dar puternic corelate:

- (1) stabilirea și comunicarea obiectivelor învățării,
- (2) urmărirea progresului elevului și
- (3) sărbătorirea succesului.

Aceste elemente au o relație extrem de directă. Stabilirea și comunicarea obiectivelor este punctul de plecare. Pentru ca învățarea să fie eficientă, trebuie stabilite ținte clare privind informațiile și abilitățile. Dar, stabilirea și comunicarea obiectivelor învățării nu sunt suficiente pentru îmbunătățirea procesului de învățare. Este necesar și natural ca, odată ce obiectivele au fost stabilite, să fie urmărit progresul elevilor. Acest lucru nu apare doar la sfârșitul unei sarcini, ci pe tot parcursul îndeplinirii ei. La final, dacă fiecare elev a înregistrat progrese în unul sau mai multe dintre obiectivele de învățare, profesorul și elevii pot sărbători succesul.

♦**Orientarea către competențe.** Pentru a depăși stilul pedagogic orientat pe deficiențe, predarea și învățarea în clasele multiculturală și multietnică trebuie să fie bazate pe competențe. Știința educației a creat mai multe definiții pentru toate lucrurile care pot fi incluse la „competențe”. Una dintre definiții (cel mai des folosită în țările vorbitoare de limbă germană) este cea oferită de Franz E. Weinert: „Competențele sunt abilitățile cognitive pe care oamenii fie le au, fie le dobândesc cu scopul de a rezolva problema specifică, dar și pregătirea socială, motivațională și volițională (determinată de voință) și abilitățile asociate cu acestea pentru a aplica cu succes și în mod responsabil metodele de rezolvare a problemelor la situații variabile” (Weinert 2001). Nu este vorba despre cunoștințe factuale, ci mai degrabă despre abilitatea de a rezolva probleme și, în final, despre atitudinea și motivația necesare. Metodologia de predare distinge două tipuri de competențe, respectiv competențele specifice și cele transferabile. Competențele specifice sunt toate abilitățile legate îndeaproape de o disciplină școlară.

Competențele transferabile sunt toate abilitățile necesare pentru a face față vieții și nu sunt legate în mod special de o disciplină. Acestea ar putea fi, de exemplu, competențe personale (încredere în propriile forțe, reflecție), sociale (abilități de cooperare, de rezolvare a conflictelor etc.), dar și abilități metodice (de comunicare, de rezolvare a problemelor etc.) Pe scurt, asta înseamnă:

- Obiectivele care trebuie atinse de elevi fac parte din zone sau niveluri de competențe diferite. Învățarea la școală nu mai este ghidată de o anumită serie de materii (canon) sau de obiective specifice legate de conținut, ci de un set de competențe, pe care elevii trebuie să le dobândească pas cu pas.

- Priceperea și progresul elevilor sunt evaluate în funcție de realizările lor (sau „performanțele” lor, cum se spune mai des) în raport cu un anumit nivel de competențe.

Insistența pentru aplicarea metodelor orientate spre competențe merge mână în mână cu cerința de a oferi o educație mai centrată pe elev și pe nevoile sale. Pentru a rezuma, putem spune că predarea orientată spre competențe este caracterizată de următoarele aspecte/proceduri/moduri de operare etc.:

- Activarea abilităților cognitive ale elevilor folosind exerciții solicitante, dar potrivite cu nivelul lor.

- Stabilirea unei conexiuni între cunoștințele și abilitățile existente și conținutul nou dobândit.
- Exersare inteligentă.
- Căutarea unor situații adecvate pentru a aplica abilitățile și cunoștințele.
- Sprijin individual al proceselor de învățare.
- Elevii trebuie să reflecteze asupra propriilor progrese (metacogniție).

**Competențe și învățarea continuă, de-a lungul întregii vieți.** În cadrul dezbaterii academice, orientarea pe competente este frecvent legată de conceptul de învățare continuă și de dobândirea, în școală, a abilităților necesare în viață. Această tendință apare și în lucrările publicate de Comisia Europeană: „Școala este locul în care elevii dobândesc cunoștințele, abilitățile și competențele de bază de care au nevoie în viață, dar și locul în care se dezvoltă multe dintre atitudinile și valorile lor fundamentale” (Comisia Europeană 2010). În consecință, a crescut cererea de profesori care au competențele necesare pentru orientarea elevilor spre un proces de învățare continuă, pe tot parcursul vieții.

Aceste competențe legate de învățarea pe tot parcursul vieții vizează domenii precum motivația de a învăța, convingerea cu privire la self-efficacy (abilitatea de a-ți folosi competența pentru a-ți asigura succesul într-un domeniu specific), abilitățile de lucru în echipă, competențele de informare și

cercetare, flexibilitatea, competența în comunicare etc. Resursele de învățare și predare dezvoltate conduc elevii și tinerii către descoperirea și conștientizarea propriilor competențe preexistente. Mai mult, aceste resurse au drept scop aprofundarea conceptelor de autopercepție și încredere în sine ale elevilor, cooperarea între elevi, dezvoltarea unei culturi sănătoase ce presupune învățarea din greșeli, motivația intrinsecă pentru învățarea autodirijată, competența de a-și evalua procesul de învățare, precum și competența de a lua decizii și a suporta consecințele lor. Într-o descriere mai detaliată cu privire la dezvoltarea self-concept-ului și a abilităților de viață, precum și a abilităților de orientare în carieră, iată care sunt zonele de competențe-cheie:

- Competența analitică, ce presupune analizarea propriilor puncte forte și puncte slabe;
- Competența metodologică ce presupune accesarea informațiilor și dezvoltarea strategiilor de învățare;
- Competențe specifice de orientare în carieră;
- Competențe de rezolvare a conflictelor;
- Competențe de comunicare și cooperare;
- Competențe de luare a deciziilor și asumare a responsabilității.

În acest sens, *competența analitică* are ca obiectiv abordarea orientată pe competențe (mai degrabă decât pe deficiențe) a propriilor abilități și talente, pentru identificarea lor, evaluarea lor pe parcurs, și la final. *Competența metodologică* descrie stăpânirea unei game variate de metode și tehnici care conduc la autorefecție și abilitatea de a intra în dialog cu oponentul. Această competență include metode precum alcătuirea unor liste cu argumente pro și contra, capacitatea de a reprezenta situații de viață reale (de exemplu, de a exprima emoții), de a conduce interviuri, de a oferi și primi feedback, de a imagina situații de tipul „ce-ar fi dacă”, de a găsi soluții alternative la o problemă dată etc.

Această arie de competențe acoperă întreaga gamă de strategii de învățare, pe lângă dezvoltarea și rafinarea acelor strategii care s-au dovedit a fi cele mai eficiente pentru persoana în cauză. Metodele dobândite servesc, în ultimă instanță, pentru a înțelege mai bine propriile obiceiuri și moduri de lucru, propriile tipare mentale dezvoltate pentru a face față provocărilor vieții.

*Competențele specifice de orientare în carieră* descriu toate competențele legate de cunoștințele despre piața muncii, precum diversele locuri de muncă disponibile, condițiile de muncă, procesul de a aplica pentru un job etc. *Zona competențelor privind rezolvarea conflictelor* s-a dovedit a fi de mare însemnătate, mai ales dacă grupul de elevi include și copii dezavantajați sau stigmatizați. Învățarea unor strategii de rezolvare nonviolentă a conflictelor este indispensabilă vieții în comun. Folosindu-le, există speranța că acești copii și tineri sunt ajutați să aibă o viață liniștită.

*Competențele legate de comunicare și cooperare* vizează comunicarea adecvată vârstei, respectuoasă, exprimarea opiniilor, formularea nevoilor, abilitatea de a asculta și de a răspunde, dar și toate formele de comunicare în perechi și grupuri mici. În acest fel, elevii vor fi pregătiți nu doar pentru provocările aferente nivelului următor de educație, ci și pentru cele de pe piața muncii. În sfârșit, *competențele privind luarea deciziilor și asumarea responsabilității* vizează primele decizii ale elevilor cu privire la propriile interese, asumarea responsabilității pentru deciziile luate în nume propriu și apărarea acelor decizii. Acest aspect devine din ce în ce mai important pe măsură ce elevii se apropie de tranziția către un loc de muncă.

♦**Orientarea către realitate și prezență.** Orice acțiune de instruire, de educare prin predare trebuie să țină cont de viața de zi cu zi a elevilor și de condițiile viitoare atunci când este ales conținutul destinat învățării. Acest lucru devine cu atât mai necesar cu cât în clasă există elevi și adolescenți care provin din medii socioeconomice defavorizate sau care au o biografie școlară scurtă și plină de eșecuri. Asta înseamnă că subiectele trebuie alese astfel încât să fie adecvate și relevante pentru viața elevilor. În urmă cu 50 de ani, Wolfgang Klafki a exprimat acest lucru foarte limpede cu următoarea întrebare: „Cât de relevant este conținutul sau subiectul în cauză pentru dezvoltarea cognitivă a elevilor din clasa mea? Sau, mai exact, ce experiență, abilitate sau pricepere vor dobândi ei odată cu studierea acestui conținut? Cât de relevant este conținutul din punct de vedere pedagogic?” (Klafki, 1958). În orice caz, trebuie evaluată relevanța conținutului nu doar din perspectiva prezentului elevilor, ci și din perspectiva viitorului lor.

Rolul profesorului este să aleagă un conținut destinat învățării care să fie relevant pentru viața actuală a elevilor și pentru nevoile lor viitoare. Punerea la dispoziție a unui conținut relevant pentru viața elevilor presupune standarde profesionale înalte din partea profesorilor și informații la zi despre

viața elevilor, problemele lor și premisele de la care pornesc. Pentru profesorii care predau grupurilor multiculturale și multietnice, acest lucru înseamnă în primul rând că trebuie să țină cont de faptul că elevii lor sunt copii ce aparțin unei minorități, care se împart între două culturi și ale căror experiențe diferă semnificativ de experiențele altor elevi din aceeași școală. Subiecte precum „viața în oraș”, „basmă și mituri”, „peste 20 de ani voi fi ...”, „jobul la care visez” etc., trebuie să fie tratate diferit în școlile din mediul rural față de cum sunt tratate în marile școli din zonele urbane. În cazul copiilor minoritari care trăiesc într-un mediu bicultural, este obligatoriu ca profesorii să țină cont nu doar de contextul lor și de experiențele și competențele adiționale, dar și de cunoștințele lor mai slabe (de obicei) cu privire la moștenirea lingvistică și culturală. Puține sunt țările care au făcut eforturi să adapteze programul de învățământ, pentru a aborda și subiecte și teme relevante pentru viața copiilor romi: majoritare rămân subiectele tradiționale.

#### ◆ **Instruirea diferențiată. Ce este diferențierea?**

Instruirea diferențiată înseamnă instruirea într-o varietate de moduri pentru a răspunde nevoilor unei varietăți de elevi (adaptare după Tomlinson 2001) :

1. *O clasă diferențiată este proactivă.* Într-o clasă diferențiată, profesorul realizează că fiecare elev are nevoi diferite. Din această cauză, el planifică proactiv o varietate de metode pentru a-i ajuta pe elevi să învețe. În timp ce o activitate didactică obișnuită se schimbă reactiv atunci când învățarea nu decurge conform planului, o lecție diferențiată este planificată proactiv, astfel încât nevoile individuale sunt luate în considerare înainte de lecție.

2. *Instruirea diferențiată este mai mult calitativă decât cantitativă.* Instruirea diferențiată nu vizează cantitatea de sarcini date elevilor ci, mai degrabă, crearea unui mediu în care elevii să poată realiza învățarea. De exemplu, unui elev care stăpânește deja un concept în matematică nu ar trebui să i se dea mai multe probleme care exersează aceeași abilitate, ci ar trebui să i se dea alte probleme, care să formeze abilități noi. Sau: nu este eficient să dați mai puține exerciții unui elev care se descurcă mai greu. Acel elev ar putea avea nevoie de mai mult ajutor, mai multe exerciții sau de un mod alternativ de a-și exprima cunoștințele.

3. *Instruirea diferențiată oferă multiple abordări ale conținutului, ale procesului și ale produsului.* Pe perioada instruirii, profesorii sunt conștienți de următoarele 3 elemente: *conținutul* (ceea ce învață elevii), *procesul* (cum își însușesc elevii conținutul) și *produsul/ rezultatul* (cum demonstrează elevii ce au învățat). Atunci când profesorii folosesc abordarea diferențiată în clasă, ei pot oferi abordări diferențiate pentru ceea ce învață elevii, pentru cum învață și pentru cum demonstrează ceea ce au învățat.

4. *Instruirea diferențiată este centrată pe elev.* O clasă diferențiată este una care permite fiecărui elev să gândească pentru el însuși. Profesorul nu le spune totul elevilor, ci le permite acestora să descopere conceptele în mod independent, fiecare dezvoltându-se în ritmul său. Activitățile didactice sunt concepute astfel încât să asigure un progres pentru toți elevii. Lecțiile nu sunt nici prea dificile, nici prea ușoare, dar reprezintă o provocare.

5. *Instruirea diferențiată este o combinație între instruirea în plen, în grup și individual.* Într-o clasă diferențiată, elevii participă la activități de instruire organizate în diferite forme: cu toată clasa, în grup sau individual. Când lucrează împreună, ca un întreg, acest tip de instruire crește nivelul de învățare al elevului. În timpul instruirii cu întreaga clasă, elevii dobândesc sentimentul de comunitate și înțelegere comună. După această fază, elevii pot trece la instruirea în grup sau individual și pot termina împărtășind ceea ce au învățat, într-o sesiune în plen.

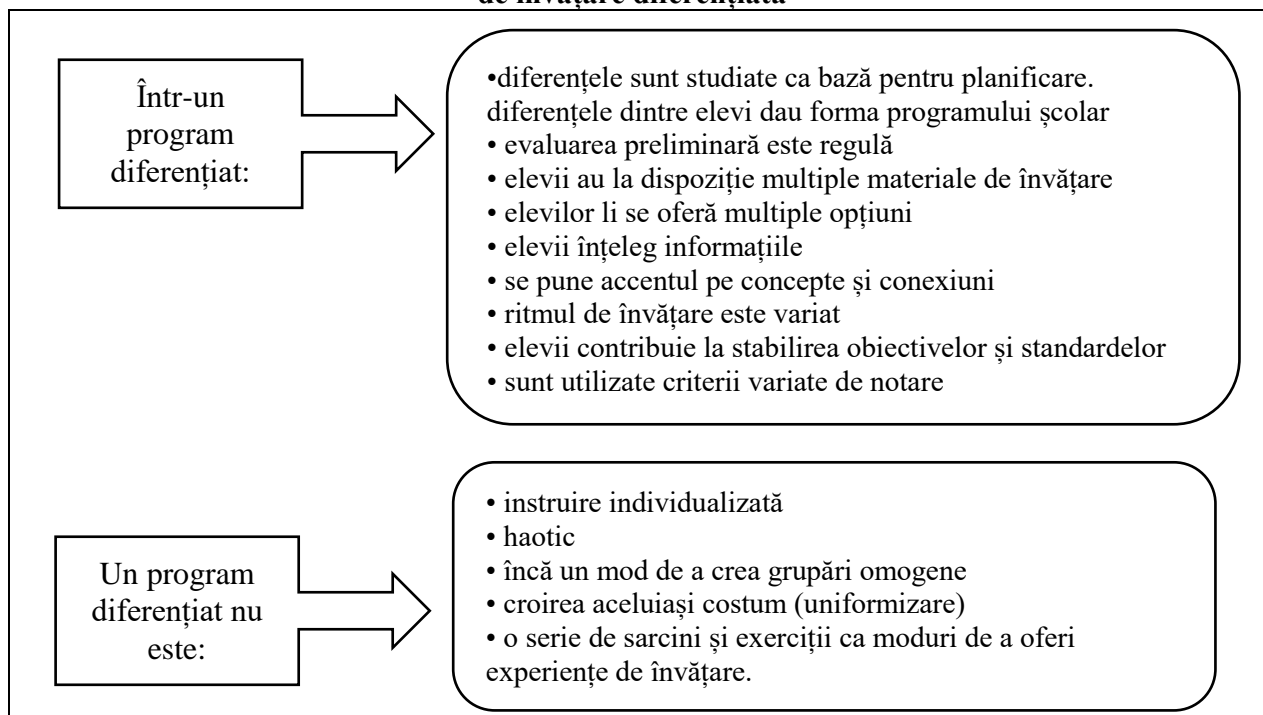
**Principii-cheie ale unei clase diferențiate.** Diferențierea este un concept pedagogic conform căruia, profesorul face planuri pentru a se adresa diverselor nevoi ale elevilor. Profesorul trebuie să ia în considerare diferențele dintre elevi, precum:

- Stilurile de învățare, nivelul abilităților și rezultatele obținute
- Competențele lingvistice
- Cunoștințele și experiența anterioară
- Motivația
- Abilitatea de a participa la cursuri
- Dezvoltarea socială și emoțională
- Nivelurile de abstractizare
- Nevoile fizice

### **Principiile-cheie ale unei clase diferențiate:**

1. Profesorul spune clar ce anume contează din punct de vedere al conținutului.
2. Profesorul înțelege, apreciază și construiește pe baza diferențelor dintre elevi.
3. Evaluarea și instrucția sunt inseparabile.
4. Profesorul ajustează conținutul, procesul și produsul în reacție la pregătirea elevilor, la interesele și profilurile lor de învățare.
5. Toți elevii lucrează conștiincios.
6. Elevii și profesorii colaborează în procesul de învățare.
7. Obiectivele sunt dezvoltarea maximă și succesul continuu.
8. Flexibilitatea este marca claselor diferențiate (figura 2).

**Figura 2. Caracteristicile cheie ale instruirii diferențiate și ale programului de învățare diferențiată**



◆**Diversitatea.** În funcție de regiunea, orașul sau zona în care este amplasată școala dumneavoastră, populația de elevi poate fi foarte eterogenă. Când abordați diferitele teme din cadrul programului „DP” și când priviți din diferite perspective trăsăturile individuale ale elevilor, este important să țineți cont de diferențele dintre ei. Discuția despre talente, abilități și interese personale va evolua probabil diferit într-o clasă cu mulți elevi proveniți din medii socio-economice defavorizate sau care fac parte dintr-o minoritate etnică, din cauza experiențelor lor limitate și a unui număr redus de posibilități în trecut. A avea un grup cu elevi diverși, înseamnă să recunoașteți că fiecare persoană e unică în felul său. Diferențele pot fi la nivelul abilităților de citire, al celor atletice, în cultură, personalitate, credințe religioase și lista poate continua. Diversitatea a existat întotdeauna într-o clasă, dar în societatea actuală este important să o acceptăm și să o utilizăm cu folos. Profesorii trebuie să aprecieze diversitatea și să transmită elevilor această atitudine. A pune preț pe diversitate înseamnă a recunoaște și a respecta faptul că oamenii sunt diferiți și că aceste diferențe reprezintă, în general, un lucru bun. De exemplu, când încercăm să rezolvăm o problemă, este mai bine să formăm o echipă diversă cu abilități variate și cu abordări diferite ale problemei decât o echipă ale cărei puncte forte sunt concentrate într-un singur domeniu. Următorul sfat pentru gestionarea diversității în clasă este inspirat din Taylor (2011):

*Ce pot face profesorii ca să încurajeze, să aprecieze și să promoveze diversitatea?* Dacă originea unui elev, trecutul său nu sunt respectate, atunci șansele lui de succes în acea clasă scad dramatic. De asemenea, având în vedere că societatea noastră devine din ce în ce mai diversă, este important ca elevii să învețe să folosească diversitatea, pentru binele tuturor. Profesorii au deja numeroase roluri în clasă; iar aprecierea diversității este unul dintre cele mai importante. Lista



următoare conține câteva lucruri pe care profesorul le poate face pentru a crea un mediu în care fiecare elev să se simtă apreciat și respectat (listă preluată din NDT-ED (2013)).

- Acordați-vă timp ca să aflați informații despre elevi, despre interesele lor și stilul lor de a învăța.
- Acest lucru vă va permite să creați un mediu favorabil fiecărui elev în parte.
- Acordați-le timp elevilor să se cunoască unii pe alții și să aprecieze diversitatea pe care o aduce fiecare în clasă.

- Reamintiți-le ce plictisitor ar fi dacă am fi toți la fel și nu ar exista diferențe între noi care să facă fiecare persoană unică.
- Învățați-i pe elevi că fiecare are punctele forte și punctele sale slabe. Când lucrează în echipe, încurajați-i să valorifice punctele forte ale fiecărui membru pentru a obține cel mai bun rezultat posibil.

- Aduceți în clasă persoane diferite cu care elevii ar putea intra în legătură.

- Căutați persoane care sunt diferite de dumneavoastră și care ar putea avea unele calități comune cu elevii dumneavoastră.

- Elevii au nevoie de modele. De multe ori, atunci când văd că au ceva în comun cu o persoană, se simt mai ași să asculte și să învețe de la acea persoană.

- Nu tolerați niciodată în clasă intimidările, comportamentul agresiv, răutățile și alte comportamente jignitoare.

- Aplicați un comportament „toleranță zero”, pentru orice înseamnă lipsă de respect, jignire sau intoleranță față de diversitate.

**Totul începe cu dumneavoastră.** Profesorii și elevii trebuie să lucreze împreună pentru a crea un mediu incluziv în contextul aprecierii diversității culturale în școli. Elevii trebuie să se simtă sprijiniți și să își poată exprima punctele de vedere și îngrijorările. Acest articol cuprinde strategii utile pentru gestionarea diversității în clasă.

**Identificarea propriilor atitudini față de diversitate.** Pentru a gestiona diversitatea în clasă, profesorii trebuie să-și identifice întâi propriile atitudini. Acest lucru începe cu conștientizarea presupunerilor, prejudecăților în privința oamenilor diferiți de ei. Profesorii vor putea astfel să fie mai sensibili și mai grijulii față de elevii diferiți. Mai mult, este necesară lărgirea orizonturilor. Un bun punct de plecare este să înceapă să cunoască elevii din clasă. În orice clasă, elevii sunt de mai multe feluri, iar profesorii pot învăța de la ei. În plus, profesorii trebuie să construiască relații în clasă: elevii trebuie să știe că profesorilor le pasă de bunăstarea lor, în ciuda diferențelor existente.

**Recunoașteți diversitatea elevilor.** Este important ca profesorii să recunoască diversitatea într-o clasă. Într-adevăr, într-o clasă există mai multe forme de diversitate, inclusiv etnică, de gen, culturală, în privința abilităților și stilurilor de învățare. Bineînțeles, profesorii reprezintă modele pentru elevi, de la ei învățând copiii să aprecieze diversitatea colegilor lor. Profesorii trebuie să înțeleagă că elevii au stiluri de învățare diferite și că, din acest motiv, trebuie să folosească metode și activități variate pentru a răspunde tuturor nevoilor. Incorporarea unor tehnici de predare variate în cadrul lecțiilor le permite profesorilor să se adreseze unui spectru mai larg de elevi.

**Promovați un mediu de învățare respectuos.** Promovarea unui mediu de învățare respectuos începe prin a percepe fiecare elev ca pe o persoană individuală. Fiecare elev este respectat pentru cine este. Așadar, profesorii promovează comunicarea. Ei vorbesc cu elevii în mod respectuos și îi încurajează să participe la lecții.

**Activități care promovează învățarea pentru toți elevii.** Există mai multe strategii ce pot fi adoptate în clasă pentru a promova învățarea pentru grupuri diverse de elevi. O astfel de tehnică este gruparea elevilor pentru procesul de învățare. Acest lucru îmbunătățește relațiile dintre elevi. De asemenea, ei învață unii de la alții, acesta fiind un alt mod eficient de a-i învăța despre diversitate. Toți elevii ar trebui să fie încurajați să participe la discuțiile din clasă. Totuși, este nevoie să țineti cont de diferențele dintre ei. De exemplu, unii elevi se simt mai confortabil ascultând. Mai mult, ați putea invita persoane din diverse grupuri să țină prezentări în fața clasei. Asta ar lărgi și îmbogăți învățarea elevilor, cultivând diversitatea în clasă. Un mediu confortabil și neamenințător facilitează diversitatea. Elevii vor avea astfel sentimentul de apartenență, în ciuda diferențelor, iar învățarea va fi promovată.

---

*Ce pot să aplic și să schimb:*

---

**BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE**

**Dezvoltare personală, abilități de viață și orientare profesională**

(Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori. ME CC al RM și ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION, Cișinău, 2020)

„**Abilități de viață**” reprezintă cuvinte-cheie folosite în multe programe și respectă următoarea definiție introdusă de Organizația Mondială a Sănătății: „Abilitățile de viață sunt abilități pentru un comportament adaptiv care să permită persoanelor să gestioneze eficient cerințele și provocările din viața de zi cu zi” (Organizația Mondială a Sănătății, 2001). OMS descrie 10 abilități de bază: • Luarea deciziilor. • Rezolvarea problemelor. • Gândirea creativă. • Gândirea critică. • Comunicarea eficientă. • Abilități de relaționare interpersonală. • Conștiință de sine/responsabilitate. • Empatie. • Controlul emoțiilor. • Gestionarea stresului.

**Abilitățile de viață pot fi**, de asemenea, **definite** ca fiind competențele de care are nevoie o persoană pentru a-și susține și îmbogăți viața. Materialele care susțin dezvoltarea acestor abilități ar trebui, prin urmare, să contribuie la vizibilitatea nivelurilor de competență preexistente, la transferul și la utilizarea acestora pentru susținerea abilităților de viață în context școlar.

Este important ca instruirea pentru orientare profesională să combine formarea deprinderilor legate de conținutul profesional cu formarea abilităților transversale.

**Abilitățile transversale (sau abilitățile de viață)** sunt dobândite și în cadrul proceselor de învățare legate de disciplina respectivă (Lersch 2010, 7). Un program de orientare profesională oferă informații despre diferite domenii profesionale, despre piața muncii, despre moduri diferite de a câștiga bani, precum și despre contextul specific țării respective și corelează aceste informații cu analiza individuală a elevului și cu abilitățile sale. Abilitățile transversale (cum ar fi cele de colaborare, de gândire critică, de comunicare, flexibilitate sau responsabilitate) sunt formate prin folosirea cu precădere a învățării bazate pe sarcini și a învățării prin cooperare (Weidinger 2012). Altfel spus, adolescenții și adulții tineri au șansa de a-și cunoaște mai bine propriile competențe, de a lucra pentru dezvoltarea lor și de a investiga perspectivele pe care le au (Gollob 2011). Programul de orientare profesională folosește clasa ca un spațiu din viața reală, în care elevilor li se cere să colecteze informații despre diferite profesii, să vorbească cu alte persoane și să își prezinte rezultatele în fața colegilor. În tot acest timp, sunt perfecționate diferite competențe, precum cele de prezentare, cercetare etc.

Competențele formate în astfel de programe pot fi împărțite în patru categorii diferite: • Competențe analitice. • Competențe de orientare profesională. • Competențe metodice. • Competențe transversale (abilități de viață) cum ar fi comunicare, cooperare, prezentare etc.

Aceste competențe sunt puternic legate de cele trei dimensiuni ale performanței: atitudini, cunoștințe și abilități. Competențele analitice și cele de orientare profesională aparțin zonei de cunoștințe (și de abilități, până la un punct), iar competențele metodice țin mai mult de aria abilităților. Competențele transversale indică întotdeauna o legătură între atitudini și abilități. Dar, dimensiunile nu pot fi separate în mod clar unele de altele.

Provocarea programelor de formare privind orientarea profesională constă în asigurarea completării reciproce a celor patru domenii de competență, astfel încât elevii să poată lua într-adevăr o decizie cu privire la viitorul lor. Cea mai dificilă parte o reprezintă analiza reflectivă individuală a punctelor forte și a celor slabe, a intereselor și a conexiunii cu alte domenii de competență.

Este important ca sarcinile de lucru să fie variate, pentru ca elevii să învețe cum să transfere cunoștințele, metodele, abilitățile și atitudinile dobândite în noile situații.

În acest fel, își pot crea propriul model mental și pot învăța să perceapă diferențele dintre o sarcină cunoscută și una nouă. (Baartman și colab. 2011).

## SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 1

**1.1. Fundamentele și perspectiva disciplinei DP: abilități de viață-competențe cheie-învățământ obligatoriu-dezvoltare personală- învățare pe parcursul întregii vieți.**

**1.2. Repere conceptuale: curriculum pentru disciplina DP ; DP-aria CDP. Viziunea pedagogică promovată prin disciplina DP**

**1.3. Repere normative la baza disciplinei DP**

### ●Studiul și analiza unității de învățare 1.1.

\* **Sarcină:** completarea diagramei Wenn, după modelul de mai jos fig.1 cu identificarea:

- categoriilor (7) de abilități, considerate de bază pentru tinerii secolului 21;
- tipurilor de abilități de viață care pot fi dezvoltate în funcție de categoria de vârstă și competențele cheie pe care învățământul obligatoriu le are în vedere în procesul instructiv-educativ al elevilor din Republica Moldova și pe care este construit curriculum-ul național în baza Recomandărilor Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți.

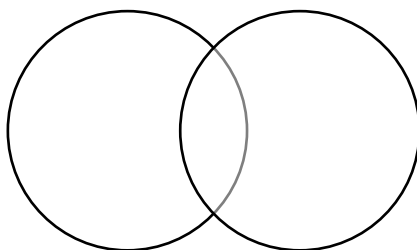


Figura 1 „Abilități de viață – competențe cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți”

### ●Studiul și analiza curric. (2018, pp. 11-14);

#### \* **Dezbateri:**

- sistemul de competențe pentru învățământul primar care se întrepătrund cu abilitățile de viață de care elevii spun că au nevoie (Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 11(2));
- competențele transdisciplinare pentru învățământul primar circumscrise de *Profilul de formare al absolventului* prin cele patru atribute generice ale viitorilor cetățeni

### ●Studiul și analiza curric. (2018, pp. 11-14);

### ●Studiul și analiza unității de învățare 1.2. și a ghidului (2018, pp. 227-228 )

#### \***Dezbateri:**

- curriculumul pentru disciplina DP - definire;
- disciplina DP – parte componentă a ariei curriculare „Consiliere și dezvoltare personală” – analiză;
- particularitățile disciplinei DP (activități, experiențe, abilități, potențial propriu, talente, aspirații, vise etc.)

### ●Studiul și analiza unității de învățare 1.3. și a ghidului (2018, pp.228-229 )

\***Sarcină:** stabilirea traseului normativității la disciplina DP în clasele primare, completând tabelul de mai jos:

Principiile de implementare a curric. la disciplina DP	Principiile didactice ale activității de învățare la disciplina DP	

## 2. PRIORITĂȚILE CURRICULUMULUI LA DISCIPLINA „DEZVOLTARE PERSONALĂ”

- 2.1. Scopul disciplinei DP. Specificul valorificării inter și transdisciplinare a achizițiilor dobândite în cadrul disciplinei școlare DP și din viața cotidiană
- 2.2. Competențele specifice disciplinei DP și modulele de formare a competențelor specifice
  - 2.2.1. Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”
  - 2.2.2. Modulul 2. „Asigurarea calității vieții”
  - 2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos”
  - 2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial”
  - 2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală”
- 2.3. Caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP

### 2.1. Scopul disciplinei DP. Specificul valorificării inter- și transdisciplinare a achizițiilor dobândite în cadrul disciplinei școlare DP și din viața cotidiană

**Transdisciplinaritatea** este relativ recentă -1970, prima schiță a transdisciplinarității fiind datorată lucrărilor lui Jean Piaget, Edgar Morin, Erich Jantsch, Edgar Faure. Transdisciplinaritatea era concepută ca o etapă de depășire a interdisciplinarității, așadar, numai accepțiunea de înlăuntrul disciplinelor fiind luată în calcul. Anul 1970 a fost declarat de UNESCO An Mondial al Educației, redactându-se cu această ocazie și câteva rapoarte ale Comisiei Internaționale asupra Educației.

În 1970, la cocviul Interdisciplinaritatea –Probleme de învățămînt și de cercetare în universități, desfășurat la Nisa sub organizarea OCDE, Jean Piaget propune adăugarea la accepțiunea de înlăuntrul disciplinelor și a accepțiunii de dincolo(de discipline).[23]

Din 1980, transdisciplinaritatea intră cu prioritate și în câmpul de cercetare și teoretizare al oamenilor de știință, îndeosebi al fizicienilor, pentru ca în 1987 să se înființeze la Paris Centrul Internațional de Cercetări și Studii Transdisciplinare (CIRET), al cărui președinte este savantul român Basarab Nicolescu, fizician teoretician la Centrul Internațional de Cercetări Științifice al Universității din Paris.[13]

În anul 1992 ia ființă, la propunerea lui Basarab Nicolescu și René Berger, Grupul de Reflecție asupra Transdisciplinarității de pe lângă UNESCO. În noiembrie 1994, la Convento da Arrábida, Portugalia, are loc primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, finalizat prin redactarea Cartei transdisciplinarității declarație-program deschisă spre semnare „oricărei persoane interesate în promovarea măsurilor progresive de ordin național, internațional și transnațional menite să asigure aplicarea acestor Articole în viața de fiecare zi.”[11]

Accepțiunile științifice ale **termenilor de inter/pluri/multi și transdisciplinaritate** denotă faptul că psihologii au abordat aceste probleme în legătură cu organizarea conținuturilor învățămîntului, definindu-le ca etape și necesități ale integrării curriculare (abordarea integrată, cross-curriculară, abordarea modulară), propunînd o viziune holistică, constructivistă și instrumentală, pe cînd savanții (CIRET- Grupul Transdisciplinar de la Paris) definesc transdisciplinaritatea, din perspectiva unei filosofii a științei, ca pe o nouă viziune asupra Lumii, asupra Naturii și asupra Realității, înțelegînd prin inter/pluri și prin multidisciplinaritate forme, grade de potențializare și actualizare ale transdisciplinarității.[12]

Din perspectiva holistică (opțiune pentru o strategie totală de planificare a curriculumului, cu o coordonare atentă între etapele procesului și cooperarea între factorii implicați la diferite nivele de decizie) unde consideră educatul ca un întreg, ca o ființă ce trebuie privită și dezvoltată în integralitatea sa, potrivit acestei concepții, curriculumul integrat ar fi reprezentat de un proces educațional organizat în așa fel încît să traverseze ”barierele obiectelor de studiu, aducînd împreună diferitele aspecte ale curriculumului în asociații semnificative, care să se centreze pe ariile mai largi de studiu”. Iar predarea și învățarea ar reflecta astfel „lumea reală, care este interactivă” .[2]

Din perspectiva constructivistă, epistemologică susține că obiectul cunoașterii, neavînd o stare finită, se construiește, de-construiește și re-construiește, articulîndu-se permanent, o dată cu acțiunea de explorare, cunoașterea fiind „un construct uman fundamentat pe faptele vieții sociale, reflectînd valorile și interesele umane social construite (R. Trigg, 1996).[apud,1] Din această perspectivă, teoriile

învățării autentice reflectă înțelesurile și metodologia construirii active a sensului pentru cel care învață (the active construction of meaning).

Problematica organizării conținuturilor este amplu analizată de către Louis D'Hainout, care, referindu-se la modalitățile de abordare a materiilor de învățămînt, distinge trei axe de acces, fiecare corespunzînd uneia dintre abordările intradisciplinară, interdisciplinară și pluridisciplinară.[8]

Pentru ușurarea înțelegerii, el imaginează un tabel în care se așază pe coloane diferitele discipline de învățămînt, iar pe rînduri principiile și conceptele care servesc drept operatori sau motive de reflecție în activitatea intelectuală. Aceste principii și concepte sunt clasificate în generale și se pot aplica într-un număr foarte mare de discipline; ex.: conceptele și noțiunile fundamentale din științe), orientate (se pot aplica unor grupe de discipline) și specifice (se pot aplica unor ansambluri de situații ce aparțin numai de o singură disciplină).

D'Hainout analizează minuțios, subliniind la fiecare perspectivă avantajele și dezavantajele și evidențiind încă o dată (dacă mai era nevoie) că, în ciuda teoriilor novatoare și a nevoilor stringente de modernizare, disciplinele constituie încă axele învățămîntului tradițional și rămîn și astăzi principiile organizatoare cele mai pregnante în învățămînt. [ibidem]

Această compartimentare a procesului de învățămînt pe discipline este preferată încă în lume, pentru că ea corespunde divizării practice a cunoștințelor și a subiectelor de cercetare și de gîndire. Ea s-a implementat puternic și s-a consolidat, deoarece a găsit solide puncte de sprijin în structura socială a societății trecute, compartimentarea disciplinelor concordînd mult timp cu cea socială.[20, 22, 26]

Perspectiva tradisciplinară oferă, în mod direct, atît profesorului, cît și elevului, o structură care respectă ierarhia cunoștințelor însușite anterior. Acesta este un avantaj considerabil ce poate explica succesul acestei abordări, chiar în rîndul pedagogilor, oferind argumente care nu pot fi neglijate. Numai că disciplina nu este singura structură posibilă, deși adoptarea structurii reprezintă soluția cea mai comodă, evitîndu-se efortul de a se proceda la o analiză descendentă a obiectivelor. Pe de altă parte, structura disciplinei nu este cea mai bună cale pentru învățare: „nu trebuie să se confunde, așa cum se face foarte des, reconstruirea logică a unei științe cu construirea psihologică a unei cunoștințe”. [12]

Abordarea intradisciplinară are numeroase inconveniente, cu deosebire în cadrul unei educații sau al unui învățămînt global: lipsa motivației, incapacitatea de a asigura transferul cunoștințelor, „enciclopedismul specializat”, rolul secundar pe care îl joacă cel ce învață etc. Aceste deficiențe se credea că pot fi înlăturate prin organizarea interdisciplinară a învățămîntului, aceasta oferind elevilor prilejul de-a se familiariza cu principii generale, orientate în contexte cat mai variate posibil. Teoria generală a sistemelor, teoria ansamblurilor, lingvistica, logica, epistemologia au constituit domeniile interdisciplinare susceptibile de a furniza principii și concepte aplicabile în domenii foarte variate. Termenul era folosit în opoziție cu optica intradisciplinarului.[22]

Perspectiva pluridisciplinară concepea învățămîntul ca pornind de la o temă, situație, problemă, care ține de mai multe discipline în același timp și de diferite principii organizatoare. Se cerea aplicată îndeosebi în învățămîntul primar, identificîndu-se cu perspectiva tematică și cu pedagogia centrelor de interes, inițiată în urmă cu două secole de Dewey în S.U.A. și puternic dezvoltată în sec. XX de către Decroly în Belgia în legătură cu studiul mediului. Fundamentînd învățămîntul pe realitate și pe probleme, perspectiva tematică restitua un fenomen sau un concept în globalitatea sa, fiind susceptibilă de a declanșa o puternică motivație a învățării. [apud, 11]

Deși era convins că abordarea pluridisciplinară era destinată pentru studierea a trei mari teme care se suprapun parțial (problemele contemporane, mediul înconjurător și tehnologia), D'Hainaut a intuit că ele pot fi mai bine înțelese dintr-o „perspectivă ce consideră într-un mod mai profund profilul omului pe care vrem să-l formăm: abordarea transdisciplinară”[8]

El și-a imaginat această perspectivă ca pe o abordare „după care punctul de intrare să nu mai fie materia, ci demersurile elevului”. O asemenea abordare nu se mai centrează pe discipline, ci le transcende, subordonîndu-le omului pe care vrem să-l formăm. A numit-o transdisciplinară, după semnificațiile prefixului trans „dincolo” și nu „prin”, cum se înțelegea cînd era vorba de perspectiva pluridisciplinară sau interdisciplinară.

D'Hainaut identifica trei **tipuri de transdisciplinaritate**, în funcție de parcursul orizontal, vertical sau transversal, înlocuind de această dată conceptele și principiile inițiale, suport al demonstrației teoriilor sale, cu demersuri exprimate prin următoarele verbe și expresii: a comunica (recepție), a comunica (emisie), a reacționa la mediul înconjurător, a traduce, a se adapta, a prevedea,

a învăța, a decide, a alege, a aprecia, a examina acțiunea, a acționa, a aplica, a rezolva probleme, a crea, a transforma, a organiza, a conduce, a explica, a abstrage, a dovedi și apropiindu-se prin aceasta de ceea ce noi numim astăzi competențe transdisciplinare și intuind totodată că **intra/inter și pluridisciplinaritatea** sunt grade diferite ale aceluiași fenomen transdisciplinaritatea, teză fundamentală a concepției Grupului Transdisciplinar de la CIRET, Paris. Perspectiva CIRET asupra transdisciplinarității se reprezintă:

**Pluridisciplinaritatea** -studierea unui obiect dintr-una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată. Exemplu: Un tablou de Giotto poate fi studiat din perspectiva istoriei artei, intersectată cu aceea a fizicii, chimiei, istoriei religiilor, istoriei Europei și geometriei

**Interdisciplinaritatea** -transferul metodelor dintr-o disciplină în alta.

Grade de interdisciplinaritate:

- aplicativ (metodele fizicii nucleare transferate în medicină duc la apariția unor noi tratamente contra cancerului);

- epistemologic (transferul metodelor logicii formale în domeniul dreptului generează analize interesante în epistemologia dreptului);

- generator de noi discipline (transferul metodelor matematicii în domeniul fizicii a generat fizica matematică, al metodelor din fizica particulelor în astrofizică a dat naștere cosmologiei cuantice, al matematicii în studierea fenomenelor meteorologice sau de bursă a generat teoria haosului, al informaticii în artă a dus la arta informatică).

Transdisciplinaritatea -ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul și dincolo de orice disciplină. Finalitatea transdisciplinarității -înțelegerea lumii prezente prin unitatea cunoașterii umane.[ibidem]

Așadar, acum trei decenii, termenul exprima necesitatea depășirii limitelor disciplinelor. Academicianul român Basarab Nicolescu (2008) stabilește că finalitatea transdisciplinarității este înțelegerea omului în totalitate, traversând, toate disciplinele, dincolo de ele. Dar menționează faptul a nu se confunda, însa, cu pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea. În domeniul educației, transdisciplinaritatea urmărește punerea în funcțiune a unei inteligențe largite, care reflecta triada: inteligența analitică, inteligența emotivă, inteligența corpului.

Care este **diferența de nuanță dintre transdisciplinaritate, interdisciplinaritate și pluridisciplinaritate**?. În opinia savantului transdisciplinaritatea ofera ceea ce este nou, nu o ideologie, nu o filosofie, ci o metodologie a dialogului. Cu alte cuvinte, ea structurează, plecând de la sistemele naturale, plecând de la ceea ce ne-a învățat revoluția cuantica, extrage idei pentru stabilirea dialogului și, ceea ce numim noi în limbajul terminologic al transdisciplinarității, un dialog este întotdeauna imposibil fara existența unui terț. Vorbind despre diferențe și nuanțe, autorul ia termenul transdisciplinaritate și privește prefixul trans care se referă atât la ceea ce se află între discipline, cât și înăuntrul disciplinelor. Deasemenea autorul constată că ceea ce aduce transdisciplinaritatea în câmpul cunoașterii este ideea că putem trata în același timp întregul și părțile, în același timp unitatea prin diversitate, și în același timp diversitatea prin unitate. [12]

Basarab Nicolescu (2008) menționează faptul că nu trebuie uitat și aspectul reciproc, deoarece lucrurile sunt diverse pentru că există unitate, dar unitatea nu poate exista decât în diversitate.

De pe aceeași poziție cercetătorul Lucian Ciolan (2008) menționează că demersul care își propune să răspundă la întrebări sau să rezolve probleme semnificative ale lumii reale, prilejul de valorificare și aplicare a cunoștințelor, de formare a unor capacități ce transcend disciplinele este transdisciplinaritatea.

Aceasta reprezintă, în opinia autorului, gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului, ajungându-se la fuziune, faza cea mai complexă și radicală a integrării. Ea este complementară demersului disciplinar; din confruntarea dintre discipline, făcând să apară noi rezultate și noi punți între ele; ne oferă o nouă viziune asupra naturii și a realității. Transdisciplinaritatea nu caută să elaboreze o superdisciplină înglobând toate disciplinele, ci să deschidă toate disciplinele spre ceea ce au în comun și la ceea ce se află dincolo de granițele lor.[3]

Dacă cercetarea disciplinară se referă la cel mult unul și același nivel de Realitate (în fapt, la fragmente ale unuia și aceluiași nivel de Realitate), cercetarea transdisciplinaritatea se preocupă de dinamica provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri de Realitate. Descoperirea acestei dinamici trece în mod necesar prin cunoașterea disciplinară.

Transdisciplinaritatea, fără a fi o nouă disciplină ori o nouă superdisciplină, se nutrește din cercetarea disciplinară care, la rîndul său, este limpezită într-o manieră nouă și fertilă de cunoașterea transdisciplinară. În acest sens, cercetările disciplinare și trans-disciplinare sunt complementare.

Din aceste considerente se reliefează cei „**trei stâlpi**” ai **transdisciplinarității**: 1. Nivelurile de Realitate; 2. Logica terțului inclus; 3. Complexitatea și principiile transdisciplinarității:

1. Disciplinaritatea, pluri-disciplinaritatea, inter-disciplinaritatea și trans-disciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unuia și aceluiași arc: cel al cunoașterii.

2. Ca și în cazul disciplinarității, cercetarea transdisciplinară nu este antagonistă, ci complementară cercetării pluri-și interdisciplinare.

3. Transdisciplinaritatea este cu toate acestea radical deosebită de pluri-și interdisciplinaritate prin finalitatea sa –înțelegerea lumii prezente-, finalitate ce nu se poate înscrie în cercetarea disciplinară.

4. Finalitatea pluri-și interdisciplinară este întotdeauna cercetarea disciplinară.

5. Dacă transdisciplinaritatea este atît de frecvent confundată cu interdisciplinaritatea (așa cum, de altfel, și interdisciplinaritatea este deseori confundată cu pluridisciplinaritatea), aceasta se explică în cea mai mare parte prin faptul că toate trei debordează limitele disciplinelor.

6. Chiar recunoscînd caracterul radical distinct al transdisciplinarității în raport cu disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea și interdisciplinaritatea, ar fi, totuși, extrem de periculos să se absolutizeze această distincție, deoarece într-un asemenea caz transdisciplinaritatea ar rămîne golită de întregul său conținut, iar eficacitatea acțiunii sale ar fi redusă la zero.[ibidem]

Cercetătorii în domeniul educației au ajuns, pe căi diferite, la aceeași concluzie cu Comisia Internațională pentru Educație în secolul XXI, comisie ce a funcționat sub egida ONU, coordonator Jacques Delors, anume aceea că noul tip de educație în secolul întîi al mileniului trei se bazează pe patru competențe fundamentale (numite piloni, stâlpi ai educației): - a învăța să cunoști (să știi); - învăța să faci; - a învăța să trăiești împreună cu ceilalți; - a învăța să fii- toate sunt competențe de origine și de esență transdisciplinară.[9]

**Din perspectiva dată, Curriculumul la disciplina *Dezvoltare personală* are ca scop formarea competențelor prin achiziții specifice disciplinei, dar și prin valorificarea inter- și transdisciplinară a achizițiilor dobândite în cadrul altor discipline școlare, precum și din viața cotidiană.**

Această disciplină are scopul de a contribui substanțial la formarea personalității elevului și pregătirea lui pentru integrarea socioprofesională. Fiind o disciplină axată pe o abordare inter și trans-disciplinară, Dezvoltarea personală va valorifica atît activitățile organizate în sala de curs, cât și experiența de viață a elevului și factorilor educaționali implicați în creșterea și educația acestuia. Această abordare încurajează parteneriatul educațional dintre școală, familie și comunitate.

#### **Bibliografie**

1. Bumbu, I., Ecologizarea sistemului educațional, ziarul Făclia, sîmbăta, 21 noiembrie, 2009.
2. Ciolan, L., Noi didactici în viziune transdisciplinară. Concepte fundamentale, Centrul Educația, București, 2000.
3. Ciolan, L., Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Ed. Polirom, București 2008.
4. Cojocaru, V., Ch., Calitatea în educație. Managementul calității, Ed. „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2007, 268 p.
5. Comoner, B., Cercul care se închide, Ed. Politică, București, 1980.
6. Curriculum național modernizat, 2010, Chișinău, [www.edu.md](http://www.edu.md)
7. Cristea, S., Calitatea în educație / educația de calitate, rev. Didactica Pro..., nr.4-5 (50-51), p.107-112.
8. D’Hainaut, L., Programmes d’études et education permanente, Collection „L’education en devenir, UNESCO, Paris, 1979 (traducere în limba română: Programme de învățămînt și educație permanentă, EDP, București, 1981).
9. Delors, J., Learning; the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century/L’education: un tresor est cache dedans, UNESCO, 1996 (traducere în limba română: Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Iași, Ed. Polirom, 2000).
10. Moser, G., Introducere în psihologia mediului, Iași, Ed. Polirom, 2009.

11. Nicolescu, B., Știința, sensul și evoluția. Eseu asupra lui Jakob Bohme, Ed. Polirom. Iasi, 2000.
12. Nicolescu, B., Transdisciplinaritate - Manifest, Ed. Polirom, Iasi, 2008.
13. Nicolescu, B., *Transdisciplinaritatea* (manifest), traducere din franceză de Horia Vasilescu, revizuită de Magda Cârneli, Ed. Polirom, Iași, 1999.
14. Saranciuc-Gordea, L., Generalizarea accepțiunilor științifice moderne asupra tipologiei și structurii competenței profesional-didactice // Revista științifică a Universității de stat din Moldova, Chișinău, 2011, nr. 5 (45), pp.62-68.
15. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., Structura și appecificul competenței de educație ecologică la viitorii învățători în plan formal // Revista de științe socioumane a universității Pedagogice de Stat „I. Creangă” din Chișinău, 2011, nr. 3 (19), pp. 59-70.
16. Saranciuc-Gordea, L., Ursu, L., (coord.), Formarea cadrelor didactice în direcția realizării educației ecologice la treapta primară de învățământ. Recomandări, sugestii, recorelări, Tip. UPS „I. Creangă”, Chișinău, 2011.
17. Singer, M., Sarivan, L., Qvo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior, Ed. Sigma, București, 2006.
18. Singer, M., Sarivan, L., Novak, C., Bercu, N., Velea, S., Procesul Bologna în România: o radiografie de etapă, Ed. Agenția Națională Socrates, București, 2006.
19. Stapp, W. B., Bennett, D., Bryan, W., Fulton, J., Harlick, S., MacGregor, J. M., Nowak, P., The concept of environmental education. The Journal of Environmental Education, 1 (1), 30-31, 1969.
20. Swan, J., Wall, R., The concept of environmental education, în “The Journal of Environmental Education”, vol. 1(1), 1969, pp. 30–31.
21. Shavrina, E. V., Global Responsibility and Ecological Culture through Ecological Education, Tromso, Proceedings of the “Higher Education for Peace Conference”, 4–6 May, 2000.
22. Petrescu, P. Pop, V., Transdisciplinaritatea-o nouă abordare a situațiilor de învățare, EDP, București, 2007.
23. Piaget, J., Dimensiunile interdisciplinare ale psihologiei, Dari de seama ale Colocviului de la Nisa, 1970, EDP, București, 1972.
24. Дорошко, О.М., Экологическая подготовка. Пособие, БГПУ, ГРГУ, Гродно, 2002, 176с.
25. Дорошко, О.М., «Экологическая подготовка» при подготовке будущих учителей, Материалы республиканской научной-практической конференции «Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы», 18 марта/ под ред.Э.В.Котляровой, Могилев, УО МГУ им.А.А.Кулешова, 2009, с.40-44.
26. Урсул, А.Д., Наука и образование в стратегии устойчивого развития // Экологическое образование: концепции и технологии, Волгоград, 1996, стр.7-13.
27. Новик-Качан, А. И., Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации «преподаватель», дисс. канд. пед. наук, Ставрополь, 2005,- 196с.
28. Роговая, О., Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования, автореф. диссерт. докт. пед. наук, Санкт-Петербург, 2007,- 37с.
29. Сикорская, Г.П., Ноогуманистическая модель эколого-педагогического овразования и практика ее реализации, диссерт. докт. пед. наук, Екатеринбург, 1999,-446с.

## **2.2. Competențele specifice disciplinei DP și modulele de formare a competențelor specifice**

Curriculumul la disciplina *Dezvoltare personală* este documentul normativ - reglator, care stabilește cadrul operațional de realizare a prevederilor de politici educaționale, reieșind din perspectiva de evoluție a statului Republica Moldova, axat pe prioritățile de formare a cetățenilor, orientat spre atingerea unui nivel înalt al calității în educație.

Este conceput pentru a ajuta elevii să dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independent, pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură, a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți.

Ca rezultat al studiului acestei discipline vor fi formate următoarele **COMPETENȚE SPECIFICE**:



1. **Aprecierea identității personale și a celorlalți în contexte educaționale/familiale/comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă.**

2. **Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate.**

3. **Adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur.**

4. **Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și învățare ca muncă de bază a elevului.**

5. **Adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.**

Competențele specifice disciplinei se formează pe parcursul claselor I-IV. Unitățile de competențe sunt deduse din competențele specifice disciplinei și exprimă diferite grade de complexitate ale rezultatelor învățării.

Competențele proiectate vor fi formate, prioritar, prin intermediul a **cinci MODULE**:

1. **Arta cunoașterii de sine și a celuilalt.**
2. **Asigurarea calității vieții.**
3. **Modul de viață sănătos.**
4. **Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial.**
5. **Securitatea personală.**

### 2.2.1. Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”

**Arta cunoașterii de sine și a celuilalt** (numit astfel pentru învățământul primar)/ **Identitatea personală și relaționarea armonioasă** (numit astfel pentru învățământul gimnazial și liceal) care pune accent pe cunoașterea și acceptarea de sine, explorarea și autoevaluarea resurselor personale, familia ca valoare: responsabilități, roluri de gen, stereotipuri, comunicarea asertivă, non-conflictuală și non-violentă, autoeducarea, voluntariatul etc.

Modulul **Arta cunoașterii de sine și a celuilalt** (numit astfel pentru învățământul primar)/ **Identitatea personală și relaționarea armonioasă** (numit astfel pentru învățământul gimnazial și liceal) propune parcurgerea unui traseu al formării identității prin cunoașterea și acceptarea de sine; explorarea, autoevaluarea și valorificarea resurselor personale; cunoașterea diversității; asumarea responsabilității în comunicare și relaționare; soluționarea problemelor și conflictelor; gestionarea sentimentelor și emoțiilor.

Prin realizarea unităților de competență și a unităților de învățare recomandate se urmărește cultivarea la elevi a unei imagini de sine pozitive și autentice, cunoașterea clară a calităților personale și punctelor slabe; formarea abilităților și deprinderilor de a păstra echilibrul în situații de succes și eșec, de a iniția și menține relații pozitive, de a elabora soluții alternative; creșterea rezistenței la frustrare, marginalizare temporară, critică; capacitatea de autoanaliză a erorilor, greșelilor, eșecurilor; asumarea riscurilor, stăpânirea situațiilor de incertitudine, anticiparea consecințelor; creșterea capacității de decizie (independent alegerilor personale); adoptarea unei atitudini pozitive față mediul înconjurător.

*Concepte-cheie:*

**Identitate personală** – dimensiune centrală a concepției despre sine a individului, reprezentând poziția sa generalizată în societate, derivând din apartenența sa la grupuri și categorii sociale, din statutele și rolurile sale, din amorsările sale sociale.

**Imagine de sine** – modul subiectiv prin care individul își percepe propria persoană, se reprezintă pe sine din punct de vedere al sentimentelor, trăsăturilor, capacităților, gândurilor, atitudinilor, concepțiilor și convingerilor.

**Stimă de sine** – modul în care persoana se evaluează pe sine însăși în raport cu propriile așteptări și cu ceilalți, și este direct proporțională cu conștientizarea valorii personale; este rezultatul estimării proprii valori.

**Respectul de sine** – valoarea pe care persoana și-o atribuie singur, cât crede că prețuiește, cât crede că merită să fii fericit.

**Autoeficacitate** reprezintă convingerea oamenilor despre propria capacitate de a-și mobiliza resursele pentru a obține succes și rezultate, capabile să influențeze viața.

**Acceptare de sine** înseamnă acceptarea propriei persoane în prezent, cu punctele tari și slabe, cu performanțe bune și cu performanțe slabe, cu talente și fără talente; înseamnă a te simți bine cu tine însuși, fără a te judeca pentru eșecuri și greșeli, în timp ce continui să perseverezi pentru atingerea scopurilor; denotă semn al maturității emoționale; reprezintă treaptă indispensabilă spre schimbare

**Limite/granițe personale** – linii invizibile care ne separă, ne delimitează, ne asigură individualitatea dar ne și permit să interacționăm cu ceilalți; au funcția atât de a ne diferenția, dar și de a ne permite conexiunea cu alte persoane, separate de noi; ele trebuie să fie atât suficient de ferme, dar și flexibile și permeabile pentru a exprima liber gândurile, emoțiile, valorile, fără riscul contopirii cu identitățile altor persoane.

### 2.2.2. Modulul 2. „Asigurarea calității vieții”

**Asigurarea calității vieții** este modulul care pune accent pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru o dezvoltare durabilă, o bună gospodărire etc.

Acest modul proiectează competența specifică, unitățile de competență și conținuturile recomandate pornind de la două repere conceptuale: educația pentru integritatea persoanei și dezvoltarea durabilă.

Primul reper are la bază conceptele: onestitate, responsabilitate, verticalitate și curaj. Ideea-cheie, promovată prin aceste conținuturi: calitatea vieții este determinată de sistemul de valori și priorități.

Dezvoltarea durabilă se axează pe utilizarea eficientă a resurselor: personale, sociale și a mediului de viață. Din această perspectivă sunt abordate următoarele probleme:

- Aprecierea studiilor și muncii ca surse ale calității vieții;
- Utilizarea diverselor surse de învățare: natura, oamenii din comunitate ( și nu numai ), cărțile, manualele etc.

- Atitudinea grijulie față de natură;
- Utilizarea rațională a resurselor: apa, agentul termic, agentul electric; consumabilelor ( rechizitelor școlare, bunurilor de larg consum);

- Gestionarea grijulie a lucrurilor personale și manifestarea respectului pentru bunurile celorlalți;
- Buna gospodărire, care pune accent pe crearea familiei și investiții în creșterea copiilor; crearea unui mediu benefic pentru familie și cei apropiați. O bună gospodărire presupune valorificarea rațională a capacităților proprii;

- Relații responsabile și respectuoase între băieți/ bărbați și fete/ femei, posibilitățile de realizare personală/profesională;

Acest modul îi va învăța pe elevi să se implice activ în viața comunității, să-și încerce potențialul individual prin activități de voluntariat.

Specificul problemelor abordate generează necesitatea de a organiza activitățile nu doar în clasă, ci și înafara școlii, în comunitate, cu implicarea diversilor factori educaționali.

### 2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos”

**Modul de viață sănătos** îi ghidează pe elevi în aspecte ce țin de sănătatea fizică, emoțională, alimentația sănătoasă, contracararea viciilor: drogarea, alcoolul, fumatul, influențe negative de diferit gen etc.

Modulul respectiv pune accent pe sănătatea fizică și emoțională a persoanei, apreciate fiind drept condiții prioritare ale dezvoltării personale. Într-o manieră adaptată la particularitățile de vârstă, procesul didactic se bazează pe următoarele concepte:

- Alimentația. Corectitudinea alimentației: îmbinarea alimentelor, frecvența, cantitatea; Prevenirea intoxicațiilor; dauna utilizării unor produse;
- Vestimentația corectă, moda și sănătatea;
- Igiena personală;
- Efortul fizic și mintal, activitățile, odihna corectă, sportul;
- Particularitățile dezvoltării fiziologice și emoționale în perioada copilăriei, preadolescenței și adolescenței;
- Relațiile sexuale și bolile sexual transmisibile;
- Dauna și prevenirea utilizării drogurilor, alcoolului și altor substanțe nocive.

Prin acest modul, profesorul va forma elevilor o cultură a sănătății. Atitudinea grijulie și responsabilă față de sănătatea proprie și a celorlalți, trebuie să devină una dintre preocupările prioritare ale unui tânăr/ tânără.

#### **2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial”**

**Modulul Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial** pune accent pe înțelegerea profesiilor din perspectiva pieței muncii, planificarea carierei și luarea deciziilor de carieră, dezvoltarea spiritului antreprenorial ca opțiune de carieră etc.

Orice persoană poate face o carieră, dacă realizează o muncă calificată. Succesul carierei nu depinde de nivelul calificării. Este important ca persoana să fie mulțumită de activitatea profesională și să aibă aprecierea celor din jur.

Pentru ca traseul profesional să fie organizat și să preîntâmpinăm stările de incertitudine și dificultățile de integrare socială și profesională, este nevoie ca fiecare persoană să-și proiecteze cariera. Proiectarea carierei începe de la o vârstă timpurie și continuă pe parcursul întregii vieți. Este greșită părerea, precum că proiectarea carierei este un proces specific anilor terminali de școală (clasa IX, clasa XII).

Este esențial ca să ghidăm tinerii în alegerea profesiei cu mare atenție, creându-le context să se gândească pe termen lung ce ar însemna mai concret una sau altă profesie, care sunt activitățile specifice, tipurile de organizații, instituții în care poți lucra, oportunitățile, posibilitățile de a-și valorifica potențialul. Este posibil să existe o diferență între percepția despre ce înseamnă profesia respectivă și ceea ce presupune de fapt.

În procesul de proiectare a carierei, persoana are nevoie de ghidare. Pentru realizarea corectă a ghidării în carieră, profesorul își va orienta activitatea către anumite finalități:

- Cunoașterea/descoperirea potențialului individual al persoanei Cine sunt? Ce pot să fac?;
- Informarea despre lumea profesiilor, particularitățile activității profesionale, cerințele pieței muncii, oportunitățile pe care le oferă sistemul educațional;
- Promovarea persoanei; formarea abilității de elaborarea a unui dosar de admitere la studii/ angajare; căutarea unui loc de muncă;
- Formarea unui sistem de atitudini, valori, competențe în baza cărora elevul să poată lua o decizie corectă privind studiile și cariera.

#### **2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală”**

**Modulul Securitatea personală** oferă elevilor contextul de formare a unui comportament orientat spre asigurarea securității proprii și a celorlalți. Acest modul promovează ideea necesității unui mediu sigur pentru dezvoltarea persoanei. Prin competența specifică, unitățile de competență, conținuturile recomandate, se abordează următoarele probleme:

- Riscul pe care îl comportă mediul natural. Calamitățile, comportamentul corect în diverse locuri din natură; corectitudinea comportamentului în diverse anotimpuri;
- Situațiile periculoase în mediul social/localitate. Drumul sigur spre/ de la școală; comportament adecvat în mulțime; comunicarea cu diverse persoane;
- Comportament corect și acțiuni în caz de incendiu, sau utilizarea unor aparate, dispozitive;
- Posibilități și limite ale utilizării internetului și comunicarea on-line;
- Fenomene sociale precum: bullyingul, traficul de ființe umane, racolarea consumatorilor de substanțe nocive;
- Regulile de circulație, traficul rutier și utilizarea diverselor mijloace de transport.

Procesul educațional este orientat spre informarea elevilor despre situațiile periculoase care comportă risc pentru integritatea lor fizică și emoțională; formarea unor atitudini privind necesitatea respectării unor reguli de comportament în relația cu natura, mediul social, comunicarea directă și on-line; formarea unor abilități privind corecta utilizare a aparatelor și dispozitivelor, acțiunilor de prevenire și contracarare a situațiilor periculoase; deschiderea spre comunicarea cu oamenii apropiați și instituțiile specializate în cazul unor situații periculoase.

Prin urmare, în cadrul disciplinei „Dezvoltare personală”, chiar dacă sunt structurate în aceste cinci module, sarcinile nu pot fi privite ca separate între ele.

Abordarea modulară nu semnifică o delimitare strictă a problematicii abordate, ci insistă asupra unei intervenții educaționale cu un pronunțat caracter integrator, specific dezvoltării competențelor. Demersul integrator este aplicat atât în cadrul fiecărui modul, între cele cinci module, cât și în valorificarea achizițiilor din cadrul altor discipline școlare, precum și din mediul de viață al elevului. Curriculumul dat folosește această abordare deoarece disciplina Dezvoltarea Personală se axează pe dezvoltarea competențelor, mai ales a valorilor și atitudinilor.

### 2.3. Caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP.

Modulele respective sunt integrate în disciplina *Dezvoltare personală*, deoarece răspund cerințelor de dezvoltare personală a elevului din perspectiva dezvoltării potențialului individual în contextul tendințelor actuale de dezvoltare a societății. Esența fiecărui modul și efectele interrelaționării între ele, sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1. Caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei *Dezvoltare personală*.

Repere conceptuale ale modulelor	Mesaj educațional	Rezultate ale învățării	Efecte ale interacțiunii dintre problematicile abordate
<b>Arta cunoașterii de sine și a celuilalt</b>			
Pune accent pe cunoașterea și acceptarea de sine; explorarea și autoevaluarea resurselor personale, stima de sine; familia ca valoare: responsabilități, roluri de gen, stereotipuri; comunicarea asertivă, non-conflictuală și non-violentă, relaționarea armonioasă cu cei din jur etc.	Unicitatea fiecăruia și diversitatea persoanelor; resursele personale; emoțiile; comunicarea; atitudinea față de sine; drepturi și obligații.	Exprimarea și controlul emoțiilor; recunoașterea unicității proprii; încredere în forțele proprii și a celorlalți; manifestarea responsabilității; stima și aprecierea de sine și a celorlalți; comunicarea asertivă; respectarea regulilor; recunoașterea și apărarea în situații de intimidare și abuz.	Cunoașterea, aprecierea, stima de sine, buna relaționare cu cei din jur îl vor determina pe elev să aibă grijă de sănătatea și securitatea personală; să utilizeze responsabil și grijuliu resursele; să demonstreze interes pentru învățare și activități profesionale.
<b>Asigurarea calității vieții</b>			
Pune accent pe educația integrității persoanei și educația durabilă: gestionarea eficientă a resurselor proprii, naturale și sociale.	Comportament bazat pe corectitudine, demnitate și respect, bunele maniere; diferența dintre necesități, dorințe și posibilități; lucrurile personale și banii de buzunar; grija față de resurse: timp, apă, energie, mediul ambiant, consumabile; surse de învățare: cărți, persoane apropiate, persoane din comunitate, mass-media; consumul bunurilor și serviciilor în limita necesităților – comportament economicos.	Valorificarea resurselor de învățare; demonstrarea unui comportament demn, respectuos, corect, adaptat la diverse situații din viață; identificarea și aprecierea calităților colegilor; gestionarea grijulie a lucrurilor personale și respect față de bunurile celorlalți; respectarea regulilor în relațiile cu ceilalți; manifestarea atitudinii grijulii față de natură; demonstrarea relațiilor corecte cu colegii de ambele genuri; utilizarea grijulie a resurselor (timp, resurse naturale,	Comportamentul bazat pe demnitate, respect și corectitudine, atitudine grijulie față de resursele personale și cele ale mediului de viață, vor determina elevul spre un mod de viață sănătos și sigur și spre proiectarea carierei în concordanță cu potențialul propriu și diversitatea activităților profesionale.

		energie, consumabile etc.).	
<b>Modul de viață sănătos</b>			
Îi ghidează pe elevi în aspecte care țin de sănătatea fizică, emoțională, igiena personală, alimentația sănătoasă, contracararea viciilor.	Sănătate; igiena personală; alimentația și regimul alimentar; particularitățile organismului în creștere; odihna activă; sportul și sănătatea; efortul fizic și mental.	Respectarea regimului zilei și a celui alimentar; aplicarea regulilor de igiena personală; recunoașterea alimentelor folosite și a celor dăunătoare sănătății; descrierea și acceptarea modificărilor corporale; aprecierea importanței dozării efortului fizic și mental.	Cunoașterea condițiilor de protejare, fortificare a sănătății și atitudinea responsabilă față de sănătatea proprie îl va face pe elev receptiv la factorii de risc care amenință securitatea personală; va consolida stima de sine și tendința de relaționare constructivă cu cei din jur; va consolida convingerea despre necesitatea utilizării rezonabile a resurselor; îl va determina pe elev să facă o corelație dintre sănătatea proprie și profesia pe care o va îmbrățișa.
<b>Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial</b>			
Pune accent pe cunoașterea potențialului individual, informarea despre lumea profesiilor și modalitățile de exercitare a acestora; formarea unei atitudini pozitive și responsabile față de studii și muncă; formarea capacității de luare a deciziilor și dezvoltare a spiritului antreprenorial.	Studiile și munca ca valoare; diversitatea activităților; aprecierea oamenilor care muncesc; profesii practicate de către membrii familiei și persoanele din comunitate; abilități și interese; comportamentul în raport cu banii; importanța activității în echipă.	Estimarea resurselor proprii din perspectiva îmbrățișării profesiei dorite; identificarea punctelor forte și a lacunelor ce trebuie depășite pentru a îmbrățișa profesia dorită; aprecierea valorii muncii și studiilor; descrierea diverselor profesii; adoptarea deciziei privind viitorul traseu școlar.	Cunoașterea propriului potențial, descrierea diverselor activități profesionale și aprecierea pozitivă a studiilor și muncii, va consolida imaginea de sine a elevului; îl va determina să aibă o atitudine responsabilă față de resursele pe care le posedă sau le utilizează; să proiecteze cariera profesională în conformitate cu sănătatea proprie.
<b>Securitatea personală</b>			
Oferă elevilor contextul de formare a unui comportament orientat spre asigurarea securității proprii și a celorlalți.	Securitatea elevului acasă, la școală, în stradă, în comunitate și în natură; securitatea în comunicarea directă și on-line; reguli de circulație; aparatele electrice și de gaz; stările excepționale și incendiile.	Respectarea regulilor de comportament pentru prevenirea situațiilor de risc; respectarea regulilor de circulație; aprecierea recomandărilor privind securitatea personală acasă, la școală, în stradă, în natură, în comunitate.	Respectarea recomandărilor privind securitatea proprie, consolidează grija pentru sănătatea proprie; asigură siguranța comunicării directe și mijlocite cu ceilalți; determină elevul să utilizeze atent și econom resursele; să-și proiecteze cariera, luând în considerație securitatea personală.

Curriculumul propune o ofertă flexibilă. Reieșind din particularitățile grupului-țintă, posibilitățile de implicare a partenerilor educaționali, resursele educaționale ale mediului de viață, cadrul didactic poate să selecteze anumite unități de conținut (mesaj educațional) și să le completeze cu altele, relevante formării competențelor formulate. Disciplina oferă un grad sporit de flexibilitate formelor de organizare a procesului didactic: de la o oră organizată în cadrul clasei, până la activități formative organizate în comunitate, în instituții, în natură. În acest sens este încurajat parteneriatul educațional, cu implicarea plenară a părinților, APL-lui și comunității, în crearea condițiilor necesare pentru realizarea finalităților propuse. Specifică este și evaluarea. Disciplina *Dezvoltarea personală*, pune accent pe monitorizarea procesului de dezvoltare a elevului, oferindu-i feedback constructiv și motivare pentru implicare activă.

### **Cum ar trebui predate modulele?**

(conținut disponibil la Pädagogische Hochschule Zürich, 2018)

Modulele vor fi structurate într-o ordine cronologică progresivă în care urmează a fi predate și atribuite proiectele, deoarece diferitele abilități de viață se formează prin aplicarea principalelor concepte ale demersului pedagogic. **METODELE DE ÎNVĂȚARE UTILIZATE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ SE AXEAZĂ PE METODELE DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI ȘI PRIN COOPERARE.** Ambele metode au la bază o concepție cognitiv-constructivistă a învățării, în care elevii își formează cunoștințele prin auto-implicare într-o anumită sarcină în mod individual, prin schimbul de cunoștințe în cadrul unor discuții cu un coleg sau într-un grup și prin împărtășirea rezultatelor cu clasa. Principiul „gândiți – lucrați în perechi – comunicați” se regăsește în mai multe sarcini și contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și de cooperare.

Reflecția de sine stătătoare și reflecția împreună cu alți colegi asupra proceselor de învățare reprezintă o parte importantă a dezvoltării personale și se poate regăsi în cadrul diferitor proiecte.

### **JURNAL DE UNITATE – 2**

#### *Ce am învățat:*

---

#### *Ce pot să aplic și să schimb:*

---

### **BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE**

#### **Dezvoltare personală, abilități de viață și orientare profesională**

(Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori. ME CC al RM și ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION, Cișinău, 2020)

„**Dezvoltare personală**” – **disciplină curriculară** în care cadrul didactic asigură procesul de predare-învățare-evaluare cu finalitatea de formare/dezvoltare la elevi a abilităților transversale și de viață. Procesul educațional la DP se concentrează pe predarea tuturor abilităților transversale care să le asigure elevilor o dezvoltare fizică și psihică sănătoasă și să-i sprijine în formarea unei identități personale solide. Prin urmare, aceste abilități și competențe cuprind toate abilitățile de viață de care copiii și adolescenții au nevoie în diferite situații actuale din viața școlară sau viitoare din viața privată și profesională.

**Ce deprinderi de viață țin de dezvoltarea personală?** Deprinderile de viață includ competențe și abilități din diferite sfere ale personalității. Acestea includ:

- competențe cognitive, cum ar fi competențe de rezolvare a problemelor, de gândire creativă, de gândire critică, precum și cele meta-cognitive;
- aptitudini sociale, cum ar fi comunicarea și colaborarea, construirea relațiilor interpersonale, empatia;
- competențe legate de conștiința de sine, cum ar fi responsabilitatea, luarea deciziilor, deprinderile de autorefecție;
- abilități de reglare a emoției, cum ar fi controlul emoțiilor, combaterea stresului și soluționarea conflictelor.

Abilitățile de viață prefigurate prin disciplina DP urmăresc definițiile cadru date de Organizația Mondială a Sănătății abilităților necesare unei persoane pentru a avea succes în viață (2001). Este important de menționat faptul că abilitățile de viață se suprapun între ele și pot fi susținute doar printr-o abordare holistică. Astfel, competențele cognitive nu pot fi formate fără a se acorda atenție abilităților

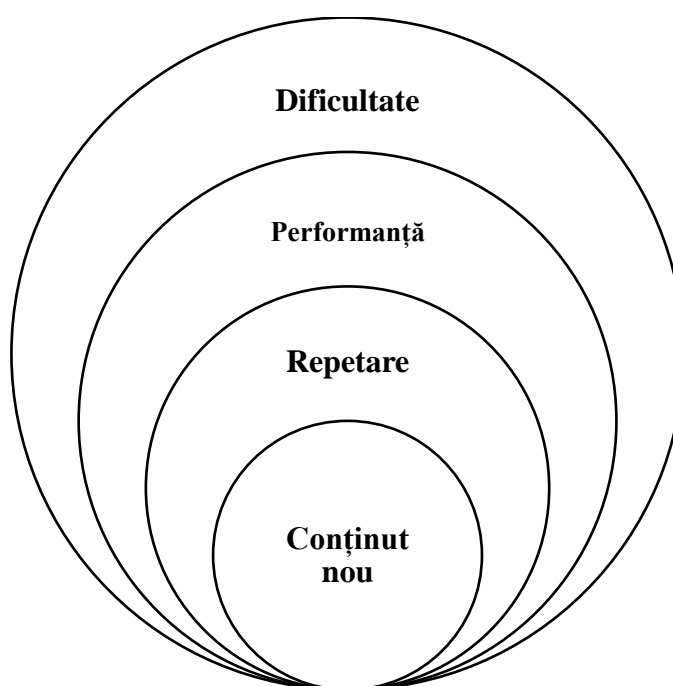
sociale și celor legate de conștiința de sine, competențele de reglare a emoțiilor nu se pot forma fără a lua în considerare competențele sociale ș. a. m. d.

**Abilitățile de dezvoltare personală ca parte integrantă a școlii și a vieții.** Educația pentru dezvoltare personală și deprinderi de viață este integrată în toate disciplinele școlare, fiind întotdeauna legată de conținuturile de învățare relevante pentru elev în stadiul său curent de dezvoltare.

Conținuturile și sarcinile la disciplina DP sunt orientate spre vârste și clase diferite. Pe parcursul înaintării prin curriculum, ce acoperă perioada de școlarizare obligatorie, procesul de formare a deprinderilor de viață devine tot mai complex, deși în fiecare an se studiază teme asemănătoare și se lucrează la aceleași competențe.

Acest proces progresează de la o vârstă timpurie, demarând la momentul intrării copilului în sistemul de educație (fie la grădiniță, fie în școala primară) și încheindu-se la finele educației obligatorii. De-a lungul vieții școlare a elevilor, **COMPETENȚELE DE DEZVOLTARE PERSONALĂ SE FORMEAZĂ ÎN BAZA UNUI CURRICULUM CONCENTRIC, REPETÂNDU-SE ÎN FIECARE AN ȘCOLAR, ÎNSĂ DE FIECARE DATĂ LA UN NIVEL MAI COMPLEX** (vezi figura 1).

Figura 1. Curriculumul concentric pentru disciplina „Dezvoltare personală”



Curriculumul concentric pentru „Dezvoltare personală” poate fi descris ca o abordare ce prezintă anumite concepte-cheie la niveluri de complexitate care sporesc pe măsura avansării prin etapele de școlarizare. Edificat în baza concepției pedagogului și psihologului Jerome Bruner, conform căruia „orice subiect poate fi predat în mod eficient, într-o formă intelectual corectă, oricărui copil, la orice etapă de dezvoltare” (Bruner 1960), curriculumul concentric reprezintă fundamentul pedagogic al acestui program. Copiilor li se prezintă, la o vârstă timpurie, anumite secvențe de informație, subiecte și sarcini; acestea le sunt prezentate iar și iar, pentru consolidare și pentru a sta la baza altor competențe și unități de conținut. Pe lângă faptul că, prin metoda învățării adaptate, copilul va atinge performanța privind diferite abilități de viață, se cere remarcat și un alt aspect – sensul și însemnătatea a ceea ce se predă devin, la rândul lor, o componentă a programului.

Curriculumul concentric conține idei, principii și valori care capătă importanță atât pentru elevi, pe măsura maturizării lor, cât și pentru societate ca un tot întreg. Astfel, programul adoptă abordarea și paradigma învățării pe tot parcursul vieții. Dezvoltarea personală poate fi privită ca fundament necesar pentru alte teme transversale din domeniul educației, cum ar fi educația pentru societate, educația pentru sănătate, pentru orientare profesională etc.

## SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 2.

**2.1.** Scopul disciplinei DP. Specificul valorificării inter- și transdisciplinare a achizițiilor dobândite în cadrul disciplinei școlare DP și din viața cotidiană

**2.3.** Caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP

● **Studiul și analiza unității de învățare 2.1., a curric.** (2018, p. 11-14) și a **ghidului** (ghid. p. 227)

\* **Sarcină. Eseu structurat:** *Specificul valorificării inter- și transdisciplinare a achizițiilor dobândite în cadrul disciplinei școlare DP și din viața cotidiană* (accepțiunile științifice ale termenilor de inter/pluri/multi și transdisciplinaritate; tipurile și gradele de transdisciplinaritate; diferența de nuanță dintre transdisciplinaritate, interdisciplinaritate și pluridisciplinaritate; scopul curriculumului la disciplina DP)

\* **Dezbateri:**

- competențe specifice formate ca rezultat al studiului disciplinei DP (curric. p. 179; ghid. p.229);
- modulele prin intermediul cărora vor fi formate competențele proiectate la disciplina DP (curric. p. 179; ghid. p.229); .

\* **Sarcină.** Elucidarea abordării curriculumului concentric pentru disciplina DP, repetându-se în fiecare an școlar, însă de fiecare dată la un nivel mai complex: conținut nou ► repetare ► performanță ► dificultate.

\* **Sarcină.** Identificarea unităților de competențe la cele 5 module, completând tabelul de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
modulul 1	modulul 1	modulul 1	modulul 1
modulul 2	modulul 2	modulul 2	modulul 2
modulul 3	modulul 3	modulul 3	modulul 3
modulul 4	modulul 4	modulul 4	modulul 4
modulul 5	modulul 5	modulul 5	modulul 5

● **Studiul și analiza unității de învățare 2.3. și a ghidului** (2018, pp. 229-233)

\* **Dezbateri:**

- specificul integrării celor 5 modulele în disciplina DP;
- esența fiecărui modul și efectele interrelaționării între ele în disciplina DP (Repere conceptuale ale modulelor; Mesaj educațional; Rezultate ale învățării; Efecte ale interacțiunii dintre problematicile abordate);
- specificul de predare a modulelor.



### 3. ASPECTE METODOLOGICE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA DP

- 3.1. Specificul procesului de predare-învățare în noua paradigmă educațională centrată pe elev
- 3.2. Specificul procesului de predare-învățare la disciplina DP prin prisma paradigmei educaționale centrate pe elev
- 3.3. Rolul cadrului didactic în organizarea și gestionarea procesului de învățare la DP
- 3.4. Crearea mediului de învățare la disciplina DP
- 3.5. Valorificarea paradigmei educaționale centrate pe elev la disciplina DP. Managementul timpului alocat disciplinei DP. Oferta unităților de conținut la DP
- 3.6. Organizarea activităților de învățare. Ansamblul tehnologiilor ed.-le aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP
  - 3.6.1. Specificul învățării bazate pe sarcină la disciplina DP
  - 3.6.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP
  - 3.6.3. Specificul învățării prin proiecte la disciplina DP
  - 3.6.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP
  - 3.6.5. Specificul utilizării jocurilor și media la disciplina DP

#### 3.1. Specificul procesului de predare-învățare în noua paradigmă educațională centrată pe elev

Deși există multe definiții ale învățării centrate pe elev care constituie chintesența parteneriatului elev-învățător, punctele cheie referitoare la ce este și ce anume presupune acest tip de parteneriat sunt incluse în următoarele afirmații:

⌚ „*Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul planuirii învățării, interacțiunii cu profesorii și alți elevi, cercetării și evaluării învățării.*” - Cannon, R. (2000);

⌚ „*Învățarea centrată pe elev, le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu.*” - Gibbs, G. (1992) ;

⌚ „*Învățarea centrată pe elev se referă la situația în care elevii lucrează atât în grupuri cât și individual pentru a explora probleme și a procesa activ cunoștințele, mai degrabă decât a fi niște receptori pasivi ai acestora.*” - Harmon, S.W. & Hirumi, A. (1996) ;

⌚ „*Mediul învățării centrate pe elev se concentrează în primul rând asupra satisfacerii nevoilor elevului, în timp ce mediul învățării centrate pe materie se concentrează în primul rând asupra unui set de cunoștințe.*” - Clasen, R.E. & Bowman, W.E. (1974)

⌚ „*Profesorul poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmțător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model.... facilitator, colaborator.*” - Jedsokog, G. (1999)

Din aceste definiții am desprins câteva **idei generale despre învățarea centrată pe elev:**

- descrie modalități de gândire despre învățare și predare;
- o abordare extinsă a predării;
- se concentrează în principal asupra satisfacerii nevoilor elevilor.

Deasemenea aceste definiții ne-au oferit câteva puncte generale despre învățarea centrată pe elev. Cel mai cuprinzător este că descrie diferite modalități de gândire în privința învățării și predării. Un punct cheie în expresia respectivă este faptul că Canon plasează învățarea înaintea predării. Întregul accent se mută de pe activitatea noastră ca profesori pe rolul elevilor ca cei care învață. Este de asemenea demn de observat că aceasta nu este o metodă de predare, ci o abordare de predare extinsă. Poate presupune o gamă largă de metode, iar unele dintre acestea pot îmbrăca forma predării tradiționale.

Aspectul esențial este că *pune accentul în principal pe satisfacerea nevoilor elevului.* Din acetse accepțiuni am și desprins **rolul elevilor:** *o mai mare autonomie, responsabilitatea elevilor, să devină manipulatori activi de cunoștințe.*

Constatăm: *dacă satisfacerea nevoilor elevilor se află în centrul învățării centrate pe elev, formarea trebuie să răspundă nevoilor acestora. Pentru ca acest lucru să fie posibil, mai întâi trebuie să fie determinate nevoile lor. În mod tradițional, aceasta s-a întreprins pentru ei, nevoile lor au fost*

*decise și li s-au furnizat aceste informații. Însă un astfel de procedeu nu prea poate fi considerat ca fiind centrat pe elev.*

Conținutul cercetat și expus în subcapitolul anterior denotă faptul că învățarea centrată pe elev merge mult mai departe și le oferă elevilor ***o mai mare autonomie***. O vom aborda mai detaliat atunci când ne vom referi la activitatea elevilor și a profesorilor. În această etapă, trebuie să observăm că în învățarea centrată pe elev nu le spunem elevilor pur și simplu să meargă și să învețe ceea ce vrem să învețe. Le oferim un nivel corespunzător de îndrumare și orientare când încep, și continuăm să-i sprijinim pe măsură ce învață.

În învățarea centrată pe elev accentul se pune pe ***a-l face pe elev responsabil*** pentru propriul proces de învățare. Elevii au o influență mai mare asupra tuturor aspectelor legate de ce anume urmează să învețe și de modul în care o vor face. În viață în general, atunci când avem o libertate mai mare, aceasta atrage după sine o responsabilitate mai mare. Sîntem siguri că aceasta se aplică și în cazul elevilor și al învățării centrate pe elev.

Elevii își dovedesc responsabilitatea mai mare devenind ***căutători activi de cunoaștere***. Ei nu se mai bazează pe profesorul care să le deschidă mintea și să le-o umple cu cunoștințe în timp ce stau pasivi în sala de clasă. Ei folosesc posibilitățile de învățare care li se oferă, caută alte modalități de învățare, iar dacă aceasta nu dă rezultate, cer ajutorul și îndrumarea profesorilor - însă nu pur și simplu pentru răspunsuri de-a gata.

În așa mod am stabilit ***activitatea elevilor în învățarea centrată pe elev: alegerea subiectului; planificarea activă a învățării; alegerea metodelor de învățare; manipulatori activi de cunoștințe; interacțiunea cu profesorii; interacțiunea cu alți elevi; munca atît în grup cat și individual; cercetarea; explorarea problemelor; învățarea într-un ritm propriu; evaluarea învățării.***

Un punct de pornire din această constatare este că elevii pot influența ***alegerea subiectului***. În definiția sa, Cannon a scris despre responsabilitatea elevului de a-și ***plănuți învățarea***. Întrucît această expresie este una foarte cuprinzătoare, este mai util să vizăm numai unele aspecte pe care le implică.

Un aspect este ***alegerea metodelor de învățare*** care în mod deloc surprinzător, aceasta se aplică elevilor noștri din ciclul primar, și este vizibil în modurile în care preferă să învețe.

Ca persoane care învață, ei pot avea stiluri de învățare diferite și prefera să ***fie activi în diferite feluri***. Le poate plăcea să: fie activi și entuziaști în noile experiențe; să strîngă informații și să reflecteze asupra lor înainte de a ajunge la o concluzie; să fie analitici și să integreze observațiile noastre opinii și concepte; să fie foarte pragmatici, încercînd lucrurile fără discuții lungi.

În același timp, pot prefera să ***între în ciclul învățării în diferite puncte*** și pot prefera să ***primească informațiile în diferite feluri***. Fleming a observat că există aceia cărora le place să recepteze idei noi vizual, prin auz, prin citit sau prin simțurile kinestezice, precum pipăitul sau mișcarea. Prin prisma dată recunoaștem cu ușurință persoane care au ***diferite tipuri de abilități***. Unii sunt în special *buni* la limbi sau matematică – abilitățile *academice* tradiționale. În plus, se sugerează că există inteligențe spațiale, muzicale, legate de mișcarea corpului, interpersonale și intrapersonale. Fiecare elev dispune de un echilibru diferit între punctele tari și slabe în aceste domenii. Aceasta va influența la rîndul ei atît preferințele lor de învățare cat și eficacitatea lor în diferite situații de învățare, iar aceasta poate fi influențată prin învățarea centrată pe elev.

Faptul că elevii au anumite preferințe de învățare nu înseamnă că acelea sunt singurele abordări care trebuie să fie folosite cu ei. Uneori trebuie să fie expuși unor experiențe diferite și obligați să lucreze în modalități diferite, astfel încît să se dezvolte ca indivizi care sunt capabili să acționeze într-o serie de contexte.

Indiferent de diferențele pe care elevii le pot prezenta, ei nu învață o idee nouă în izolare, ci se dezvoltă și își adaptează gîndirea în continuu, în lumina experienței anterioare. În promovarea învățării centrate pe elev, trebuie să recunoaștem experiența anterioară a elevului individual, și să o folosim ca pe o bază pentru a furniza noi experiențe care să-i ajute să-și dezvolte ideile și abilitățile.

Indiferent ce metode preferă, elevii noștri trebuie să fie ***activi atunci cînd caută cunoașterea***. Avem în vedere că evoluăm de la a furniza pur și simplu cunoștințe elevilor noștri, și că prin urmare aceștia ar trebui să cerceteze și să exploreze probleme de unii singuri. Aceasta îi va ajuta să acumuleze cunoștințele de care au nevoie pentru a se pregăti pentru muncă, și în același timp le va dezvolta abilitățile ce le vor fi necesare în majoritatea locurilor de muncă din viitor.

În învățarea centrată pe elev vom asista de asemenea la schimbări ale modalităților în care elevii **interacționează cu profesorii**. În ideile dinainte am identificat felurile în care elevii vor învăța într-o manieră diferită. Aceasta va influența de asemenea relația pe care o au cu profesorii lor.

Dacă elevii urmează a fi activi în căutarea cunoașterii, aceasta implică o relație de cooperare între elevi și profesori. Faptul că profesorii ar putea fi mai prietenoși nu înseamnă să nu fie respectați de elevii lor. Nici nu înseamnă că nu sunt capabili să mențină disciplina. O fac diferit, iar aceasta reflectă felul de relație pe care e probabil ca elevii s-o aibă cu viitorii lor manageri.

Merită a fi observat că adoptarea unor abordări centrate pe elev nu înseamnă ca profesorul să piardă controlul, și nici nu înseamnă să renunțe la responsabilitate.

Definițiile pe care le-am discutat menționează că elevii vor **interacționa cu alți elevi** și că vor **lucra atît în grupuri cît și individual**. Abordarea tradițională din învățămînt presupune că acesta se bazează pe competiție. Cercetările cu accesul în școli pe o bază competitivă au demonstrat că în multe țări a existat un element competitiv în certificarea calificărilor, astfel încît o anumită proporție de elevi vor primi diferite niveluri de certificare. Cu evaluarea elevilor bazată pe competențe s-a depășit complet o astfel de abordare și s-a constatat că elevii pot munci mai degrabă cooperant decît competitiv.

Elevii trebuie să-și dezvolte abilitățile de a interacționa unii cu alții pentru că aceasta este situația pe care majoritatea o vor întalni la locul de muncă. În același timp, elevii trebuie să-și dezvolte abilități pentru a se baza pe ei înșiși, și capacitatea de a munci din proprie inițiativă. Situația se reflectă în ideea că în învățarea centrată pe elev elevii vor lucra cateodată în grupuri, dar vor munci de asemenea individual.

Ideea că vor fi activi în **controlarea ritmului de studiu** poate constitui realmente o provocare. Ne place o abordare bine ordonată, în care fiecare știe ce anume vor învăța elevii la un anumit moment. Ne simțim mai confortabil într-o astfel de situație. Suntem mai încrezători că materia va fi acoperită în întregime, însă aceasta înseamnă a ne întoarce la situația în care accentul cădea mai degrabă pe predare decît pe învățare. Știm de asemenea cînd anume vor fi necesare resurse didactice diferite, și le putem manui în consecință.

A le permite elevilor să controleze ritmul de studiu pare ceva haotic. Nu vom ști cînd doresc să lucreze mai mult la un subiect și cînd vor vrea să treacă mai departe. Cu toate acestea, acesta este un răspuns potrivit, dat fiind faptul că elevii sunt diferiți și nu învață cu toții în același ritm. Dacă vrem ca toți elevii noștri să învețe eficace, trebuie să acceptăm această provocare. Ne putem gîndi la includerea unei învățări bazate mai mult pe resurse sau putem cerceta modalități în care elevii pot lucra împreună ajutîndu-se unul pe celălalt.

Putem să ne confruntăm cu o provocare chiar și mai mare, cînd ne gîndim la rolul posibil jucat de elevi în **evaluarea învățării**. Putem aplica aceasta la două niveluri. Mai întai, aceștia ne pot spune cînd anume sunt pregătiți să fie evaluați. În al doilea rînd, aceștia pot contribui la propria lor evaluare și la aceea a colegilor lor.

Am recunoscut că fiecare elev este unic. Aceștia diferă în multe moduri diferite, printre care se numără capacitatea lor de a învăța materiale diferite și viteza cu care pot să le învețe. Într-o abordare centrată pe elev a unui curriculum bazat pe competențe, ne vom evalua elevii atunci cînd aceștia consideră că sunt pregătiți. Aceasta poate însemna că solicită evaluarea foarte devreme și că au succes. Apoi va trebui să plănuiim următoarea formare pentru ei. În cel mai bun caz, pot avea o experiență anterioară ce le-a dat capacitatea de a satisface cerințele evaluării înainte de a li se fi predat formal lucrurile respective, și trebuie să putem răspunde unei astfel de situații.

Alți elevi pot cere să fie evaluați înainte de a fi pregătiți. Putem concepe un sistem de autoevaluare sau negociere ce le va da elevilor posibilitatea de a realiza dacă sunt pregătiți pentru evaluarea formală, pentru a reduce riscul de a nu promova examenele. Dar chiar și *nepromovarea* poate fi folosită ca o oportunitate de a-i ajuta să stabilească ce anume trebuie să facă pentru a avea succes atunci cînd repetă examenele.

A-i da elevului posibilitatea de a stabili cînd anume se simte pregătit pentru evaluare constituie baza evaluării la cerere. Aceasta se află în contrast evident cu abordările tradiționale ale evaluării în momente stabilite, ce pot fi prea devreme pentru unii elevi și prea tarziu pentru alții.

În final, în contextul activității elevului, am sugerat că elevii pot contribui la propria lor evaluare. Putem stabili o îndrumare și liste de verificare ce să le permită elevilor să-și evalueze propria

competență. Apoi putem monitoriza și evalua această auto-evaluare și o putem folosi ca parte a evaluării formale a elevului. Spre deosebire de așteptările noastre, elevii tind să-și subevalueze performanța. Aceasta poate fi foarte util pentru creșterea motivației elevilor noștri. Le putem spune că sunt mai buni decât cred și aceasta îi va face să se simtă bine.

Dar în acest context ne-am întrebat : *Care ar fi rolul cadrului didactic în învățarea centrată pe elev ?* Analiza surselor științifice inițiază o diversitate în direcția dată. De exemplu o adaptare după D. Beluhin ar fi:

\***Informator** activitatea se reduce la o simplă enunțare a cerințelor, normelor de comportament, convingerilor care urmează să se formeze la elevi. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este neutru.

\***Dictator** – împreună cu forță și introducerea în conștiința copiilor a normelor morale etice, de conduită, a convingerilor și a poziției civice. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit negativ. Rolul dictatorului este incompatibil cu procesul educațional centrat pe copil, iar rolurile de solicitant / cerșător și zeu, chiar dacă sunt necesare în anumite situații, trebuie să se manifeste pe o durată de timp limitată.

\***Prieten** – dorința de a înțelege comportamentul copiilor și de a oferi ajutor necesar. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv.

\***Solicitantul/cerșetorul** - manifestarea dependenței profesorului de elevi; dorința de a aplană situațiile pedagogice controversate prin înlăturarea semnelor exterioare ale acestora. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este negativ.

\***Sfătuitorul** – dorința de a convinge elevul să acționeze într-un fel anumite, formulând discursul în formă de stat uneori și mod insistent. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este pozitiv.

\***Inspirator** – dorința de a le construi interacțiunea cu elevii prin inspirarea propriilor idei. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv, dar de scurtă durată.

\***Zeu** – tendința continuă de a-și demonstra calitățile personale pozitive și posibilitățile pedagogice. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit pozitiv, relativ de lungă durată.[gutu ]

Generalizând și alte opinii am stabilit: *instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmțător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model.... facilitator, colaborator.*

Dacă ar fi să ne referim doar la un singur cuvânt din această listă în direcția cercetată de noi-parteneriat elev-profesor, acesta ar fi **facilitator**. Universitatea Northeastern Illinois din SUA ne oferă o definiție utilă a acestui termen : *O persoană care facilitează procesul învățării pentru elevi, încercând să descopere ce anume este interesat să învețe elevul, și determinând apoi cea mai bună modalitate de a a-i pune la dispoziție elevului acele informații prin furnizarea de sisteme de cunoștințe sau materiale, care să-i dea acestuia posibilitatea să se achite mai eficient de o sarcină. Aceasta se face prin ascultare, punere de întrebări, furnizare de idei, sugerarea de alternative și identificarea de posibile resurse.* [[www.neiu.edu/~dbehrlic/hrd408/glossary.htm](http://www.neiu.edu/~dbehrlic/hrd408/glossary.htm)]

De ce ? Deoarece accentul se pune pe sprijinirea învățării și aceasta trebuie să se realizeze pe căi optime. Profesorul devine o resursă. El poate împărți acest rol cu maiștrii, bibliotecarii, directorii centrelor de resurse, cu cei responsabili pentru oferta IT și cu persoanele din afara școlii, precum agenții economici.

Definiția Universității Northeastern Illinois ne oferă de asemenea o conexiune utilă cu următorul aspect abordat, adică cu ce anume face profesorul în învățarea centrată pe elev.

**Activitatea profesorului în învățarea centrată pe elev:** înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă; integrarea programelor de învățare în ritm propriu; organizarea unor situații cooperante în grup; considerarea elevului drept responsabil.

Multe din schimbările intervenite în activitățile întreprinse de profesori reflectă pur și simplu schimbările în ceea ce vor face elevii. Un bun exemplu este **înlocuirea prelegerilor cu învățarea activă**.

Deși există tehnici de implicare a elevilor în abordările didactice de genul prelegerilor, în cea mai mare parte a timpului, elevii cărora li se oferă predarea didactică sunt niște receptori pasivi ai

cunoașterii. Dacă urmează să permitem elevilor noștri să controleze ritmul procesului lor de învățare, vom juca un rol important în *integrarea programelor de învățare în ritm propriu*. Va trebui să lucrăm cu elevii noștri pentru a-și organiza programele de studiu astfel încât să fie capabili să realizeze tot ceea ce doresc într-o perioadă de timp rezonabilă. ***Munca noastră constă mai degrabă în organizarea situațiilor de învățare decât în a preda.*** Va trebui să oferim îndrumare, să încurajăm și să sprijinim învățarea, să monitorizăm progresul, să organizăm accesul la resurse și să măsurăm performanța.

Deși elevii noștri pot munci individual, am văzut că ei pot de asemenea munci cu alții, caz în care avem responsabilitatea de a *organiza cooperarea în situații de grup*. Exact cum nu-i vom lăsa pe elevi să se ocupe singuri de întreg procesul de învățare, va trebui să îndrumăm și să monitorizăm munca lor în grup.

Constatăm : ca profesori, avem un rol similar de ***a considera în ultimă instanță elevul ca fiind responsabil*** pentru procesul său de învățare, iar aceasta nu va fi în mod necesar ceva ușor de făcut. Dar trebuie să recunoaștem că este important pentru elevii noștri să treacă de la dependență la independență, și de la a fi controlați la a li se permite responsabilitatea.

am constatat : paradigma educațională postmodernă, induce o nouă viziune asupra copilului, în general și a elevului, în particular, în care procesul educațional este centrat pe copil.

În a doua jumătate a secolului XX, în urma cercetărilor în domeniul psihologiei personalității, psihologiei cognitive, sociologiei, pedagogiei are loc recunoașterea a) potențialului de autoedificare a elevului; b) importanței experienței subiective a fiecărui elev în procesul de asimilare a noilor cunoștințe și formarea noilor competențe; c) impactului respectării demnității umane a oricărui individ în procesul educațional pentru formarea unei personalități sănătoase fizic, moral, psihic. [cond. Guțu, V., 2008].

Această perspectivă solicită revizuirea fundamentelor și procesului educațional propriu-zis. Se impune (I) *corelarea* dintre dimensiunea morală-științifică-tehnologică-estetică-psihofizică-socială a dezvoltării personalității în orice moment al evoluției sale în cadrul procesului de învățămînt; (II) *valorificarea integrală* a tuturor resurselor de care dispune elevul în organizarea procesului de predare-învățare-evaluare; (III) *deschiderea timpului pedagogic* al educației/instruirii a cărei resurse de (auto) perfecționare trebuie distribuite din perspective valorificării lor integrale nu numai în cadrul școlii, ci pe tot parcursul existenței umane. [Guțu, V., 2008, p.23].

În acest context, ***elevul***, fiind figura centrală a procesului educațional, ***obține un nou statut***. În opinia lui I. Neacșu, elevul reprezintă, alături de profesor, unul dintre „agenții acțiunii educaționale”. În aceeași interpretare „Elevul poate fi definit în termeni unui concept pedagogic operațional, identificabil la nivelul structurii de funcționare a educației, care vizează în mod direct activitatea de instruire realizabilă în contextual procesului de învățămînt!”. [neacșu] În această perspectivă largă, elevul poate fi analizat la nivelul Teoriei generale a educației sau Fundamentelor pedagogiei (ca exemplu particular de obicei al educației, de agent sau actor cu resurse potențiale de subiect al educației) și în mod special în cadrul Teoriei generale a instruirii sau al Didacticii generale ca exponent referențial al corelației funcționale dintre educator și educat, dintre instruire și învățare, angajat ca subiect epistemic, capabil la un moment dat să atingă nivelul cel mai înalt al educației – autoeducației (moment care marchează transformarea sa din obiect în subiect al propriei sale formări-dezvoltări, respective autoformări- autodezvoltări [Cristea, S., 2001].

***Copilul poate și trebuie însuși calitatea de subiect*** și responsabilitatea pentru procesul de autoedificare. Pedagogia postmodernă transformă elevul în autor al educației, el va schimba poziția de “obiect-actor” al educației pe “subiect-autor” al educației. Elevul – subiect poate realiza mai multe roluri sociale și pedagogice în scenariile complexe ale vieții, poate realiza managementul devenirii ființei umane.

*Calitatea de subiect implică capacitatea individului ori a grupului:* de a se manifesta ca individualitate; a da dovadă de proactivitate, libertate în alegere și luarea de decizii; a-și asuma responsabilitatea pentru propriile decizii; a suporta cu demnitate consecințele deciziilor luate.

Calitatea de subiect oferă persoanei o viziune aparte despre sine și lumea înconjurătoare, care determina perceperea rostului, rolului și locului său de viață. Pentru a explica esența calității de subiect, vom compara două viziuni asupra sinelui și lumii: din perspective de subiect și din perspective de obiect.

<b>Viziunea din perspectiva de subiect</b>	<b>Viziunea din perspectiva de obiect</b>
Recunoașterea dreptului omului la individualitate și la manifestarea individualității	Dezaprobarea oamenilor care se evidențiază („culori albe”). Atitudine negativă față de tot ce este neordinar. Dorința de a fi „ca toți”
Recunoașterea dreptului la activism și caracter de sine stătător	Pasivitatea, indiferența percepute ca normă a vieții. Poziția executantului acceptată ca fiind cea mai comodă. Teama de probleme și atitudinea negativă față de acestea.
Recunoașterea dreptului la libertatea interioară, independentă, la dreptul de a alege. Conștientizarea responsabilității pentru alegerea făcută.	Teama de a-și asuma responsabilitatea, dependența de persoanele care dețin putere. Dorința de a deține controlul asupra tuturor lucrurilor.
Recunoașterea dreptului la respect, înțelegere, încredere, dragoste, creație etc.	Dimensiunea spirituală manifestată verbal, nu și în acțiuni. Lipsă de încredere în cei din jur. Lipsa deprinderii de a analiza calitatea gândurilor, emoțiilor, cuvintelor, acțiunilor proprii. Atenție deosebită la neajunsurile celor din jur. Tendința spre un stil de viață autoritar.

***Tablul- Caracteristici esențiale ale viziunii asupra lumii din perspectiva de subiect și obiect.***

*(Traducere și adaptare după Lunina E.A.)*

În literatura de specialitate subiectul se descrie ca observându-se pe el însuși, ca întrebându-se asupra lui însuși, ca evaluându-se pe sine. Înțelegerea și însușirea gândirii reflexive conduc elevul spre a se afirma și a se concepe clar ca subiect al reflecției și acțiunii sale, a se afirma ca agent autonom și responsabil al propriei sale dezvoltări. În această dublă mișcare, care privește gândirea și acțiunea, elevul își afirmă libertatea, respectând normele și valorile comunității în care trăiește.

Calitatea de subiect obținută în procesul învățării centrate pe elev „oferă elevilor o mai mare autonomie și la ritmul de studii” [Lunina, E., 2007]. Învățarea centrată pe elev oferă oportunități de monitorizare a propriei învățări, în consecință accentuând necesitatea ca elevii să-și asume un înalt grad de responsabilitate, să-și aleagă în mod active scopurile, precum și să-și administreze învățarea. Ei nu se mai pot baza pe faptul că profesorul ori persoana care predă la clasă le va spune ce, cum, unde și când să gândească. Ei sunt cei care trebuie să înceapă să gândească.

Recomandarea împărțirii responsabilității între profesor și elev este răspîndită în pedagogia contemporană. Într-o prezentare succintă a caracteristicilor persoanelor care învață eficient, de la Harpe, Kulski și Radloff (1999) arată că o persoană care învață eficient: are scopuri clare privitor la ceea ce învață; are o gamă largă de strategii de învățare și știe când să le utilizeze; știe care îi sînt punctele forte și punctele slabe; înțelege procesul de învățare etc.

Necesitatea transformării copilului din obiect în subiect al educației dictată de tendințele de dezvoltare ale societății, tehnicii și tehnologiilor solicită asumarea de noi roluri de către școală și profesor [Alexeev, N., 2006].

***Caracterul umanist, colectiv, creativ și social-politic reflectă esența activității pedagogice*** în vizorul noii paradigme. Vom analiza fiecare dintre aceste însușiri specifice ale activității pedagogice, deoarece acestea determină rolurile profesorului în procesul educațional centrat pe copil.

***Caracterul umanist al activității pedagogice*** presupune dezvoltarea liberă a potențialului, capacităților copilului în baza valorilor general umane. În paradigma postmodernă orientarea valorică nu mai poate fi dictată de stat. În societatea democratică aceasta aparține individului. Carl Rogers afirmă că adevărata democrație se bazează pe educația omului integru care poate îmbina libertatea cu responsabilitatea. Activitatea educatorului/profesorului este una complicată: a-i oferi copilului oportunitatea de a cunoaște valorile naționale și general umane; competența de analiză și descernămint; libertatea de a identifica și urma anumite valori și principii; responsabilitatea pentru alegerea realizată, efectele și consecințele deciziilor luate. În condițiile discrepantei dintre idealul umanist și realitatea mediului social, complexitatea și gradul de dificultate al activității pedagogice crește.[apud, --p-]

***Caracterul colectiv al activității pedagogice*** este determinat de suma influențelor multiple ale tuturor cadrelor didactice asupra formării și dezvoltării personalității copilului în instituția de învățămînt. Calitatea, eficiența, eficacitatea influenței pedagogice depinde de coeziunea colectivului ce exercită influență educațională, de împărtășirea viziunii asupra educației, percepției fenomenului educației, înțelegerii esenței activității pedagogice de către persoanele ce constituie colectivul

profesoral, precum și de implicarea familiei în acest proces. Activitatea pedagogică se rezumă nu doar la interacțiunea cu elevul, ci și la interacțiunea cu colegii – cadrele didactice și părinți. [Nedelcu, A., Palade, E., 2008].

**Caracterul creativ** este imprimat activității pedagogice de unicitatea situațiilor educaționale, de schimbare continuă a contextului. Soluționarea problemelor și a sarcinilor instructive-educative, deciziile pedagogice care se bazează nu doar pe legitățile științelor educației, solicită o abordare creativă. Se poate afirma că Profesorul constituie conținutul, metoda și mijlocul acțiunii pedagogice, deoarece activitatea sa necesită implicarea calităților individuale, a competențelor profesionale și sociale. [Piaget, J., 2005].

**Caracterul social-politic** al activității pedagogice este determinat de locul și rolul școlii în societate. Școala este creată de societate și reacționează ca un organism viu la toate schimbările în societate. [Macdonald, J., 1964].

Învățarea centrată pe elev solicită profesorului crearea situațiilor educative și stabilirea interacțiunii didactice și afective care să favorizeze dezvoltarea calității de subiect și autoactualizarea personalității.

M. Cernițeanu (2006) în studiile sale conturează căile și comportamentele indispensabile în orice situație educativă pentru ca aceasta să favorizeze autoactualizarea: trăirea din plin a evenimentelor de fiecare zi; acceptarea vieții ca pe un proces de alegere continuă; prezența Eu-lui care se poate autoactualiza; responsabilitatea pentru faptele și comportamentul său; neconformismul bazat pe onestitatea și sinceritatea persoanei; înțelegerea autoactualizării ca pe un proces de cunoaștere continuă care neapărat începe de la cunoașterea și analiza eu-lui propriu.

Orice acțiune a omului este provocată de o cauză internă. Omul trebuie să-și studieze lumea sa interioară cu aceeași osîndie ca și pe cea exterioară. Este necesar periodic a reveni la sine astfel, încât viața externă să fie pusă în echilibru cu cea internă.

Șciukova N. E. (1998) descrie comportamentele indispensabile *calității de subiect al elevului*:

- a se cunoaște pe sine, a se percepe ca individualitate și a-și manifesta Eu-l adecvat în diferite contexte.

- a dialoga ca un alt „Eu”, a respecta personalitatea și demnitatea umană a fiecărui interlocutor, a accepta diferențele.

- a proiecta propria activitate în baza intereselor și dorințelor formulate care nu lezează drepturile și interesele celor din jur.

- a identifica variantele de acțiune posibile, a analiza consecințele / efectele viitoarelor acțiuni asupra sa și a celor din jur, a alege varianta optimă în baza analizei beneficiilor și riscurilor, a lua decizii, a acționa, a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni.

- a evalua acțiunile proprii, rezultatele obținute, a identifica cauzele succesului/eșecului și a formula noi scopuri pentru valorificarea și dezvoltarea potențialului propriu.

Astfel, interacțiunea educațională în respectivul context de parteneriat va avea anumite caracteristici atât în aspect didactic, cât și aspect efectiv. Ceea ce ne-am propus să studiem în acest paragraf al capitolului.

Profesorul urmează să conceapă situațiile de interacțiunea didactică și afectivă astfel încât prin valorificarea potențialului fiecărui elev să favorizeze dezvoltarea respectivelor comportamente care vor determina calitatea de subiect al fiecărui elev și componenta de autoactualizare. *Activitatea de învățare* urmează să se anexe pe: cunoașterea de sine și autoedificare; dezvoltarea împreună, în mediului social; autodeterminarea și autorealizarea. [Șciurkova, M., 1998].

Realizarea obiectivelor procesului instructiv centrat pe cel ce învață, care propun drept finalitate dezvoltarea omului ca subiect al vieții, presupune dobîndirea de către absolvent a unor competențe utile, eficiente, durabile și mereu actuale, care pot asigura competențe necesare pentru învățarea pe parcursul întregii vieți. [Guțu, V., 2008].

În cadrul întâlnirii celor doi subiecți ai actului educațional, elevul și profesorul, un rol hotărîtor în rezultatele ce le vor obține îl are momentul interacțiunii care este proiectat de către profesor, fiind condiționat de competențele profesionale ale acestuia.

Înțelegerea cauzelor, care determină productivitatea procesului de interacțiune didactică poate constitui miezul formării competențelor profesionale ale profesorului. Fiecare dintre subiecții

interacțiunii didactice acționează ghidându-se de caracteristicile esențiale ale paradigmei predării (specifică cadrului didactic) și paradigmei învățării (specifică elevului).

**Paradigma celui ce predă.** Astăzi există mai multe abordări ale procesului de predare care, la rândul lor, influențează paradigma celui ce predă:

\*Predarea ca transmitere a cunoștințelor asemănătoare cu bunurile care pot fi „turnate dintr-un vas în altul” (Transfer Theory):

\*Predare – învățare ca proces de formare a studenților după un pattern anume (Shaping Theory);

\*Predarea-învățarea ca „escaladare a unor înălțimi pentru obținerea unei priviri de ansamblu și a unui unghi de vedere nou asupra lucrurilor” în care profesorului îi revine rolul de ghid (Transfer Theory).

**Subiect** – individul ori grupul de indivizi care posedă și dă dovadă de proactivitatea conștientă și creativă, de libertate în cunoașterea de sine și autoedificare în schimbarea realității înconjurătoare. Calitatea de subiect implică capacitatea individului ori a grupului de a se manifesta ca individualitate, a sa dovadă de proactivitate și libertate în alegerea și realizarea activității.

După Maslow **autoactualizarea** este un proces continuu de valorificare și dezvoltare a potențialului pe care-l posedă fiecare individ uman confind în „a face bine ceea ce dorești să faci”, pentru că „ceea ce omul poate deveni, el trebuie să devină”.

Cercetarea elementelor esențiale ale predării din perspectiva eficienței acestora impune anumite cerințe de organizare:

- să fie evidențiată conexiunea informației noi cu cea studiată anterior la disciplina respectivă și la cele înrudite, astfel încât informația nouă să-și găsească locul în structura logică a materialului studiat anterior;

- să prevadă și să organizeze spriginul necesar pentru asimilarea cunoștințelor noi de către cei ce învață (de exemplu: L un sistem de sarcini de lucru);

- să le ofere celor ce învață timpul necesar pentru generalizarea și consolidarea informației, pentru o privire retrospectivă asupra celor studiate și pentru explicarea neclarităților;

- informația nouă să servească drept fundament sau „pistă de decolare” în lumea noului și nicidecum să nu se transforme în punctul final de destinație a procesului educațional, [Guțu, V., 200].

Această logică a organizării interacțiunii didactice poate fi eficientă doar dacă profesorul pornește de la realitatea în care se desfășoară procesul educațional. Pot fi considerate bariere în calea obținerii competențelor (în cazul celor ce învață) și a satisfacției profesionale (în cazul profesorilor).

Literatura de specialitate (N. A. Alexeev, 2006) eșalonază o serie de **bariere în calea obținerii competențelor (în cazul celor ce învață) și a satisfacției profesionale (în cazul profesorilor)**.

1. Nivelul inițial de pregătire a elevilor fiind diferit, profesorul subestimează confuzia acestora care provine de la neînțelegerea unor aspecte ale materiei nou predate și, în același timp:

\**Supraestimează capacitatea elevului de a „înghiți” o cantitate anume de informații* (profesorul tinde să mărească volumul informației la fiecare modul).

\**Profesorul presupune că predarea liniară îi permite elevului să asimileze treptat noile informații axându-se pe ceea ce însuși deja la lecția precedentă.* Este un mit, deoarece elevii nu se pregătesc sistematic și nu înțeleg totul în ritmul propus de profesor.

\**Rolul profesorului și a elevilor în cadrul predării* poate fi comparat uneori metaforic cu aborigenul-ghid care nu este în stare să înțeleagă confuzia turiștilor și continuă să demonstreze „strălucirea de expert în domeniu” fără a atrage atenția la cei ce îl ascultă.

\**Nerecunoașterea asimetriei învățării și predării.* Este evidență în cadrul orelor când atenția celor ce învață se reduce vădit după 20 de minute, profesorul rămânând activ și energic. Eșecul se produce când procesul este construit doar pe discursul profesorului fără a fi implicați elevii.

\**Ignorarea particularităților individuale și a stilurilor individuale de învățare a elevilor.* A pretinde că aceeași formă de învățare este bună pentru toți înseamnă a nega una dintre cele mai mari valori ale democrației: dreptul de a fi difinit.

\**Învățarea la nivel se efectuează în mare parte și în afara sălii de clasă,* timp în care profesorul nu are forme de control asupra formelor de învățare pe care le aplică elevii.

\**Profesorii ignoră prioritățile competitive* ce derivă din sarcinile date de către colegii care predau alte discipline școlare.



Elevii și-ar dori ca profesorul proiectând formele de interacțiune didactică să-și amintească cum a învățat el. Calitatea interacțiunii iar putea fi îmbunătățită dacă profesorul ar accepta că el poate și are ce învăța de la elev, precum și elevul de la profesor. [Alexeev, N., 2006].

Există din ce în ce mai multe dovezi că implicarea elevilor în sarcinile de învățare fac ca abordările lor să difere mult. Fiecare profesor a întâlnit elevi care pot să dea înapoi în esee și reflexe exact ceea ce au învățat de la profesor la ore. Dar sunt elevi care fac un efort pentru a dezvolta propria perspectivă și sinteză asupra temei studiate. Aceste două intenții extreme au fost identificate ca abordare superficială a învățării și abordare profundă.

2. *Nivelul superficial de procesare a informației* în care elevul ia o poziție pasivă este exact pe următoarele momente: acoperirea conținutului; volumul informației; găsirea „răspunsurilor corecte”; asimilarea bucăților de informații nescimbate; învățarea cuvânt în cuvânt.

3. *Nivelul profund de procesare a informației* în care elevul ia parte activă este axat pe alte momente: identificarea esenței informațiilor studiate; examinarea dovezilor ce stat în spatele argumentului; obținerea imaginii tabloului general; identificarea implicațiilor noilor informații; conexiunea informațiilor noi cu cele știute deja/studiate la alte lecții, discipline de studiu; identificarea aspectelor neclare și căutarea explicațiilor (inclusiv de la profesor); formarea concluziilor [Nedelcu, A., Palade, E., 2008].

Elevii care acceptă nivelul superficial de studiere cunosc dar elemente ale unui întreg, necunoscând caracteristicile esențiale ale întregului. O astfel de abordare un nivel profund de studiere reușesc să formeze competențe cognitive de nivel înalt, să-și valorifice potențialul, să achiziționeze volumul de informații necesare pentru a forma o viziune proprie asupra lumii înconjurătoare, să formeze opinia sa despre acestea, să dea o apreciere realității. O astfel de împărțire a celor ce învață este determinată de perceperea procesului de învățare.

Cercetările în domeniu (V. Guțu, ) au identificat *5 stadii de înțelegere a procesului de învățare* de către cadrul didactic:

1. *Învățarea ca multiplicare/înmulțire a cunoștințelor.* Elevul adesea percepe învățarea ca ceva dat de către profesorul decît ca ceva care trebuie să facă singur sau pentru sine. (Astfel de elevi pretind că ar vrea să știe cît se poate de multe).

2. *Învățarea ca memorare.* Elevul are un rol activ în memorare, dar informația nu este transformată într-o achiziție personală. Învățarea este „umplerea capului”. (Este suficient doar să scrii și evident aceasta se va menține în memorie).

3. *Învățarea ca achiziționare a faptelor sau proceselor de care urmează să te folosești.* Învățarea include abilități, algoritme, formule care aplicate acum și de care elevul va avea nevoie pentru a opera cu ele mai târziu, dar nu și transformări a ceea ce a învățat cel ce învață. (El trebuie să pot face aceasta doar pentru că voi fi întrebat la examen).

4. *Învățarea ca obținere a sensurilor.* Elevii încearcă activ să abstractizeze sensurile informațiilor noi în procesul de învățare. Învățarea este încercarea de a pătrunde lucrurile astfel, încît să poți înțelege ce se petrece / întâmplă, adică să faci conexiuni și să poți înțelege ce se petrece / întâmplă, adică să faci conexiuni și să interpretezi informațiile. (Eu voi fi în stare nu doar să memorez lucrurile, ci să le explic celor interesați).

5. *Învățarea ca înțelegere a realității.* Învățarea dă posibilitatea să percepi lumea în mod diferit. Astfel de învățare a fost denumită învățare personală și plină de sens – învățare semnificativă. (Cînd ai învățat, într-adevăr, poți percepe aspecte ale lucrurilor pe care nu le observai altădată. Totul se schimbă și poți să vezi lucrurile dintr-o nouă perspectivă, lărgînd măsura în care cunoaștem lucrurile. Ceea ce ai învățat este în conexiune directă cu ceea ce faci în fiecare zi, are valoare, este aplicat la necesitate).

Deci **putem conchide:** designul reușit al interacțiunii didactice este identificat de către profesor cu mai multă ușurință în contextul cunoașterii și acceptării paradigmei celui ce învață, ceea ce ne-au demonstrat argumentele precedente, dar ne lasă spațiu pentru a elucida și eficiența actului educativ care face parte tot din sfera relațiilor interpersonale.

Reușita dezvoltării calității de subiect și a autoactualizării depinde și de interacțiunea pedagogică afectivă. La stabilirea caracteristicilor interacțiunii pedagogice afective în învățarea centrată pe copil este necesar sa se ia în considerație, pe de o parte, obiectivele educației, iar pe de altă parte, psihologia tineretului contemporan [Guțu, V., 2008].

Calitatea de subiect al elevului implică cunoașterea de sine și autoedificarea. Elevul în calitate de subiect al activității de învățare își construiește identitatea. **Identitatea este percepută de cercetători într-o perspectivă dinamică nu ca un dat construită odată pentru totdeauna.** De aici, marea importanță acordată interacțiunilor dintre subiect și mediu: individual nu-și construiește niciodată identitatea singur. Această construcție depinde atât de judecata celorlalți, cât și de propriile sale orientări. Apoi subiectul ar dispune de mai multe identități, care s-ar manifesta succesul sau simultan, după contextul în care se află el: identitate culturală, identitate grupală, identitate socială, identitate profesională etc. Aceste diferite identități ar fi integrate într-un tot structurat, ducând la o anumită coerență. După E. Erikson, în cursul dezvoltării sale, fiecare copil trece printr-o succesiune de forme pe care le dă acestor imagini despre sine în viitor: speranța pe care o am și pe care o dăruiesc, ceea ce pot să vreau în mod liber, ceea ce îmi imaginez că voi fi, ceea ce pot învăța să fac să funcționeze, idealurile la care aspir.

Unii cercetători, cum ar fi Franșise Bariand și Hector Rodrriguy-Tome preferă noțiunea de concepție de sine în locul celei de identitate. Orice individ, adult sau adolescent are mai multe concepții despre el însuși; despre el ca „obiect” de cunoaștere definit printr-o multitudine de attribute, fizice, materiale, psihologice, sociale, relaționale: „eul” („moi”), și despre el ca „subiect” al experienței: „eu” („je”). Aproape toți specialiștii admit actualmente că ansamblul concepțiilor despre sine formează un „sistem” multidimensional, organizat, în același timp, stabil și modificabil, dinamic, evolutiv, activ.

Pentru sociologul Claude Dubar, identitatea se construiește în copilărie, dar trebuie să se reconstruiască pe tot parcursul vieții. Ea este produsul socializării succesive, în care intervin două procese identitare: primul privește atribuirea de identitate de către instituții și agenți în interacțiune directă cu individul; al doilea privește interiorizarea activă, încorporarea identității de către indivizii însuși. Astfel, instituția școlară conduce la construcția unor viziuni particulare despre sine și despre ceilalți: ea propune adolescentului o anumită reflectare asupra lui însuși. [apud, în Guțu, V., 2008,p.52].

Înțelegerea și însușirea gândirii reflexive conduc copilul spre a se afirma ca subiect, a se concepe clar ca subiect al reflecției și acțiunii sale, a se afirma ca agent autonom și responsabil al propriei sale dezvoltări.

Concepțiile despre sine se construiesc, în general, pe baza informațiilor colectate în experiențele în interacțiune socială, în care individul se percepe pe sine și în atitudinile și părerile celorlalți despre el. În procesul de transmitere a informației și de influențare a dezvoltării personalității este implicat educatorul/profesorul, părintele, diferite grupuri sociale: prieteni, colegi, vecini, etc. influența acestora poate fi contradictorie, cu efecte pozitive ori negative asupra devenirii personalității. Acest context imprimă activității pedagogice rolul de focalizator de influențe.

În acest context, o importanță deosebită revine atitudinii profesorului față de elev și integrarea socială a fiecărui copil, crearea unui mediu constructiv lipsit de riscuri pentru fiecare.

Atitudinea profesorului față de elev manifestată în comportament și comunicare influențează asupra formării imaginii de sine a copilului și se răsfrânge asupra formării personalității acestuia. Atitudinea profesorului față de elev constituie un factor determinat în formarea identității copilului.

Analiza prevederilor teoretice în direcția dată ne-au dat posibilitatea să conchidem că permanent atent la opțiunile elevilor, învățătorul trebuie să asigure întrunirea tuturor factorilor situației educative, rolul său fiind considerabil în faza organizării clasei, astfel încât să permita fiecărui elev să lucreze liber. **Relația pedagogică trebuie să se bazeze pe înțelegere, încredere, cooperare.** În această concepție, învățătorul nu mai este superiorul care recurge la constrângere, ci un elev mai mare printre alți elevi, care caută împreună cu ei, muncește în mijlocul lor, îi îndruma, îi ajută. Rolul său trebuie să fie doar de ajutorare, de sprijin.

Chiar dacă nu mai este în centrul clasei, locul **învățătorului rămâne acela al unui conducător abil și discret.** Coborât de la catedră, el devine mai prezent și mai important, căci trebuie să creeze neîncetat. În acest sens, învățătorul se ocupă de organizarea clasei, alege tehnicile de grup și instrumentele necesare în învățare, toate în funcție de nevoile elevului și ale grupului și nu de un program preconcept și uniform.

Într-o astfel de cooperare, învățătorul ar putea avea, după C. Freinet, următoarele obligații:

- să primească într-o ambianță favorabilă dorințele elevilor;
- să deceleze interesele fiecăruia;
- să creeze un mediu polivalent, incitator la creativitate;

- să fie martor binevoitor și furnizor de securitate și de ajutor discret pentru elevi;
- să le probeze și să le motiveze cultivarea zonelor de interes;
- să le pună la dispoziție, dacă este necesar, sursele de documentare și informare care permit depășirea dificultății;
- să canalizeze gândirea care uneori riscă să se piardă în operații parazite;
- să favorizeze comunicarea, să planifice și să coordoneze strategiile individuale de studiu;
- să organizeze și să structureze valorificarea colectivă, sinteza, aplicarea descoperirilor și a creațiilor fiecăruia;
- să depășească situațiile de tensiune sau blocaj, indiferent dacă provin din cauze interne sau externe. [apud, 22, p.76]

Învățătorul trebuie să fie plin de calitate. El trebuie să fie deschis, primitiv, permeabil, astfel ca elevul să știe dinainte că are cine să-l încurajeze și să-l ajute dacă va fi necesar. Un simț al observației deosebit îi va fi util pentru a sesiza tendințe greu de perceput sau obiecții în curs de a se naște în sufletul elevului.

O condiție esențială a unei cooperări este ca învățătorul să conceapă ajutorul pe care trebuie să-l acorde elevilor atunci când și atât cât au nevoie. În această concepție, copilul nu trebuie lăsat niciodată să eșueze. Trebuie făcut astfel încât el să reușească, ajutându-l, dacă trebuie, printr-o generoasă participare a învățătorului. Copilul să fie mândru de realizarea sa. Astfel, metaforic vorbind, el poate fi dus până la capatul lumii.

### **3.2. Specificul procesului de predare-învățare la disciplina DP prin prisma paradigmei educaționale centrate pe elev**

Predarea și învățarea în școlile multietnice și multiculturală care doresc să dezvolte abilitățile de viață ale elevilor și „self competences” (cât de competent se consideră elevul în raport cu rata de succes pe care o are, în general) trebuie să-l aibă în centru pe cel care învață. Educația centrată pe elev este cea ale cărei structură, conținut și organizare țin cont de nevoile elevilor.

Educația centrată pe elev pune accentul pe personalitatea celui care învață, ceea ce înseamnă că elevii sunt percepuți ca indivizi cu o personalitate independentă (Helmke, 2012). În educația centrată pe elev, aceștia sunt tratați cu seriozitate și apreciați ca indivizi, indiferent de performanțele sau succesul școlar.

Astfel, interesele, biografia și istoricul personal, condițiile de trai (situația de viață) și nevoile specifice ale elevilor sunt luate în considerare și respectate. Toate acestea au un efect pozitiv asupra stimei de sine și a motivației elevilor, facilitând, în același timp, o relație bună profesor-elev. Elevii care au parte de acest tip de educație (centrată pe elev) se simt mai în largul lor și simt că sunt luați mai în serios ca oameni. Bineînțeles, acest scenariu presupune că elevii pot apela la profesor nu doar pentru întrebări legate de materia predată, ci și pentru întrebări și probleme personale. În acest context, educația înseamnă nu doar predare, ci și parenting, într-o anumită măsură.

Pe lângă faptul că ține cont de dimensiunea afectiv-emoțională în planificarea lecțiilor, educația centrată pe elev ia în considerare și stadiul dezvoltării elevului, cunoștințele anterioare, situația inițială, experiența și condițiile de viață.

Copiii sunt percepuți de profesori sau de instituția de învățământ ca subiecte active și nu doar ca obiecte. O cerință-cheie în educația centrată pe elev este, așadar, încurajarea copiilor și adolescenților, într-o manieră holistică, să devină activi. Drept rezultat, acest concept educațional nu îl plasează pe profesor în centrul procesului de învățare, ci pe elevi. Educația centrată pe elev presupune planificarea și structurarea lecției din punctul de vedere al elevilor, în cooperare cu ei și conform nevoilor lor (Wiater 2012). După cum afirmă Helmke (2012): educația centrată pe elev are drept caracteristică un grad ridicat de participare și activitate din partea elevului. Spre deosebire de educația centrată pe profesor, model practicat în majoritatea țărilor sud-est-europene, educația centrată pe elev presupune un rol radical diferit pentru profesor (vezi secțiunea despre noul rol al profesorului ca îndrumător în procesul de învățare sau persoană care facilitează învățarea).

**Abordarea constructivistă: un mod alternativ de a privi procesele de învățare.** În contextul educației centrate pe elev, este crucială înțelegerea procesului de învățare drept o construcție individuală. Abordarea constructivistă a învățării se bazează pe două ipoteze-cheie (vezi Woolfolk 2008):

1. Copiii și adolescenții sunt subiecte active în propriile procese de învățare și își construiesc propria cunoaștere pe baza experienței de zi cu zi. Ei își dezvoltă propriile idei și modele despre aspecte precum trecerea de la zi la noapte, războaiele sau diferențele dintre săraci și bogați.

2. Interacțiunea socială este crucială pentru acest proces de construire a cunoașterii.

Abordarea constructivistă a învățării se bazează pe ipoteza că elevii au nevoie de un mediu care să-i stimuleze și să îi sprijine în dezvoltarea lor. Principalul impuls de a învăța vine chiar din interiorul elevilor. Potrivit acestei viziuni, elevii caută în mod activ și specific acele lucruri din jurul lor care ridică o problemă (*De ce se face întuneric noaptea? sau De ce au emigrat atâția oameni din țara mea?*), pentru ca, rezolvând acea problemă, să-și lărgească cunoașterea. Învățarea este percepută ca o rearanjare constantă a cunoștințelor. Structura existentă, construită de copii și adolescenți, se extinde cu fiecare proces de învățare, fiind fie reorganizată, fie ridicată de la zero.

**Metodologia constructivistă** pune *accentul* pe construirea și aplicarea cunoștințelor și competențelor, și nu pe memorare, amintire și reproducerea unor date, concepte și abilități (Woolfolk 2008). *Obiectivele învățării* aflate în centrul metodologiei constructiviste sunt abilitățile de rezolvare a problemelor, gândirea critică, punerea întrebărilor, autodeterminarea și deschiderea față de soluții diverse. Acestea sunt recomandările privind educația, din punct de vedere constructivist:

- Învățarea trebuie să se bazeze pe teme complexe, realiste și relevante; acestea declanșează construirea cunoștințelor elevilor și înlesnesc „învățarea prin descoperire”.

- Elevii trebuie încurajați să adopte și să discute despre puncte de vedere și perspective diferite. Pentru a putea face asta, ar trebui să li se prezinte abordări diferite ale unei teme. De asemenea, elevii trebuie să aibă ocazia să discute deschis și să schimbe idei.

- Elevii trebuie să fie conștienți că sunt responsabili de procesul lor de învățare și de calitatea rezultatului învățării (acest lucru presupune, în același timp, dezvoltarea percepției de sine și înțelegerea faptului că învățarea este rezultatul unui proces constructivist).

Astfel, rolul transferului de cunoștințe și al învățării mecanice, caracteristic educației tradiționale, este diminuat. Acest lucru implică regândirea modului în care profesorii din clase multiculturală și multietnică planifică sarcinile de învățare. În loc de: *Memorați următoarele nume de plante și animale, sarcina ar putea fi reformulată astfel: În grupuri de câte trei, discutați despre ce plante și animale joacă un rol important în diferitele niveluri ale pădurii, luați notițe și creați un mic poster pe această temă.*

Un alt element important al abordării constructiviste pune accentul pe *învățarea independentă și autonomă*. În acest context, termenul-cheie este „învățare autodirijată”. Acest lucru înseamnă că elevii își reglează și monitorizează propriul proces de învățare și progresul (inclusiv temele pentru acasă și proiectele pe termen lung, cum ar fi prezentările) pe cont propriu (independent/autonom). În acest context, învățarea independentă înseamnă că elevii sunt responsabili pentru propriul proces de învățare și pot decide în mod autonom în legătură cu diversele aspecte ale învățării. Aceste decizii sunt legate, în principal, de următoarele **aspecte**:

- ◆ **OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂRII** : Ce am nevoie/ îmi doresc să pot face?

- ◆ **CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂRII** : Ce am nevoie/vreau să știu ?

- ◆ **METODELE DE ÎNVĂȚARE** : Cum învăț acest lucru, ce metode și strategii aplic?

- ◆ **MIJLOACELE DE ÎNVĂȚARE** : De ce instrumente am nevoie?

- ◆ **INTERVALUL DE TIMP** : De cât timp am nevoie/cât timp am la dispoziție?

- ◆ **RITMUL DE LUCRU**: Cât de rapid lucrez?

- ◆ **PARTENER DE ÎNVĂȚARE**: Lucrez singur? Sau împreună cu altcineva? Lucrez în grup?

În timp ce, în viața reală, obiectivele procesului de învățare și conținutul lecțiilor de la școală sunt de obicei fixe, în învățarea autodirijată, elevii au mai multă libertate de alegere în privința timpului, a ritmului, a partenerului/partenerilor de învățare și, uneori, asupra metodelor de învățare pe care doresc să le folosească. Programul de instruire pentru dezvoltare personală folosește niveluri diferite de învățare autodirijată pentru a-i ghida pe profesori în deciziile cu privire la ce aspecte ale învățării să introducă, astfel încât să atenueze teama de haos pe care o asociază adesea cu o lecție „total deschisă”. Strategiile de învățare menționate mai sus sunt foarte importante în această privință. Ele constituie fundația de care au nevoie elevii pentru a-și planifica, organiza și regla în mod autonom procesul de învățare. Elevii din programul „DP” sunt activi și devin progresiv mai responsabili de procesul lor de învățare pe parcursul derulării programului.

### 3.3. Rolul cadrului didactic în organizarea și gestionarea procesului de învățare la DP

*Rolul cadrului didactic în implementarea disciplinei „Dezvoltare personală”* este să inițieze și să orienteze procesele de învățare, să antreneze și să însoțească elevii în procesul de învățare și să-i ajute să depășească dificultățile. Cadrele didactice trebuie să înțeleagă că pentru aceasta ar trebui să se transforme din lectori în facilitatori.

Această transformare se referă și la evaluarea proceselor de învățare, a realizărilor și a rezultatelor învățării. În cadrul lecțiilor de „Dezvoltare personală”, elevii sunt rugați să găsească propriile căi de a rezolva o problemă, de a evalua o situație, de a evalua critic diferite modalități de soluționare. Prin urmare, rezultatele și produsele elevilor sunt privite din perspectiva unui standard orientat spre fiecare elev în parte.

Rezultatele dezvoltării personale nu pot fi clasificate în mod sumativ într-un statut social. Procesele de învățare trebuie evaluate în mod formativ: cadrele didactice monitorizează și evaluează continuu procesele de învățare ale elevilor, nu doar rezultatele acestora. Opiniile individuale devin o parte foarte importantă în activitatea cadrelor didactice.

**Roluri noi ale profesorului: îndrumător al învățării și facilitator al învățării.** Pentru elevi, predarea orientată pe competențe și nevoi înseamnă multă activitate. Pentru ca acest lucru să fie posibil, profesorul trebuie să planifice activități de învățare potrivite, să supervizeze elevii pe parcurs și să le ofere sprijin activ, dacă este necesar. Profesorii preiau treptat rolul de „îndrumători ai învățării”, adică de inițiatori, susținători și evaluatori ai procesului de învățare; ei își exercită din ce în ce mai puțin rolul tradițional de lector/transmițător de informații.

*Ce material poate fi folosit suplimentar?* Materialele imprimare necesare pentru fiecare sarcină. Ar putea fi nevoie de hârtie, pixuri, creioane colorate, dar și de telefoane mobile sau calculatoare. La unele lecții, cadrele didactice vor trebui să descarce materiale suplimentare de pe internet, dar din surse recomandate, sau să se bazeze pe cunoștințele și experiențele acumulate anterior. Dacă este cazul, acest lucru este indicat.

*Unde își notează elevii sarcinile realizate?*

În cadrul disciplinei Dezvoltarea personală pot fi folosite diferite materiale de lucru. Întrucât elevii nu au manual, cadrele didactice pot decide cum ar dori ca aceștia să-și noteze sarcinile realizate.

- Elevii lucrează pe fișele individuale pe care le primesc de la cadrul didactic. Toate fișele sunt apoi adunate într-un portofoliu. Un astfel de portofoliu, ușor de realizat, poate fi creat la începutul anului școlar pentru lecțiile de „Dezvoltare personală”. În acest portofoliu pot fi adăugate cu ușurință materiale suplimentare (fotografii etc.).

- Elevii pot folosi caiete la dezvoltarea personală, la fel cum o fac și la alte discipline. În aceste caiete ei vor include toate schițele, notițele, eseurile etc. Sunt ca niște jurnale personale unde lucrurile nu se pot pierde. Caietele pot fi decorate după placul fiecăruia.

- Cadrele didactice le pot solicita părinților să le cumpere copiilor caiete individuale. În funcție de situația socio-economică a părinților, despre acest lucru se poate discuta la o ședință cu părinții, drept subiect introductiv.

Aceste materiale de predare noi subliniază trecerea de la un rol la altul. Pentru a putea juca acest rol nou, profesorul trebuie să știe să evalueze nevoile de învățare și premisele de la care pleacă fiecare elev. Alte sarcini impun planificarea unor lecții pline de provocări cu privire la conținut și metodologie, dezvoltarea unor căi de învățare noi, alegerea exercițiilor, observarea și supervizarea procesului de învățare și, dacă apar probleme, intervenția adecvată. De asemenea, pe parcursul și la finalul unei secvențe de învățare, este necesară analizarea succesului învățării (cine ce a învățat; ce obiective sau competențe trebuie lucrate mai mult sau privite în profunzime și dacă este necesară o evaluare cu note). Un alt aspect important este abilitatea de a înțelege lucruri din conversațiile cu elevii, de a reflecta asupra procesului lor de învățare și de a înregistra rezultatele.

*Cum învățătorul își evaluează propria predare?*

Ca și în toate formele de predare, este important să evaluăm și să reflectăm periodic asupra propriului proces de predare. Acest lucru se poate face prin autoevaluare, utilizând întrebări de bază care se axează pe obiectivele stabilite, competențele elevilor, rezultatele învățării, activitatea elevilor etc. Reflecția poate fi realizată, de asemenea, împreună cu un coleg, după asistarea reciprocă la lecțiile de „Dezvoltare personală”.

Pentru aceasta se recomandă stabilirea unor repere de observare și comunicarea acestora partenerului înainte ca asistările la lecții să aibă loc. Acest lucru este necesar pentru a obține ceva concret din acest schimb de experiență. Feedbackul trebuie oferit în mod critic-constructiv și discutând față în față.

În prezent, există mai multe posibilități, cum ar fi ținerea unui jurnal privind învățarea sau crearea unui portofoliu în care să fie colectate produse reprezentative ale elevilor. În cadrul acestui program, materialele de predare și învățare sunt aranjate într-un portofoliu și constituie un jurnal de învățare, pentru un an pentru elevi. Asta înseamnă și că relația dintre profesori și elevi este diferită, adică presupune mai multă egalitate și cooperare, și este mai intensă decât forma de educație tradițională, în care autoritatea profesorilor se bazează în principal pe poziția lor oficială.

**Îndrumarea elevilor.** Elevii cu care lucrați sunt deja capabili să lucreze singuri, să înțeleagă instrucțiunile scrise și să colaboreze cu colegii. Totuși, sarcina dumneavoastră, ca profesori, va fi să asigurați îndrumare individuală aceluia care are nevoie. Pe parcursul anului școlar, rolul dumneavoastră va fi din ce în ce mai mult unul de îndrumător, și mai puțin de transmițător de informații. Puteți fie să vă asumați dumneavoastră rolul de îndrumător, plimbându-vă prin clasă și răspunzând întrebărilor individuale, fie să atribuiți acest rol unui elev care a terminat deja de rezolvat sarcina. Asigurați-vă că nu alegeți întotdeauna aceiași elevi pentru a îndeplini acest rol. Ar putea fi stigmatizați sau ar putea deveni nepopulari printre colegii lor.

**Feedback-ul direct.** Rezultatele diferitelor studii de cercetare despre factorii care influențează realizările elevilor arată că cel mai important este feedback-ul direct și personalizat dat de către profesor. Asigurați-vă, pe parcursul orelor, că ați alocat suficient timp pentru a oferi feedback elevilor – nu numai în scris, dar și oral pe parcursul activităților didactice. Atunci când veți trece de la rolul de transmițător de informații la cel de îndrumător, acest lucru se va întâmpla automat. Veți ajunge să cunoașteți lucrările și performanțele elevilor dumneavoastră mult mai bine. Veți urmări mult mai îndeaproape progresul lor individual și veți putea face comentarii mult mai profunde despre munca lor. Și, veți avea de-a face cu multe rezultate diferite din punct de vedere al calității.

**Ideea de a împărtăși.** Trecerea de la lector/transmițător de informații la îndrumător nu înseamnă că profesorul renunță la rolul său în prezentarea conținutului și a faptelor. Dar, accentul se va pune pe noul rol de moderator, ceea ce presupune și conducerea procesului de învățare în direcția dorită. Acest fapt contează mai ales atunci când se conduce sau se coordonează o dezbatere despre un anumit subiect. În ghiduri această activitate este semnalată prin „discutați” sau „împărtășiți”. „Să împărtășești” înseamnă să fii interesat de alții, să afli ce și cum au făcut, ce gândesc, care sunt motivele lor, dar și să dai explicații despre tine, despre acțiunile și motivele, opiniile și experiențele tale.

Criterii pentru moderarea unei debateri sau pentru împărtășirea informațiilor între elevi:

- Elevii vorbesc mai mult decât profesorul.
- Și elevii pun întrebări, nu numai profesorul.
- Când puneți o întrebare sau dați startul unei activități, răspund mai mult de doi elevi.
- Elevii pun întrebări și răspund între ei, cel puțin o dată.
- Sesiunea de împărtășire a experienței nu deviază de la subiect: dumneavoastră (sau un elev) comparați, recapitulați, aduceți discuția înapoi la subiect.
- Folosiți un stil personal alert: dumneavoastră (sau un elev) cereți o opinie contrară celei prezentate de un grup de elevi, pentru un caz concret, ce ar face în afara școlii etc. ...
- Vă acordați și oferiți suficient timp, astfel încât trei-patru subiecte să fie acoperite într-o secvență de 15 minute.

**Feedback-ul scris.** Amintiți-vă să aveți reacții, să oferiți feedback în primul rând la câteva aspecte care sunt de interes: Ce a făcut elevul bine, cu ce v-a surprins? Care a fost cel mai important element după părerea dumneavoastră? Apoi, puteți adresa o întrebare acolo unde doriți să aflați mai multe sau să-l sfătuiți pe elev cum să acționeze diferit data viitoare.

**Semnificația managementului / gestionării clasei.** Gestionarea eficientă a clasei este o premisă obligatorie pentru o predare de calitate. Aceasta reprezintă cadrul temporal și motivațional în care se desfășoară predarea; contribuie la evitarea tulburărilor inutile și a haosului. Studiile internaționale au dovedit existența unei legături directe între gestionarea clasei și dimensiunea progreselor elevilor în procesul de învățare. În acest sens, meta-analiza pătrunzătoare a lui Hattie (2013) indică, de asemenea, că în clasele bine organizate, cu profesori dedicați gestionării clasei, efectul (mediu sau mare) asupra

performanțelor elevilor este evident. Un alt aspect important este atitudinea personală a profesorilor (motivație, dedicație) și capacitatea de a recunoaște și de a reacționa la comportamentul problematic al elevilor. Următoarele aspecte sunt cruciale cu privire la managementul clasei în clase multiculturală și multietnice:

- Sala de clasă trebuie bine organizată (aranjamentul scaunelor, materialele, aspectele organizaționale).

- Toți elevii trebuie să fie constant foarte implicați în activitățile și exercițiile ce trebuie, la rândul lor, să fie atractive și bazate pe sarcini; profesorul trebuie să poată recunoaște și modifica activitățile în mod corespunzător.

- Stabilirea, ideal împreună cu elevii, a unor reguli și comportamente clare, plauzibile și accesibile (de exemplu, puteți pune un poster în sală cu regulile privind vorbitul).

- Definirea consecințelor comportamentului necorespunzător; gestionarea problemelor de disciplină, fără să întrerupeți lecția.

- Un profesor poate manifesta nesiguranță și indecizie.

Asigurați-vă că lecțiile decurg lin și evitați pauze inutile și necorespunzătoare.

### Reconsiderarea dintr-o perspectivă democratică a rolului profesorului

Cadrele didactice trebuie să conducă și să însoțească clasa. Aceasta este sarcina lor. Ei trebuie să decidă cu privire la diferite lucruri și, de asemenea, să controleze totul. Ceea ce nu ar trebui profesorii să facă este să dorească să controleze procesele de gândire și dezvoltarea personală a elevilor lor. În special în cadrul lecției de DP, profesorul are rolul unui model de urmat pentru elevii săi. Cum rezolvă profesorii conflictele? Ce fel de oameni promovează profesorii? Următoarea listă oferă un indiciu asupra locului în care cineva se poate poziționa. Dar este clar că, în funcție de condițiile de învățare, dispoziția zilnică, momentele de pericol sau organizarea grupului de elevi etc., a fi mai autocrat sau mai democratic poate avea un sens. În general, este important de reținut: imaginea mea de persoană ca profesor își va pune amprenta asupra activității mele zilnice cu elevii.

Situatie de învățare						
Mai degrabă autocratică	Eu					Mai degrabă democratică
Conducător						Lider
Voce fermă						Voce prietenoasă
Ordine						Invitație, solicitare
Putere						Influență
Solicitare de respect						sugestie
Impunerea sarcinilor						Sugerarea de idei
Mod critic predominant						Încurajare frecventă
Pedeapsă frecventă						Sprijin și ajutor frecvent
„Așa îți spun eu!”						„Hai să discutăm”
„Eu decid, tu spui”						„Fac o propunere și te rog să iei o decizie”
Responsabilitate exclusivă a grupului						Responsabilitate împărțită cu grupul și în cadrul grupului

**Gestionarea diverselor situații în clasă. Crearea unei atmosfere de încredere și respect.** Diferitele sarcini din cadrul programului „DP” sunt strâns legate de persoana elevului. Expunerea în fața celorlalți poate fi un lucru delicat. Asigurați-vă că elevii nu sunt forțați să facă nimic din ceea ce dumneavoastră nu ați face. Ca să întăriți această stare de încredere și de tratament egal, programul „DP” sugerează ca, din când în când, să folosiți propria persoană drept model pentru diferite sarcini (de ex. pentru harta mentală, pentru interviul model etc.). Este important să creați o atmosferă în care această încredere este posibilă. Majoritatea sarcinilor implică lucrul cu alți colegi. Elevii vor avea nevoie de o **atmosferă de încredere și respect** pentru a putea vorbi deschis despre problemele lor personale. Este sarcina dumneavoastră, ca profesori, să creați și să promovați această atmosferă, evitând structurile competitive între elevi și facilitând comportamentul cooperant. Următoarele sugestii sunt preluate din Shelley (2013):

*Respectul este o „stradă” cu dublu sens.* Managementul orelor se bazează, în mare parte, pe respect, iar respectul este o „stradă” cu dublu sens. Gestionarea elevilor nerescuțivi este destul de

dificilă, lăsând deoparte barierele de limbaj. Dar, dacă vă comportați cu calm și autoritate, fără a recurge la furie sau brutalitate, veți fi pe drumul cel bun.

*Fiți consecvent.* Stabilirea regulilor încă din prima zi de clasă și consecvența în respectarea lor reprezintă prima cale către câștigarea respectului elevilor dumneavoastră. Dacă nu vă abateți de la reguli, elevii vor ști întotdeauna la ce să se aștepte. Dacă regulile sunt aceleași în fiecare zi (și pentru fiecare elev), nu există consecințe neașteptate pentru nimeni. În timp ce elevii s-ar putea enerva din cauza regulilor, ei au multă nevoie de niște standarde pe care să le urmeze, ca să știe ce este permis și ce nu. În secret, elevii vor să li se spună ce să facă! Ei au nevoie de limite pentru a se simți în siguranță și pentru a se putea concentra asupra lucrului lor. În plus, elevii nu respectă un profesor care un este consecvent. De aceea, trebuie să fiți consecvent cu regulile și cu atitudinea dumneavoastră. În special, nu acordați favoruri nemeritate. Un management bun al clasei înseamnă că regulile sunt valabile pentru toată lumea, de la cel mai bun până la cel mai slab elev. Dacă faceți favoruri, elevii vor ști și nu vă vor privi cu ochi buni. Nu puteți fi mai permisiv dacă aveți o zi proastă – le va face rău elevilor, pentru că nu vor ști niciodată cât de departe pot merge cu încălcarea regulilor – iar asta îi va încuraja să încerce.

Tratați-vă elevii așa cum ați dori dumneavoastră să fiți tratat. Asta înseamnă că nu trebuie să-i puneți niciodată în situații jenante, stânjenitoare sau să le vorbiți pe un ton superior. Dacă faceți unul din aceste lucruri, elevii nu vor avea încredere în dumneavoastră și, fără încredere, va fi foarte greu să le câștigați respectul. Ei trebuie să știe că dumneavoastră vă puteți controla comportamentul și emoțiile. Dacă dumneavoastră, ca adult, nu vă puteți controla temperamentul, de ce ar trebui copiii să o facă? Elevii învață din exemple. Deci, parte din munca dumneavoastră este să fiți exemplul lor.

*Dacă dumneavoastră vă pasă, le va păsa și lor.* Cunoașteți-vă elevii. În conversații informale, puneți-le întrebări despre ei. Practică vreun sport? Cântă la vreun instrument? Au vreun talent special? Dacă le puteți arăta elevilor că vă pasă de ei, mai mult ca sigur veți câștiga respectul lor. Elevii, câteodată, văd în profesori niște roboți. Nu pot crede că și aceștia au vieți reale, interese și că într-adevăr le pasă de copii. Punând întrebări fiecărui elev și discutând cu ei despre viața din afara școlii, îi veți lăsa să vadă că sunteți, în primul rând, o ființă umană care este sincer interesată și căreia îi pasă de ei.

*Dați elevilor speranțe.* Aprecierea și încurajarea, atunci când este cazul, pot duce departe. Dacă întotdeauna le spuneți numai ce au greșit, îi descurajați și există riscul să renunțe. Ca să îi ajutați să se dezvolte ca persoane, vorbele bune și încurajările pot face diferența. Lăudați comportamentul adecvat și munca. Dacă afișați o atitudine negativă în timpul orelor de dezvoltare personală, elevii o vor face și ei. În schimb, dacă veți găsi întotdeauna ceva pozitiv, chiar și în situații negative, elevii vor remarca acest fapt și vor lua ca model comportamentul dumneavoastră. Când un elev încearcă să fie ca dumneavoastră, aceasta este dovada supremă a respectului.

În majoritatea cazurilor, când recunoașteți public comportamentul bun al unui elev – fie în fața clasei, fie printr-o notă trimisă acasă – sentimentele pozitive ale elevului față de dumneavoastră și față de procesul de învățare vor crește. Dacă doar îi corecțați mereu pe elevi în legătură cu comportamentul sau cu abilitățile lor, aceștia cel mai probabil vor fi furioși pe dumneavoastră. Amintiți-vă că în orice persoană există întotdeauna și ceva bun și este datoria dumneavoastră de a-l descoperi. Pentru fiecare feedback negativ, asigurați-vă că faceți și un comentariu pozitiv.

*Compassiune.* Nu putem niciodată sublinia prea mult ideea că respectul este o „stradă” cu dublu sens. Acest lucru este în mod special adevărat în gestionarea orelor de „DP”. Este posibil ca un elev să aibă de înfruntat bariere culturale, dar dumneavoastră, ca profesor, trebuie să fiți cât mai înțelegător și să manifestați cât mai multă compasiune. Faceți tot posibilul să vă puneți în locul elevilor, încercând să înțelegeți cum se simt ei.

### 3.4. Crearea mediului de învățare la disciplina DP

FACTORI CARE INFLUENȚEAZĂ REALIZĂRILE ELEVILOR. Potrivit cercetărilor, procesele de învățare și realizările elevilor sunt influențate atât de **factori interni**, cât și de **factori externi**. Cei mai importanți **factori interni** sunt cunoștințele anterioare ale elevilor, motivația, inteligența, aspirația de a obține succese și rezistența (Hattie 2009).

Însă, învățarea este influențată și de factori externi, care nu trebuie subestimați. Mediul extern vizează ceea ce îl înconjură pe fiecare elev acasă, la școală și în localitate. În aceste locuri, copilul interacționează cu alți membri ai familiei, cu colegi, cu copii de aceeași vârstă și cu vecini. El stabilește relații cu toți aceștia. Iată câțiva dintre **factorii externi** (preluați din Tanvi 2016):



**Influența factorilor înconjurători.** Principalii factori înconjurători sunt:

- *Factorii naturali* - vizează condițiile atmosferice și climatice. Umiditatea și temperatura înaltă pot fi tolerate pe o perioadă limitată de timp, în schimb persistența acestora devine insuportabilă. Ele scad eficiența mentală. Condițiile climatice extreme pot influența procesul de învățare. De asemenea, dimineața este întotdeauna o perioadă mai bună pentru a rezolva sarcini dificile. Studiile cu privire la progresul academic al elevilor care învață în școli cu program seral indică o pierdere a eficienței care variază de la 1% la 6%.

- *Factorii sociali* - vizează casa, școala și localitatea. Învățarea este afectată de condițiile fizice de acasă, cum ar fi o familie numeroasă, o familie mică, aerisire insuficientă, iluminat necorespunzător, temperaturi neconfortabile, un mediu zgomotos din cauza folosirii radioului sau a televizorului etc.

- *Factorii socio-economici*, precum practicile de creștere a copilului, recompensa și pedeapsa, sfera de libertate în activități, luarea deciziilor în cadrul jocului, facilități de studiu (dez)organizare, calitatea relațiilor dintre membrii familiei sau rivalitățile dintre frați au toate o mare influență asupra învățării.

- *Cerințele culturale și așteptările pe plan social.* Acestea influențează puternic învățarea, în condițiile în care spiritul culturii este reflectat în instituțiile sociale și de învățământ. De exemplu, într-o cultură industrializată, accentual se va pune mai ales pe mecanică și pregătirea copiilor pentru vocații puternic mecanizate. La fel, într-o comunitate agricolă, educația se concentrează asupra pregătirii copiilor pentru abilitățile potrivite nevoilor unei comunități agrare.

**Influența relațiilor**

- *Cadrul în care se desfășoară învățarea.* Profesorul este o componentă importantă a procesului de instruire. Modul în care predă și în care gestionează elevii are un efect asupra procesului lor de învățare.

Un profesor autoritar poate crea agresivitate și ostilitate printre elevi. La polul opus, un profesor democratic are mai multe șanse să creeze un climat participativ pentru învățare. Cadrul democratic încurajează comportamente constructive și cooperative. În general, elevii învață mai bine într-un cadru democratic, pentru că agreează procedurile democratice.

- *Relația cu părinții.* Această relație joacă un rol vital în procesul de învățare al elevului. Relația părinte-copil bazată pe încredere și respect reciproc poate ușura mult învățarea. Pe de altă parte, un mediu social disfuncțional și nesănătos are efecte adverse asupra învățării și atrage din partea elevului opoziție față de învățare. Elevii care aparțin unor astfel de familii nu reușesc adesea să facă față.

- *Grupul semenilor.* Și această relație joacă un rol critic în învățare. Relațiile elev-elev în clasă, școală sau societate creează un climat emoțional specific. Climatul este condiționat de calitatea relațiilor. O relație sănătoasă asigură un mediu fără tensiuni care îi permite elevului să învețe mai eficient în clasă. Relațiile negative între semeni afectează negativ calitatea învățării.

**Influența media asupra învățării.** Media reprezintă o componentă importantă a transmiterii informației și pot fi împărțite în două categorii largi – media tipărite și media moderne:

- *Media tipărite:* se referă la materiale printate. Sunt economice și sunt folosite în mod tradițional în scopuri pedagogice.

- *Media moderne:* este vorba despre media electronice moderne. Acestea au o serie de calități unice care, în anumite situații, facilitează învățarea mai rapidă, spre deosebire de media tipărite. Anumite formate media și sisteme de transmitere contribuie puternic la activitățile de învățare ale elevilor. Totuși, utilizarea media sociale precum facebook, twitter, snapchat sau alte astfel de platforme trebuie discutată cu elevii, fiind necesar să li se explice pericolele inerente folosirii lor. Atunci când sunt folosite într-un mod constructiv în clasă, media precum internetul pot: • suscita motivația; • acționa direct; • ajuta elevii să se implice activ în procesul de învățare; • îmbunătăți concentrarea elevilor.

**IMPLICAREA PĂRINȚILOR.** O zicală spune: „E nevoie de un sat întreg ca să crești un copil”. Ea subliniază importanța comunității în dezvoltarea copiilor și adolescenților. În trecut, părinții se implicau oferindu-se voluntari (de obicei mamele) pentru a asista la ore (van Roekel 2008). În prezent, școala a adoptat o abordare mai incluzivă, invitând părinții să formeze parteneriate școală – familie – comunitate și să participe activ în cadrul școlii etc.

Există cercetări care dovedesc că implicarea părinților în școală și în procesul de învățare al copiilor și adolescenților se corelează cu performanțe academice mai bune și îmbunătățirea realizărilor școlare (*ibid.*). Atunci când școala, părinții, familia și comunitatea lucrează împreună pentru a susține

învățarea, elevii tind să obțină note mai mari, au o prezență mai ridicată la ore, fac mai mulți ani de școală etc. Această abordare luptă și împotriva abandonului școlar. Cercetările arată că familia are încă cel mai important loc pentru educația timpurie a copilului. Părinții au o funcție-cheie în modul în care copiii încep să învețe. Sprijinul din partea părinților influențează dezvoltarea și procesul de învățare al copiilor. Din acest motiv, este esențial ca părinții să fie parteneri în educație. Provocarea este să ajungi la ei încă din perioada în care copiii sunt la grădiniță.

Școala ar trebui să primească și să informeze părinții despre importanța încrederii reciproce și a educației comune. Încrederea poate să crească dacă există întâlniri regulate cu școala care reprezintă experiențe pozitive. Părinții ar trebui să se simtă bineveniți la școală și să conștientizeze rolul lor. Ei trebuie să știe că pot avea o comunicare permanentă cu profesorul despre copiii lor. Părinții se simt incluși atunci când profesorii își arată interesul față de copiii lor și sunt interesați de opiniile lor. În același timp, părinții trebuie să fie informați cu privire la sarcinile și datoriile lor, dar și despre când și cum pot participa la discuții și evenimente școlare. Ar trebui informați și despre modurile în care își pot sprijini copiii.

### **Cum sunt părinții integrați în dezvoltarea personală?**

Lecțiile de „Dezvoltare personală” au loc la școală. Totuși, în cazul a mai multe sarcini elevii vor avea teme pentru acasă, pentru care ar putea fi necesar să solicite anumite informații de la părinți sau rude (de exemplu, despre biografia lor, despre reguli, despre trecut etc.). Vă recomandăm ca la începutul anului școlar, la o ședință cu părinții, să le faceți o prezentare generală despre lecțiile de „Dezvoltare personală”. Părinții și familiile sunt o parte importantă a procesului de dezvoltare personală, întrucât consolidează și influențează aspecte legate de identitate, norme, valorile și perspectivele viitoare ale elevilor. Cadrele didactice trebuie să le povestească părinților despre specificul orelor de „Dezvoltare personală”, să le descrie în linii generale fiecare modul și modalitatea în care elevii vor lucra la lecții (nu doar individual, ci și în perechi sau în grupuri etc.).

Părinții pot fi încurajați să joace un rol activ în procesele de învățare ale copiilor lor și să se asocieze cu școala într-un mod pozitiv.

**Ce fel de cadru ar trebui să asigure școala pentru a implica părinții?** Epstein distinge șase tipuri de implicare parentală (Epstein 1992):

**1. Parenting:** Asistați familiile în deprinderea abilităților de parenting, în înțelegerea dezvoltării copilului și adolescentului și asigurarea unor condiții acasă care sprijină învățarea la fiecare vârstă. Sprijiniți școlile în înțelegerea istoricului familiilor, culturii lor și obiectivelor pentru copii.

**2. Comunicare:** Informați familia cu privire la programe școlare precum „DP”, dar și în legătură cu progresele elevilor în aceste programe și în general. Creați canale de comunicare în ambele sensuri între școală și casă, eficiente și de încredere.

**3. Voluntariat:** Îmbunătățiți procesul de recrutare și instruire pentru a implica familiile în acțiuni de voluntariat și ca audiențe la școală și în alte locații. Autorizați educatorii să lucreze cu voluntari care sprijină elevii și școala. Oferiți muncă semnificativă și program flexibil.

**4. Învățarea acasă:** Implicați familiile în deciziile școlii, în activitățile de administrație și advocacy prin consiliile școlii, organizații, comitete și echipe de îmbunătățire.

**5. Colaborare cu comunitatea:** Coordonați resursele și serviciile pentru familii, elevi și școală cu diversele comunități, inclusiv cu mediul de afaceri (ca în programul „DP”), cu agenții, organizații culturale și civice, colegii și universități.

Când o școală adoptă un astfel de cadru ca politică de cooperare părinte-școală, programe precum „DP”, capătă o bază mai solidă. În caz contrar, profesorii trebuie să depună eforturi să dezvolte relația părinte-școală prin programe precum „DP”. Astfel de programe întăresc în mod natural relațiile și îi determină pe părinți să aibă mai multă încredere în școală. „DP” se concentrează asupra competențelor copiilor și adolescenților și le promovează, le apreciază și construiesc pornind de la aceste competențe pe care elevii le-au dobândit în familie.

În mod normal, cooperarea dintre școală și părinți se îmbunătățește. Blickenstorfer distinge 5 etape ale cooperării bune dintre școală și părinți:

**1.** Cunoaștere reciprocă și dezvoltarea încrederii reciproce.

**2.** Menținerea legăturii și aprofundarea relației.

**3.** Informare reciprocă.

**4.** Încurajarea părinților să sprijine procesul de învățare al copiilor (sprijin pentru teme).

## 5. Invitarea părinților să participe la viața școlară cotidiană.

**Obstacole în calea implicării părinților.** Uneori, părinții ezită să se implice în activitățile școlii. Unii își motivează atitudinea arătând spre programul de lucru foarte încărcat și spunând că nu au timp suplimentar pentru a face voluntariat sau pentru a participa la activitățile școlare, cu atât mai puțin pentru a se implica la nivelul următor. Alții destăinuie că se simt foarte inconfortabil atunci când încearcă să comunice cu profesorii sau cu reprezentanții școlii. Acest lucru s-ar putea datora diferențelor culturale sau de limbaj. Experiențele negative cu școala ar mai putea fi cauza lipsei de implicare. Alți părinți simt, de asemenea, că nu au cunoștințele și resursele necesare pentru a-și ajuta copiii. Acest lucru este în mod special valabil în cazul părinților neștiutori de carte sau care au migrat ori fugit din țara lor de origine. Este sarcina profesorului să contacteze acești părinți și să mențină legătura cu ei, căutând posibilități de a-i implica în viața școlară. Este foarte important ca familiile defavorizate să fie convinse să devină active în școală, iar acest lucru se poate face apreciind competențele lor sau folosind abilitățile lor în diferite domenii (artizanat, muzică etc). Aceste familii ar putea fi implicate în activități precum:

- Stabilirea sarcinilor de completat acasă (nu teme, ci, de exemplu, adresarea unor întrebări părinților despre abilitățile lor, interviuarea lor, fotografierea lor etc.)
- Invitarea părinților în audiență la festivități.
- Invitarea părinților în clasă pentru a ajuta.

**FEEDBACK OFERIT PĂRINȚILOR.** „*Fiul dumneavoastră se descurcă bine. La materiile principale, se descurcă ok ... continuați așa*”, „*Fiica dumneavoastră înțelege lecția*”, „*Este prietenoasă cu colegii ei de clasă*”. Astfel de comentarii vagi sunt riscante și prea interpretabile (de exemplu, cât de ok este „ok”?). Părintele ar putea înțelege că elevul se descurcă perfect, iar orice scădere la testele viitoare îi poate provoca stres și îngrijorare. Astfel de comentarii ar putea însemna și că profesorul nu este foarte atent la elevii săi. În plus, aceste comentarii sunt nerealiste și nu contribuie la rezolvarea niciunei probleme școlare. Profesorii nu trebuie să evite întâlnirile întâmplătoare cu părinții, când aceștia din urmă vor cere feedback, cel mai probabil. Deși nu pot evita să ofere feedback, profesorii pot face o serie de lucruri pentru a se pregăti să ofere un feedback autentic. Iată o listă cu sugestii (The Online Chronicle 2012):

**1. Colectați regulat observații scurte.** Dacă aveți o clasă mare, trebuie să aveți o colecție mare de întâmplări. Este crucial să aveți un set de criterii pentru alegerea observațiilor. Concentrați-vă asupra incidentelor semnificative: elevul nu a reușit să termine o sarcină, a venit la școală fără tema făcută, a picat mai multe teste consecutiv etc.

**2. Discutați cu ceilalți profesori ai elevului despre feedback,** mai ales dacă sunteți diriginte. Pentru a realiza acest lucru în mai puțin de o oră, concentrați-vă discuția asupra performanțelor observate și a soluțiilor recomandate.

**3. Dezvoltați un sistem de feedback pentru părinți.** Dacă școala în care profesiați nu are un astfel de sistem, organizați unul împreună cu directorul și cu ceilalți colegi. Stabiliți un program adecvat, astfel încât să nu afectați sarcinile de predare și pregătire, ținând cont și de faptul că nu toți părinții vor fi disponibili în orice moment. Odată pus la punct, explicați sistemul de feedback părinților, din moment ce ei fac parte din comunitatea școlară.

**4. Oferiți feedback atunci când este necesar,** chiar dacă nu este programat. Incidente precum teste consecutive la care elevul abia a luat notă de trecere merită un telefon către părinți. Considerați că este o metodă preventivă care ar putea evita problema școlare serioase. Orice părinte va aprecia grija și promptitudinea dumneavoastră.

**5. Organizați-vă observațiile.** Acest pas vă va ajuta să oferiți rapoarte și recomandări concrete. Faceți o listă în ordinea priorităților. S-ar putea ca unele aspecte să nu merite să fie menționate.

**6. Ascultați părinții și luați notițe în timpul sau după întâlnire.** Părinții ar putea menționa incidente care au avut loc în afara școlii și care ar putea afecta semnificativ performanțele elevilor. Din moment ce părinții își cunosc copiii de mai mult timp decât dumneavoastră, ei pot oferi informații despre cum pot fi motivați cei mici.

**7. Părinții sunt colaboratorii dumneavoastră.** Cu contribuția și cunoștințele lor, aveți ca obiectiv suprem să veniți cu soluții pentru îmbunătățirea performanței elevilor și să le oferiți oportunitatea de a se dezvolta la nivel personal.

Acești pași simpli îi vor ajuta pe profesori să evite rapoartele vagi care funcționează, câteodată, doar ca speranțe false. Elevii noștri merită cele mai bune servicii pe care le putem oferi din perspectiva acurateței și a promptitudinii. Profesorii care comunică părinților performanțele elevilor în mod eficient sunt capabili să ofere ajutor imediat alertându-i. Părinții bine informați sunt astfel în măsură să ia cea mai bună decizie care vizează corectarea performanțelor. Acțiunile părintelui ar trebui derulate în paralel cu intervenția profesorului la clasă. Așadar, este necesar ca profesorii să fie mai clari și specifici atunci când oferă feedback. Ca orice politică nouă sau schimbare de politică, aceasta va funcționa cel mai bine dacă va implica întreaga comunitate. Profesorii, administratorii școlii și părinții trebuie să contribuie cu toții la crearea și implementarea unui sistem de feedback eficient.

**COOPERAREA CU MEDIUL DE AFACERI.** În disciplina „Dezvoltare personală”, orientarea profesională ocupă un loc important în învățământul primar și gimnazial. Atunci când își alege o carieră, este important ca tinerii să țină cont atât de interesele și dorințele lor, cât și de locurile de muncă disponibile în localitatea în care trăiesc. Tinerii trebuie să cunoască opțiunile de angajare pe care le au și calificările de care au nevoie pentru a le fructifica. Orientarea în carieră presupune un efort colaborativ între stat, regiune, comunitate, părinți și școli. Școlile pot aduce o contribuție importantă construind și menținând legături puternice cu mediul de afaceri local și cu angajatorii.

Alături de directorii de școli și de comunitățile largite, profesorii pot acționa ei înșiși, inițiind diverse activități:

**1. Informare și explorare.** Profesorii pot încerca ei înșiși să vadă ce înseamnă să afle mai multe despre piața muncii din zonă, despre economia locală și oportunitățile de angajare analizând statistici oficiale și alte date și contactând angajatori locali, descoperind astfel piața muncii locală din altă perspectivă. Ei pot vizita diverse întreprinderi sau mici afaceri pentru a aduna informații. Înainte de a face acest pas, ei trebuie să se gândească la întrebările pe care ar dori să le pună angajatorilor, apoi trebuie să ia notițe pe parcursul întâlnirii, pentru ca, ulterior, să poată pune la dispoziție o listă de informații. Directorul școlii sau echipa de conducere, împreună cu inspectorul școlar și/sau cu primarul, pot crea o scrisoare adresată companiilor locale în care să descrie programul „DP” și să explice de ce este atât de important un proces de orientare în carieră corect dirijat.

**2. Invitați întotdeauna oameni de afaceri și experți la școală.** Nu trebuie subestimat efortul făcut de mediul de afaceri de a le oferi tinerilor informații despre munca lor. Acest efort trebuie recunoscut și onorat, iar reprezentanții mediului de afaceri trebuie invitați la orele de Dezvoltare personală / Orientare profesională sau la alte evenimente școlare. Invitarea unei singure persoane din partea unei întreprinderi la evenimentele școlare rămâne cel mai bun mod de a crea o rețea stabilă a angajatorilor locali.

**3. Organizați workshop-uri:** Școlile ar trebui să organizeze, împreună cu părinți voluntari și reprezentanți ai sectorului privat, workshopuri la care să participe elevii. Aceste workshopuri ar trebui să acopere teme precum: „cum să porți o conversație telefonică”, „cum să iei un interviu”, „exersarea luării unui interviu” etc. Aceasta este o oportunitate extraordinară pentru două-trei întreprinderi să se prezinte și să răspundă la întrebările elevilor.

**4. Să inițiem un proiect:** Școlile, împreună cu municipalitatea și cu sectorul privat, pot iniția un proiect care să fie eventual supervizat de un coordonator de proiect voluntar. Elevii din clasele 7 – 9 ar putea lucra la companiile locale cu ora, rezolvând sarcinile mai ușoare și obținând astfel, încă de pe acum, o anumită experiență de lucru. De acest proiect ar beneficia nu doar elevii, ci și companiile locale. Profesorii pot sprijini și acest proces menținând relația și vorbind cu angajatorii locali pentru a-i informa despre programul „DP”.

**5. Instruire și îndrumare:** Din când în când, elevii au nevoie de ajutor individual în procesul de orientare în carieră, pentru că nu le este întotdeauna ușor să-și prezinte abilitățile sau pentru că au dificultăți de învățare care împiedică succesul școlar. Dacă așa stau lucrurile, ei ar putea fi ajutați de un voluntar care este deja integrat pe piața muncii. În doar două ore, acest instructor îi poate ajuta să-și aranjeze documentele necesare pentru a aplica și-i poate ajuta să se pregătească pentru interviu. Instructorul poate purta un dialog permanent cu elevul pentru a-l sprijini în procesul de a-și alege o carieră adecvată și pentru a-l menține motivat. Este foarte important ca accentul să se pună pe punctele forte și succesele fiecărui elev.

Cooperarea dintre instituțiile de învățământ de stat și sectorul privat reprezintă o provocare în toate țările, pentru că nu toate companiile sunt interesate să instruiască tineri sau nu îndeplinesc

criteriile care le-ar permite să o facă. Însă, pe termen lung, este în interesul angajatorilor locali să le ofere tinerilor internshipuri și perspective de carieră atractive. Numai așa va putea piața muncii să-și asigure o nouă generație de angajați motivați și să-și asume responsabilitatea pentru o forță de muncă bine calificată.

### 3.5. Valorificarea paradimei educaționale centrate pe elev la disciplina DP

#### Managementul timpului alocat disciplinei DP. Oferta unităților de conținut la DP

În cadrul disciplinei *Dezvoltare personală*, învățătorul va proiecta și va derula procesul de predare-învățare-evaluare în conformitate cu specificul disciplinei, cu particularitățile de vârstă și specificul nevoilor fiecărui elev/fiecărei clase. Disciplina *Dezvoltare personală* se realizează în baza unor unități de învățare ce favorizează crearea unui context didactic integrativ în care se stabilește o relație de interdependență între: unitățile de competență, unitățile de conținut și activitățile de învățare. Unitățile de competență constituie elementul-cheie al acestei relații și determină conținutul, care la rândul-i se realizează prin activități de învățare (strategii). Logica realizării procesului educațional este reflectată grafic în figura de mai jos.



Fig. 1. Structura demersului educațional

Succesul procesului didactic depinde de buna gestionare a fiecărui element component: timpul, conținutul recomandat, organizarea activităților de învățare, evaluarea procesului de învățare și a produselor.

#### Managementul timpului

Un rol important are managementul timpului alocat disciplinei. Administrarea disciplinei în cadrul celor circa 33 de ore anuale (o oră pe săptămână) prezentate în curriculum și repartizate pe unități de învățare, are un caracter de recomandare. În procesul didactic timpul alocat poate fi utilizat conform sugestiilor specificate în tabelul nr. 2.

Tabelul 2. Managementul timpului în cadrul proiectării didactice anuale

Unitatea de învățare (modulul)	Numărul de ore recomandat anual	
	predare-învățare	evaluare prezentarea, autoevaluarea produselor, activități de postevaluare
Arta cunoașterii de sine și a celuilalt	5 - 6	1 - 2
Asigurarea calității vieții	5 - 6	1 - 2
Modul de viață sănătos	5 - 6	1 - 2
Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial	5 - 6	1 - 2
Securitatea personală	5 - 6	1 - 2
Realizarea activităților la decizia școlii sau în baza unor directive ale MECC	3 - 4	

#### Recomandări:

Învățătorul are libertate în gestionarea timpului alocat. Poate să aloce mai multe ore pentru o unitate de învățare și mai puține ore pentru altă unitate de învățare, în funcție de interesele și necesitățile elevilor, posibilitățile de colaborare cu familia și comunitatea, dar trebuie să realizeze toate unitățile de învățare.

Învățătorul poate să schimbe ordinea de realizare a modulelor. Prezentarea acestora în curriculum într-o anumită consecutivitate nu presupune realizarea în stricta ordine a prezentării. Eșalonarea unităților de învățare în timp poate avea la bază anumite considerente de ordin funcțional. Important este ca învățătorul să realizeze integral unitatea de învățare, să susțină elevii în realizarea produsului recomandat în curriculum (sau a altui produs relevant), deoarece astfel va asigura formarea unităților de competență și, respectiv, a competențelor specifice.

### **Valorificarea unităților de conținut**

Unitățile de conținut propuse în curriculum oferă un spațiu generos în care elevii sunt invitați să conștientizeze cine sunt, ce fel de emoții au, cum să se raporteze armonios la ceilalți, cum să fie motivați să învețe cu succes, ce meserii/profesii le-ar plăcea să practice, cum să-și formeze un mod sănătos de viață și să trăiască în siguranță. Fiecare dintre unitățile de conținut este elaborată și integrată în curriculum, având la bază repere conceptuale care contribuie la dezvoltarea personală a elevului și buna relaționare cu mediul său de viață. La începutul fiecărui an școlar, semestru sau, ori de câte ori este necesar, este important să fie inițiate conversații relevante cu elevii, cu părinții sau cu alte cadre didactice pentru identificarea aspectelor de interes din viața elevilor/școlii, care ar putea fi abordate la ora de *Dezvoltare personală*.

#### *Recomandări:*

Învățătorul poate să propună elevilor atât conținuturile recomandate în curriculum, cât și alte teme ce prezintă interes pentru elevi și contribuie la realizarea unităților de competență, la formarea competențelor specifice.

Învățătorul are libertate în abordarea problemelor propuse. Poate diversifica sau aprofunda conținutul, în funcție de interesele elevilor și specificul problemelor din comunitate.

### **3.6. Organizarea activităților de învățare la disciplina DP**

#### **I. PAȘI VALORIFICAȚI ÎN ACTUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE LA LECȚIILE DE DP**

(sursa: [file:///C:/Users/User-01/Downloads/V01\\_P02.pdf](file:///C:/Users/User-01/Downloads/V01_P02.pdf))

- Care sunt condițiile de predare și învățare?
- Care sunt obiectivele pe care trebuie să le stabilesc și ce materiale vor fi alese?
- Care sunt conceptele specifice modulelor care trebuie avute în vedere?
- Cum înțeleg eu procesele de învățare și ce forme de predare voi alege?
- Cum pot fi evaluate rezultatele?

#### **Condiții ale predării și învățării**

Atunci când planificați lecțiile, aveți nevoie de o idee suficient de clară despre caracteristicile și condițiile de învățare atât la nivelul clasei în ansamblul ei cât și la nivelul fiecărui elev în parte. Este importantă înțelegerea copiilor și a diferențelor dintre ei: diferența dintre competențele și abilitățile lor, punctele lor tari și punctele slabe, convingerile, atitudinile și interesele lor.

Pe de o parte, veți clarifica condițiile învățării în clasă în funcție de obiectivele de predare pe care le aveți în minte. Pe de altă parte, când alegeți obiectivele și subiectele, veți utiliza cunoștințele voastre cu privire la caracteristicile fiecărui copil în parte și ale clasei în ansamblul ei.

Identificând condițiile învățării, veți finaliza prima parte a clarificărilor preliminare. În continuarea planificării, trebuie să luați, de asemenea, în considerare condițiile generale în care predarea va avea loc. În cele din urmă, nu trebuie să uitați de propriile abilități de predare; aceasta pentru a vă asigura că le veți folosi în mod eficient și le veți dezvolta în continuare fără să vă împovărați în activitatea de predare.

#### **Sarcini de lucru și întrebări cheie privind condițiile predării și învățării**

Întrebările cheie pentru autocontrol oferă o abordare mai detaliată a diferitelor aspecte ale condițiilor învățării:

- Ce cunoștințe și abilități dețin deja elevii?
- Ce cunoștințe și abilități dețin eu?
- Care sunt condițiile externe de care trebuie să fiu conștient?
- Ce știu despre elevi ca individualități?
- Ce elemente de cunoaștere și ce informații trebuie să aibă elevii pentru a le permite să rezolve noua sarcină de lucru?
- Referitor la noul subiect, ce informații, abilități și experiență (prealabile) au dobândit deja elevii?
- Ce este nou pentru ei, ce se repetă, ce este esențial și ce este în plus?
- La ce tehnici de lucru și de învățare mă pot aștepta din partea elevilor să stăpânească și ce experiență au în legătură cu diferite metode de predare și forme de interacțiune socială?
- Ce atitudini, obiceiuri, prejudecăți sau convingeri pozitive sau negative ar trebui sau trebuie să mă aștept să întâlnesc?

- Cum pot depăși dificultățile de învățare, barierele în învățare și rezistența împotriva învățării?
- Am evaluat corect voința copiilor de a învăța, sentimentele lor, capacitatea de reacție, nevoile de învățare, așteptările, interesele, activitățile recreative și condițiile lor de trai?
- Ce condiții și influențe socio-culturale și ce sisteme de sprijin sunt importante pentru activitatea din clasă? Ce rol joacă părinții, frații și surorile, semenii sau alți oameni care sunt importanți din punct de vedere psihologic?

#### **Cum să luăm în considerare abilitățile și cunoștințele elevilor?**

- Ce știu despre clasa mea?
- Ce caracteristici ale clasei ar trebui să am în vedere și să reacționez la ele?
- Cum vreau sau cum trebuie să conduc clasa (comunicare, comportament social, relații perturbate etc.)?
- Cum este atmosfera în clasă (evoluția grupurilor, legarea de prietenii, outsiders etc.)?
- Ce convenții trebuie respectate (limbaj, datorii, așezare în bănci, reguli ale interacțiunii sociale, ritualuri, ocazii speciale, ceremonii și petreceri etc.)?
- Care este mărimea și structura clasei (gen, varietate multiculturală etc.)?

#### **Cum să îmi valorific abilitățile de predare și cunoștințele?**

- Ce experiență, abilități și cunoștințe generale am?
- În ce măsură cunoștințele mele sunt incomplete – în ceea ce privește conținutul și subiectul, obiectivele, metodele corespunzătoare de predare și procesele de învățare?
- În ce domenii doresc, eu însumi, să învăț (cunoștințe, metode de predare, abilități profesionale, calități personale, aspecte care țin de rutina zilnică etc.)?
- Ce concept de natură umană îmi servește ca orientare generală?
- Care este cadrul teoretic sau versiunea simplificată a unei teorii care îmi ghidează activitatea de profesor?
- Cum aș descrie și califica relația mea cu elevii?
- Care sunt limitele mele personale în ceea ce privește orele de lucru, stresul etc.? Cum mă folosesc de capacitatea personală de lucru?
- Cum îmi pot reduce volumul de muncă printr-o planificare mai bună a activității mele și a altor activități?
- Cum îmi folosesc și economisesc bugetul de timp și cum fac față surselor de stres personal?

#### **Condiții generale de predare și învățare**

- Cum îmi repartizez timpul unei zile sau al unui an și timpul consacrat activității de predare?
- Cum a fost concepută sala de clasă?
- Cum este echipată școala: numărul și tipul sălilor de curs, echipamente disponibile, materiale etc.?
- Ce cadru este asigurat în ceea ce privește cultura școlii (proiecte comune pentru grupuri de vârste diferite, munca în echipă și obligațiile echipei, cooperarea cu părinții, autoritățile sau experții care lucrează cu copiii cu nevoi speciale etc.)?

#### **Care sunt atitudinile de bază față de elevi?**

- Empatie, dedicare (responsivitate la sentimente, gânduri, puncte de vedere și nevoi), acceptare binevoitoare (stima de sine nu depinde de nicio condiție), sinceritate, stabilitate, încredere
- Leadership într-un spirit de stimă și respect (atașare emoțională, raționament inductiv, control autoritar, promovarea integrării sociale și a democrației)

#### **Relații și comunicare în clasă**

- Înțelegere reciprocă
- Relații simetrice
- Co-educație de gen non-discriminatorie
- Cunoașterea altor oameni
- Prietenie: Comunicare verbală și non-verbală; Adoptarea de alte perspective și puncte de vedere; Autopercepere și perceperea de către ceilalți;

#### **Mediul prevenirii conflictului**

- Comunitate corectă și protectoare, comunitatea elevilor, responsabilități împărțite (profesori și elevi – de gen masculin și feminin)

- Cooperare, nu competiție: Învățare socială; Reguli și convenții; Meta-comunicare și meta-interacțiune; Limitare și consolidare

#### **Măsurile educaționale**

- Discuții de rezolvare a conflictului
- „Masă rotundă”
- Jocuri
- Cooperare ca mod de schimbare a comportamentului personal
- Feedback încurajator
- Responsabilități individuale
- Pedepsă
- Confruntarea cu probleme care țin de hărțuire și violență în clasă sau în școală

#### **Reconsiderarea disciplinei și a ordinii în clasă**

– Ordinea este necesară în toate situațiile. Un grup fără ordine și fără reguli de bază nu poate fi democratic.

– Limitele sunt necesare. Regulile pot fi greșite sau necorespunzătoare. Dar atât timp cât nu au fost înlocuite, trebuie respectate. Trebuie, totuși, ca schimbarea lor să fie posibilă.

– Încă de la început, copiii ar trebui să participe la stabilirea și implementarea regulilor. Doar astfel, este posibil ca ei să se identifice cu regulile.

– Comunitatea unei clase nu poate funcționa fără încredere și respect reciproc. În unele cazuri, se poate dovedi dificilă crearea unei asemenea atmosfere.

– Spiritul de echipă trebuie să înlocuiască competiția în clasă.

– O atmosferă prietenoasă în clasă este de importanță vitală.

– Competențele sociale ale profesorului au o contribuție esențială (conducere democratică, dezvoltarea sentimentului de apartenență la grup, dezvoltarea relațiilor etc.).

– Comunicarea în cadrul grupului este o realitate permanentă într-o clasă condusă democratic.

– Elevii, băieți și fete, trebuie încurajați să exploreze ceva nou și să învețe din greșeli.

– În limitele stabilite, exercitarea libertăților trebuie să fie posibilă. Doar așa, este posibilă dezvoltarea responsabilității individuale.

– Disciplina și ordinea vor fi acceptate și respectate de bună voie dacă ajută fiecare persoană să se exprime și dacă sprijină grupul în dezvoltarea de relații și condiții de lucru satisfăcătoare.

#### **II. STABILIREA UNITĂȚILOR DE COMPETENȚE ȘI ELABORAREA OBIECTIVELOR**

Cadrele didactice se confruntă în repetate rânduri cu problema justificării: care sunt motivele pentru care am ales dintre posibilele unități de competențe și unități de conținut? Identificarea unei unități de competențe la predare și alegerea unei unități de conținut înseamnă o decizie fundamentală legată de predare. Unitățile de competențe nu ar trebui să fie doar copiate sau dezvoltate, nici nu ar trebui să fie impuse într-un mod dogmatic. Mai degrabă ar trebui cercetate cu meticulozitate, iar alegerea lor ar trebui să se bazeze pe o argumentare și o justificare clară. Apoi, poate împreună cu elevii, se face o alegere deliberată a temelor și a obiectivelor pentru predare, se reflectează asupra deciziei într-o gamă variată de contexte și se verifică alegerea temelor pentru a le identifica valoarea lor educațională. Această sarcină este de o importanță crucială, având în vedere că numărul posibilelor teme de predare este nesfârșit, în timp ce timpul disponibil pentru planificare și predare este limitat.

Este important ca un profesor să asocieze unitățile de competențe pe care le are în vedere în actul de predare cu condițiile de învățare ale elevilor și să le adapteze în mod corespunzător. Odată ce unitățile de competențe au fost stabilite, trebuie incluse aspectele legate de conținut. Până nu se decide nivelul dorit de realizare în ceea ce privește conținutul, adică temele care vor fi incluse, nu este posibilă stabilirea obiectivelor predării.

În procesul de planificare, activitatea privind aspectele conținutului în predare este dificilă și necesită mult timp. La prima vedere, pare a fi necesar un efort minim, deoarece curriculumul stabilește direcții clare iar unele mijloace de predare oferă sugestii detaliate.

Totuși, sarcina principală rămâne profesorului: trebuie să fiți bine informați despre întregul domeniu de cunoaștere pe care doriți să-l predați, trebuie să-l structurați, să dobândiți o înțelegere cuprinzătoare a acestuia, să îl analizați în detaliu, să îl evaluați în mod critic, să faceți o alegere deliberată a temelor și a obiectivelor predării, să reflectați asupra deciziei dumneavoastră în cadrul unei game variate de contexte, să verificați alegerea temelor pentru le a identifica valoarea educațională etc.



Această sarcină este de o importanță crucială, având în vedere că numărul posibilelor teme de predare este nesfârșit, în timp ce timpul disponibil pentru planificare și predare este limitat.

Următoarele întrebări cheie au ca scop să vă ghideze și să vă asiste în această sarcină complexă de selectare și pregătire a temelor pentru predare. Sugerăm profesorilor să colaboreze cu alți profesori și poate și cu elevii.

#### ***Pentru stabilirea obiectivelor:***

- Ce obiective doresc să realizez?
- Ce unități de competențe vor fi cele mai importante la finalul unității de învățare?
- Care sunt rațiunile pentru care am ales aceste obiective?
- Care este prioritatea pe care le-o dau obiectivelor?
- Ce obiective sunt importante acum – pentru clasă în ansamblu, pentru fiecare elev în parte, băiat și/sau fată?
  - M-am asigurat că obiectivele pe care le-am ales servesc principalelor interese și nevoi ale elevilor? Lecțiile mele răspund în mod real la ceea ce îi preocupă pe elevii mei?
  - Pot elevii să participe la stabilirea sau la alegerea obiectivelor învățării?
  - Cât timp (lecții și săptămâni) a fost alocat realizării obiectivelor?
  - Ce obiective ar trebui realizate de către toți elevii în timpul de predare disponibil (standard general de realizare)?
  - Trebuie stabilite niveluri specifice de realizare pentru fiecare elev (educația conform abilităților individuale)?
  - Le-am oferit elevilor posibilitatea de a trece de la cunoștințe la acțiune, adică pot ei aplica cu încredere cunoștințele pe care le-au dobândit?
  - Pe ce pun accentul în predare – pe competențe cognitive, personale sau sociale?
  - Am formulat clar și explicit obiectivele?

#### ***Pentru alegerea temelor și a materialelor:***

- Ce temă am ales?
- Care sunt rațiunile pentru care am făcut această alegere?
- Care este structura temei?
- Corespunde alegerea temei cu programa?
- Ce aspecte ale temei sunt interesante pentru elevii mei?
- În ce mod învățarea în școală este legată de învățarea din afara școlii?
- Există o legătură între tema aleasă, viața reală și mediul în care trăiesc elevii?
- Am o înțelegere generală a întregului conținut care îmi permite să aleg o temă anume? Cum pot fi mai bine informat? Este nevoie să realizez studii sau experimente înainte de a aborda tema în clasă?
  - Ce materiale de predare sunt disponibile pentru aspectele specifice ale temei?
  - Va exista posibilitatea ca elevii, băieți și fete, să se inspire în cadrul lecțiilor din experiența, cunoștințele și abilitățile personale (de exemplu, copiii care provin dintr-un context cultural și lingvistic diferit)?
  - Va fi tema la fel de potrivită nevoilor specifice ale celor două genuri?
  - Mă interesează tema aleasă?

#### ***Alegerea materialelor***

Predarea și învățarea fără anumite materiale sunt imposibile, deoarece materialele reprezintă mijloacele care furnizează conținutul, subiectul, informațiile și datele. Elevii își dezvoltă competențele prin intermediul activităților, ceea ce înseamnă că „fac ceva” cu un obiect. Conceptul mai larg de materiale implică ca alegerea acestora să fie făcută atât de profesori cât și de elevi. Elevii fac acest lucru în procesele lor de învățare în sens constructivist. În acest caz, punem accent pe rolul profesorului în selectarea materialelor care vor fi utilizate în orele de DP.

#### ***Criterii pentru alegerea materialelor produse de medii***

- *Încredere:* autorul, sursa, data elaborării etc. sunt identificabile clar? Au fost preluate textul, datele etc. din versiunea originală, elevii își pot da seama dacă au fost făcute modificări?
- *Caracter adecvat:* corespunde materialul nivelului de înțelegere și de dezvoltare a competențelor elevului, inclusiv experienței sale în deconstrucția mesajelor transmise de medii?

Materialele nu trebuie să fie nici prea ușoare nici prea dificile; ar trebui să solicite un efort care să îmbunătățească abilitățile elevului și să sporească cunoașterea, înțelegerea și capacitatea lui de analiză.

– *Relevanță*: corespunde materialul intereselor elevilor? Abordează o temă sau o problemă pe care elevii o consideră importantă? Pot face elevii legătura între conținut și conceptele sau experiențele lor, dobândite deja?

– Principiul neîndoctrinării sau pluralismul perspectivelor: oferă materialele perspective diferite? Evită acestea capcana îndoctrinării elevilor – în orice direcție de gândire, judecată sau interese?

#### *Folosirea materialelor realizate de elevi*

Materialele scrise, imaginile etc.: profesorul le poate studia înainte sau după lecții și poate decide cum să le folosească.

Contribuțiile orale ale elevilor fac sarcina profesorului mult mai dificilă deoarece acesta trebuie să reacționeze în mod spontan și adesea trebuie să improvizeze.

#### **Îndrumarea proceselor de învățare și alegerea formelor de predare**

Inițierea și sprijinirea proceselor de învățare ale elevilor reprezintă una dintre cele mai fascinante sarcini pe care profesia noastră o are de oferit. Dacă nu aveți o idee suficient de clară care sunt procesele de învățare la care elevii se angajează pentru a realiza obiectivele de învățare pe care tu (și/sau ei) le-ați decis, nu vei fi în poziția de a proiecta în mod adecvat modul de realizare a activităților de predare și învățare, a sarcinilor și a metodelor de lucru. În cadrul disciplinei DP, aceste moduri pot fi variate și oricine își dedică timp și efort să cerceteze cum învață indivizii ceva, cel mai bine, în timp, va deveni un expert în învățare.

#### ***Sarcini de lucru și întrebări cheie pentru îndrumarea proceselor de învățare și alegerea formelor de predare***

Confruntarea cu întrebarea cum învață elevii ceva, cel mai bine, este o sarcină care necesită timp și care adesea este dificilă. Dar oricine își dedică timp și efort acestei întrebări, discută cu elevii săi și, în final, evaluează și reflectează asupra experienței acumulate, în timp, va deveni un expert în învățare.

Procesele de învățare sunt complexe, iar succesul și perfecțiunea lor depind de mai mulți factori.

#### *Întrebări cheie*

- Ce procese de învățare le vor permite elevilor să îndeplinească obiectivele?
- Cum pot să-i ajut pe elevi să asimileze (să dobândească), să înțeleagă (să proceseze) și să își amintească (să stocheze) noile informații?
- Metoda de învățare îi încurajează pe elevi să aplice cunoștințele și abilitățile nou dobândite, la noi sarcini de lucru?
- Contextul de învățare sau de activitatea de învățare are în vedere dobândirea, procesarea și stocarea informațiilor sau transferul la alte sarcini de lucru?
- În proiectarea activității de învățare, am luat în calcul aspectele importante (condiții ideale de învățare)?
- Este principalul obiectiv al procesului de învățare acela ca elevii să construiască structuri cu semnificație, să dobândească abilități sau să dezvolte atitudini, am oferit formele corespunzătoare de predare și învățare pentru a realiza aceste obiective?
  - prin acțiune (fiind activ, producând sau creând ceva etc.)?
  - prin gândire (prin experimentare mentală, prin „crearea” de noi perspective)?
  - prin observație?
  - prin predare verbală (prezentare, povestire etc.)?
  - prin instruire, asistență și cooperare?
  - prin discuție și dezbateri?
  - prin realizarea unui document scris (raport, jurnalul elevului etc.)?
  - prin utilizarea unui mijloc?
  - prin evenimente specifice din viața reală și din experiență?
  - prin experiment, încercare și eroare?

### Etapă într-un proces de învățare

Achiziție de informații	Procesarea și stocarea informațiilor	Transferul informațiilor
<p>privind, văzând, mirosind, atingând, gustând, auzind, simțind, percepend, întâlnind, abordând, experimentând, ținând seamă</p>	<p>explorând, rezolvând probleme, înțelegând, prin comprehensiune, dobândind, memorând, prin reamintire, repetare, obișnuință</p>	<p>aplicare, abordare flexibilă, testare, abordarea unor sarcini noi de lucru, încredere, acces, acțiune</p> <p><b>! Procesul de învățare trebuie să includă întotdeauna oportunități de transfer pentru elevi – pentru a evita evaluări de genul informații „învățate, dar deja uitate”, sau „cunoscute, dar neînțelese sau asupra cărora nu s-a reflectat”, sau „dobândite ieri, deja pierdute azi”, sau „învățate, dar neutilizate”.</b></p>
<p><b>Intrebări privind achiziția informațiilor de către elevi</b></p>	<p><b>Intrebări referitoare la procesarea și stocarea de informații</b></p>	<p><b>Intrebări referitoare la transferul de informații</b></p>
<p><b>Cunoștințe anterioare</b> Cum pot elevii să își (re)activeze cunoștințele anterioare?</p> <p><b>Intrebări</b> Pot elevii să abordeze un subiect formulând întrebări?</p> <p><b>Simțuri</b> Pot elevii să își folosească diferitele simțuri pentru a dobândi noi informații?</p> <p>Învăță elevii văzând, privind, percepend, auzind, ascultând, prin sentimente și emoții, atingând, gustând, mirosind etc.?</p> <p><b>Ilustrații</b> (adaugă farmec și culoare unui subiect) Sunt utilizate ilustrații, modele sau machete?</p>	<p><b>Structură</b> Sunt conținuturile astfel organizate încât etapele precedente de învățare să le faciliteze pe cele care urmează?</p> <p><b>Puncte de referință</b> Pot elevii să asocieze noile informații cu cunoștințele lor anterioare?</p> <p><b>Nivel de realizare</b> Sunt sarcinile stabilite pentru fiecare elev – băiat și fată – solicitante și provocatoare, dar în același timp accesibile?</p> <p><b>Aprofundarea înțelegerii</b> Sunt sarcinile și situațiile prevăzute adaptate elevilor astfel încât le permit să își consolideze și să aprofundeze ceea ce au învățat?</p> <p><b>Consemnare</b> Consemnează elevii rezultatele activității lor (raport, afiș, notițe, desen, diagramă, schiță etc.)?</p> <p><b>Practică</b> Au elevii oportunitatea de a pune în practică abilitățile nou dobândite într-o varietate cât mai mare de contexte posibile?</p> <p><b>Intensitate</b></p>	<p><b>Utilitate</b> Înțeleg și constată elevii utilitatea celor învățate?</p> <p><b>Experiența eficienței (motivare)</b> Au experimentat elevii, în mod direct, relația dintre efort și progres, în învățare? Realizează elevii faptul că ei înșiși sunt responsabili de îmbogățirea cunoștințelor, înțelegerii și abilităților lor, adică, faptul că ei pot realiza ceva prin eforturile și activitățile lor de învățare?</p> <p><b>Control</b> Sunt analizate și revizuite concluziile?</p> <p><b>Studii viitoare mai avansate</b> Activitatea de învățare pe care elevii au realizat-o le stimulează interesul de a se angaja în studii viitoare și/sau mai avansate? Rămân elevii implicați emoțional?</p> <p><b>Aplicare</b> Li s-a oferit elevilor, băieți și fete, o varietate mare de oportunități pentru a aplica ceea ce au învățat? Știu elevii în ce fel își pot aplica abilitățile și dacă</p>

	Au elevii suficient timp și posibilități pentru a utiliza cât mai bine noile informații și experiențe? Acordăm timp suficient unui subiect pentru a permite elevilor să îl cerceteze atent?	există limite ale aplicării cunoștințelor și abilităților lor?
--	--	--

**De ce metoda tradițională de predare cu creta și tabla nu este suficientă, sau „predat≠învățat”, iar „învățat≠aplicat în viața reală”?**

Profesorii care au fost instruiți după metodele tradiționale de predare au tendința de a supraestima impactul instruirii vorbite asupra elevilor lor – „predat înseamnă învățat”.

**„Predat ≠ învățat”**

Dintr-o perspectivă constructivistă, răspunsul la aceste întrebări este nu. „Predat≠învățat”. Învățarea este un proces individual. Elevii își construiesc propriile sisteme de informații. Ei asociază ceea ce deja știu și au înțeles cu noile informații, folosind concepte, creând idei, judecând în lumina experienței lor etc. Ei caută un înțeles și o logică în ceea ce învață, stabilesc ce este relevant și merită reamintit și ce nu și poate astfel să fie uitat.

Dar fac și greșeli. Dar învățarea nu este doar o construcție de semnificație, ci și o deconstrucție de erori. Dintr-o perspectivă constructivistă, trebuie să ne așteptăm ca greșelile de logică și de gândire, precum și înțelegerea greșită a informațiilor să fie regula, nu excepția – nu doar în mintea elevilor noștri, ci și în mintea noastră.

O revizuire a structurilor noastre cognitive este astfel mai complexă decât simpla substituire a „vechilor cunoștințe” cu „noi cunoștințe” pe care profesorul le poate aduce prin ceea ce le „spune elevilor”. Este vorba mai degrabă de un proces care continuă pe o perioadă mai mare de timp, în care seturile de idei și concepte contradictorii concurează între ele – iar elevii sunt cei care fac efortul de deconstrucție, nu profesorul.

**„Învățat ≠ aplicat în viața reală”**

Profesorii care încearcă să corecteze greșelile elevilor vor descoperi că, „spunându-le” elevilor ce este „corect”, nu este adesea suficient. Profesorii se confruntă cu următoarele probleme:

- Elevii nu par să „asculte”: cum rezolv problema că, adesea, elevii nu își schimbă ideile greșite după ce au fost învățați faptele, conceptele etc. corecte?

- „Elevii învață ca papagalii”: cum pot să rezolv problema potrivit căreia cunoștințele din școală coexistă pe lângă o sferă de gândire naivă – incluzând erori de logică și de gândire, opinii care se inspiră din informații incorecte, raportare la experiența de fiecare zi – pe care elevii nu le corelează? Aceștia memorează cunoștințele din școală, pentru teste „precum papagalii”, și apoi le uită.

Fiecare profesor cunoaște aceste probleme. Pentru a le depăși, nici învățarea în sens constructivist nu este suficientă. Elevii trebuie să facă ceva cu ceea ce au învățat – trebuie să aplice. Pentru un profesor, acest lucru înseamnă, de exemplu:

- nicio lecție fără o sarcină de lucru ulterioară;
- ascultarea contribuțiilor elevilor, de exemplu prezentări, pentru a le evalua procesul de învățare și realizările;
- responsabilizarea elevilor pentru dezvoltarea lor, de exemplu prin învățarea bazată pe sarcini de lucru;
- ascultarea feedback-ului elevilor: ce am descoperit a fi deosebit de important a fost . . . . ., învăț cel mai bine atunci când . . . .

Sarcina profesorului este aceea de a oferi oportunități adecvate pentru elevi, pentru a învăța și de a evalua și comunica cu elevii despre ce funcționează bine și despre ce nu funcționează. Învățarea în sens constructivist, incluzând deconstrucția și sarcini de lucru ulterioare pentru punerea în aplicare, necesită timp. Astfel, profesorul – poate împreună cu elevii – trebuie să aleagă ce teme merită să li se acorde timp. „Fă mai puțin, dar fă bine.”

**Alegerea formelor adecvate de predare și învățare**

În alegerea unei anumite forme de predare, se iau decizii cu privire la modul în care vor fi create și organizate activitățile de predare și mediul de învățare. Aceasta ridică întrebarea referitoare la ce forme diferite de predare, învățare și interacțiune socială vor fi incluse și combinate între ele, ce

coordonare a etapelor de învățare și ce selecție de materiale sunt potrivite. O listă de întrebări vine în sprijinul procesului de selecție:

- Ce forme de predare vor sprijini procesele de învățare avute în vedere?
- Ce forme de interacțiune socială aleg?
- Ce structură și ce ritm aleg pentru curs?
- În ce măsură pot elevii să participe la proiectarea lecțiilor și a formei de predare?
- Având în vedere cadrul existent al condițiilor externe, ce abordări ale predării sunt fezabile?
- La ce metode și stil de predare mă pricep cel mai bine?
- Ce altceva pot să mai fac pentru a crea, împreună cu elevii, o atmosferă adecvată de învățare?
- Abordarea predării acordă atenție atât băieților cât și fetelor?
- Încurajează lecțiile cooperarea în clasă?
- Au fost lăsate spații libere (zone, colțuri) în care elevii sau grupurile se pot retrage?
- Este clasa, întotdeauna, cel mai bun loc pentru învățare? Trebuie clasa modificată sau restructurată? Sunt disponibile săli cu destinație specială? Ar fi utile excursiile și expedițiile?
- Câtă libertate să le ofer elevilor mei; cum le evaluez abilitățile?
- Ar trebui toți elevii să învețe după un parcurs prestabilit? Este abordarea predării destul de individualizată și flexibilă pentru a satisface nevoi de învățare, ritmuri și abilități diferite?
- Pot alege elevii dintre diferite proceduri?
- Ce temă pentru acasă am în minte?
- Ce forme de interacțiune socială sunt potrivite, având în vedere condițiile, obiectivele, conținuturile și procesele de învățare (activitate individuală, activitate în perechi, în grupuri mici sau mari)?

#### **Forme de predare și învățare la DP**

Abordări metodice descriu cinci tipuri ideale de interacțiuni între profesori și elevi. Fiecare dintre aceste abordări permite sau cere ca profesorii și elevii să reacționeze și să coopereze între ei în diferite moduri.

Abordările sunt organizate pe o scară începând cu o formă clasică a activității centrate pe profesor (predare prin prezentare) și apoi trece la forme din ce în ce mai centrate pe elev.

Nu sugerăm ca formele centrate pe profesor să fie complet înlocuite de formele centrate pe elev. Mai degrabă, susținem că este potrivită o combinație a acestor forme și că, pe termen lung, ar trebui să aibă loc o schimbare spre formele de predare și învățare centrate mai mult pe elev.

O viziune superficială ar putea lăsa impresia că activitatea centrată pe elev înseamnă o inactivitate crescută a profesorului. Totuși, nu acesta este cazul. Rolul profesorului se schimbă, trecând de la acțiune directă în clasă la pregătire atentă, asistență și observare, un proces mai degrabă în creștere decât în descreștere.

Elevii care învață cum să învețe ar trebui, în mod ideal, să fie sprijiniți de toți profesorii lor la toate disciplinele. Un proiect de o asemenea anvergură ar fi insuficient dacă s-ar limita la o insulă, să spunem, de activitate bazată pe proiect într-un ocean de monotonică metodică repetând la nesfârșit „predarea prin intermediul prezentării”, condamnăm elevii la învățarea pe de rost.

*Principalele forme de predare și învățare prezentate sunt:*

- predarea prin intermediul prezentării
- învățare exploratorie ghidată (discuții în clasă);
- învățare deschisă;
- predare individuală;
- învățare pe baza proiectelor.

<b>Forma de predare și învățare</b>	<b>Activități</b>	<b>Caracteristici tipice</b>
<b>Predare prin intermediul prezentării</b>	Relatare, prelegere, lectură în fața clasei, raport, expunere, prezentare, predare pe bază de exemple, demonstrație	- Eu (profesorul) pot preda disciplina în mod direct, conform situației din clasă, iar reacțiile elevilor sunt evidente imediat. - Toți elevii trebuie să îndeplinească același obiectiv – în aceeași perioadă de timp, în aceeași clasă și în același cadru, prin aceeași metodă și prin aceleași mijloace.

		- Informațiile referitoare la subiectul planificat sunt transmise elevilor.
<b>Învățare exploratorie ghidată (discuții în clasă)</b>	Dialog, întrebări, stimulent, încurajare, îndrumare, sprijin	- Interacțiune între expuneri și stimulii veniți din partea profesorului și din contribuțiile elevilor
<b>Invățare deschisă</b>	Profesorul: recomandare, mediere, sprijin  Elevii: selectare, planificare, întrebări, descoperire, cercetare, elaborare, proiectare, analiză, judecată, verificare, control	- Elevii pot participa la luarea deciziilor. - Interesele, nevoile și inițiativele din partea elevilor au prioritate crescută. - Mediul de învățare încurajează activitățile elevilor (repartizare flexibilă a sălii și spațiului, o varietate mare de materiale de învățare, un loc special pentru experimente, pictură etc.) - Aranjarea deschisă a cadrului pentru învățare. - Elevilor li se oferă o varietate de subiecte și materiale la alegere. - Sunt prevăzute cadre exterioare pentru învățare. - Alegere liberă a activităților de învățare. - Activitate individuală sau împreună cu un partener sau în grupuri. - Procesul de învățare deschisă implică și încurajează autodeterminarea, responsabilitatea personală, cercetarea, spontaneitatea, orientarea în funcție de context.
<b>Predare individuală</b>	Profesorul: diagnoză, îndrumare, instruire, sprijin, recomandare, informare, control, observare, motivare  Elevii: selectare, modificare și dezvoltare a programului de lucru, citit, realizare, revizuire și evaluare	- Mediul pentru predare și învățare satisface nevoile elevului (definite de cunoștințele, competențele anterioare - abilități și talente - interesele, contextul social și familial ale elevilor etc.). - Adaptarea optimă a tuturor elementelor în procesul de învățare la nevoile și abilitățile elevilor, adică a cerințelor, a obiectivelor, a procedurilor, a metodelor, a timpului, a dispozitivelor media și a mijloacelor auxiliare (specificație multi-dimensională). - Materiale didactice, suport media (computere, software de învățare, videoclipuri, fișe de lucru, modele, imagini, manuale etc.). - Învățarea individuală încurajează eficiența, economisirea timpului și a efortului, o abordare sistematică, independența minții și responsabilitate personală.
<b>Invățare pe baza proiectelor</b>	Profesorul: mediere, observare, recomandare, stimulare, sprijin, organizare, coordonare  Elevii: stabilirea obiectivelor, cooperare, planificare, discuții, acord reciproc, colectare de date și informații, întrebări, aplicare, studii, experimente, teste, modificare, proiectare,	- Interesele, preocupările și obiectivele elevilor sunt decisive în alegerea temei, a abordării și a sarcinilor. - O problemă adevărată (complexă) din viața reală percepută de elevi, băieți și fete, servește ca punct de plecare. - Se acordă prioritate obținerii de rezultate și unei abordări interdisciplinare (crosscurriculare). - Elevii sunt încurajați să se inspire din experiența lor personală, învățarea este legată de practica din viața reală. - Planul pe termen lung care funcționează printr-o ordine tipică a etapelor și fazelor (inițiativa –

	creativitate, realizare, control, evaluare	<p>evaluarea intereselor și nevoilor – decizia privind obiectivele – stabilirea limitelor, adică, excluderea obiectivelor care nu pot fi realizate – elaborarea proiectului; planificare – program final; execuție; revizuire și perspectiva asupra activităților viitoare de după proiect, control și finalizare, evaluare).</p> <p>- Împărțirea și atribuirea sarcinilor: activitate individuală, cu parteneri, în grupuri mici sau mari; cooperare.</p> <p>- Elevii vizitează locuri din afara școlii și își consultă părinții și/sau experții.</p> <p>- Activitatea de proiect încurajează independența mentală și învățarea prin descoperire, experiența personală și practică, interacțiunea socială cu ceilalți.</p> <p>- Predarea și învățarea încurajează elevii să acționeze.</p>
--	--	---

### 3.7. Ansamblul tehnologiilor educaționale aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP

Realizarea eficientă a disciplinei *Dezvoltare personală* necesită respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-actives, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață.

Disciplina are un caracter accentuat explorator și practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă și directă a elevilor. Specificul disciplinei *Dezvoltare personală* constă în faptul că alături de lista unităților de conținut enunțate în curriculum, cadrele didactice vor valorifica mai ales experiențele personale ale elevilor, în manieră integrată, printr-o raportare permanentă la ceea ce gândesc, simt și cum se comportă aceștia. Autenticitatea experiențelor de învățare ale elevilor va fi demonstrată atunci când aceștia vor aplica competențele explorate, descoperite și exersate la această disciplină în contexte de învățare diferite.

În acest sens din perspectiva cadrului didactic, **sarcinile de lucru atent concepute reprezintă principalele instrumente pentru a sprijini procesul de învățare activă.** În proiectarea și adaptarea sarcinilor de învățare, un profesor ia în considerare toate aspectele majore ale predării și învățării: structura conținuturilor și obiectivele învățării, nivelurile inițiale de instruire a elevilor, înțelegerea și abilitățile, oportunitățile de învățare, mediile și atmosfera de lucru din clasă.

Sursa de specialitate abordată susține:

<https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-3/unit-1/tool-1/>

Predarea și învățarea interactivă joacă un rol cheie în majoritatea activităților de predare la discipline DP. **Obiectivele predării interactive** sunt **cunoaștere** (adică gândire și înțelegere), **învățare și acțiune**. Fiecare etapă din planificarea lecțiilor, monitorizarea sarcinilor de lucru, evaluarea rezultatelor și reflecția asupra întregului proces au un mare potențial ascuns de învățare pentru elevi.

Principala abordare a integrării gândirii și punerii în practică are implicații pentru întregul proces de învățare. Aceasta nu înseamnă că utilizarea obiectelor de învățare se limitează la etapele preliminare ale învățării „reale”, ceea ce înseamnă, în acest caz, că implică doar mintea elevilor. De fapt, integrarea învățării și punerii în practică poate oferi tuturor elevilor o idee clară a motivului pentru care învață făcând: aceștia au o sarcină de realizat și aceasta presupune multe abilități și competențe. În acest fel de predare, elevul trebuie să își stabilească nevoile de învățare în fiecare situație nouă care apare. Elevii vor solicita, de asemenea, instruire din partea profesorului, ceea ce înseamnă că elevii stabilesc sarcinile profesorilor lor și nu invers.

#### 3.7.1. Specificul învățării bazate pe sarcină la disciplina DP

În programele de dezvoltare personală, elevii învață prin intermediul sarcinilor de lucru. **Învățarea bazată pe sarcină înseamnă că elevul lucrează pentru îndeplinirea sarcinii, nu profesorul.** De aceea, **materialele sunt concepute astfel încât elevii să rezolve probleme care conduc către ceva**

**util și plin de semnificație.** În procesul rezolvării acestor sarcini, ei explorează mai multe căi de găsim a soluției și astfel dobândesc competențe și abilități utile. De aceea, prin simplul fapt că lucrează singuri la o sarcină de lucru, elevii învață ceva. Iar sarcina dumneavoastră, ca profesori, este să faceți acest lucru posibil. Acordați elevilor libertatea de a încerca diferite modalități de rezolvare a problemei și, numai atunci, învățarea bazată pe sarcini va fi chiar simplă!

Acest program se concentrează asupra elevilor și a activității lor în timpul lecțiilor. Pentru ca elevii să aibă suficient timp pentru această formă de învățare, bazată pe sarcini de lucru, este necesar ca profesorul să-și supravegheze timpul cât le vorbește. Rețineți următorul sfat: „Nu depășiți limita celor cinci minute”. Asigurați-vă că nu depășiți cinci minute atunci când le dați instrucțiuni elevilor.

Învățarea bazată pe sarcini se axează pe îndeplinirea de către elevi a unor sarcini care să le dezvolte competențele pe care profesorul dorește ca ei să le dobândească. Astfel de sarcini pot include vizitarea unei întreprinderi, discuția cu unii specialiști, realizarea unor interviuri sau chiar solicitarea ajutorului, prin apelarea la serviciul pentru clienți. Evaluarea este bazată mai mult pe rezultatul sarcinii (cu alte cuvinte, pe îndeplinirea corespunzătoare a sarcinii), decât pe acuratețea limbajului. Abordarea de bază privind integrarea gândirii cu acțiunea are implicații asupra întregului proces de învățare, nu numai în etapele de început. Integrarea învățării cu acțiunea poate oferi tuturor elevilor o idee clară despre motivul pentru care învață prin desfășurarea unei anumite acțiuni: ei au de îndeplinit o sarcină și aceasta implică numeroase abilități și aptitudini. Prin această abordare, elevul trebuie să-și definească nevoile de învățare de fiecare dată când apare o situație nouă. Apoi, elevii pot cere instrucțiuni și de la profesor, ceea ce înseamnă că ei stabilesc sarcinile profesorilor și nu invers.

**Învățarea bazată pe sarcini reprezintă combinația ideală dintre învățarea constructivistă și învățarea cu ajutorul instrucțiunilor.**

Conform lucrărilor lui Rod Ellis (2003), o sarcină are patru caracteristici principale:

1. orientare pragmatică;
2. presupune rezolvarea unei probleme;
3. participanții își aleg singuri resursele de care au nevoie pentru îndeplinirea sarcinii;
4. are un rezultat bine definit.

În învățarea bazată pe sarcini, elevii se confruntă cu probleme pe care doresc să le rezolve. Învățarea nu este un scop în sine, ci conduce către ceva util și semnificativ. Elevii învață explorând diferite căi de rezolvare a unei probleme, stabilind pentru ei și pentru profesori sarcinile care duc către rezolvarea problemei. Multe situații din viața reală constau în găsirea unor soluții pentru diferite probleme. Învățarea pe bază de sarcini pregătește elevii pentru viață, creând situații reale de viață drept cadru pentru învățare.

**Învățarea bazată pe sarcini de lucru** „presupune explorarea și inițierea unor acțiuni în situații specifice vieții reale, care devin drept cadre de învățare. Acest tip de învățare îmbină următoarele *elemente specifice*:

- elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (prezentată de profesor sau de un manual);
- elevii își planifică acțiunile și pun în aplicare planul de acțiune;
- elevii implementează planul de acțiune;
- elevii reflectează asupra procesului lor de învățare și își prezintă rezultatele”, sursa accesată

„Metoda poartă mesajul: *învățare bazată pe sarcini de lucru*”, disponibil la:  
<http://www.living-democracy.ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/>

Este important ca elevii să experimenteze frecvent principiile învățării bazate pe sarcini, în contexte diferite. O sarcină bine aleasă, care ridică numeroase probleme ce trebuie rezolvate, este mijlocul cel mai bun de a crea un mediu de învățare creativ și incitant.

Chiar dacă în toată lumea există un interes crescut pentru învățarea bazată pe sarcini, atunci când planificăm instruirea în acest mod, trebuie avute în vedere anumite elemente. Acestea includ riscul ca elevii să rămână în zona îngustă a termenilor și formelor cu care sunt familiarizați, la limita de confort, evitând astfel orice efort din teama de eșec ce provine din riscul de a greși care însoțește încercarea de a folosi noi posibilități. Sau, în cazul lucrului în grup/sarcinilor de grup, unii elevi se pot baza excesiv pe ceilalți, care să facă cea mai mare parte din muncă și învățare, în loc să depună efort în mod egal.

O altă provocare o reprezintă presiunea continuă de a te încadra în timp, în cazul în care procesul de învățare nu este bine planificat. Nu în ultimul rând, o provocare o reprezintă și dificultatea



implementării învățării bazate pe sarcini în clase cu un număr mare de elevi și cu spații limitate și/sau inflexibile (precum rânduri de bănci imobile).

#### **Fazele învățării bazate pe sarcini de lucru:**

1. Simularea realității în clasă (jocuri de rol; jocuri de luare a deciziei; conferințe etc.);
2. Explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale (intervievarea unui specialist; interviuri pe stradă; studii de caz etc.);
3. Rezultatul activității (prezentare; afiș; fluturaș; poster; buletin informativ; expoziție; portofoliu etc.).

#### **Elemente de învățare bazată pe sarcini în cadrul lecției de DP**

1. Cadrul didactic începe cu o introducere succintă (max. 5 minute), apoi elevii încep să lucreze
2. Cadrul didactic nu explică sarcina în detalii
3. Elevii folosesc spațiile libere din caiete să creeze propriile produse/să obțină rezultate în mod independent
4. Elevii aplică metode de învățare prin cooperare, formând perechi sau grupuri / echipe de lucru
5. Metodele de învățare prin cooperare necesită re-aranjarea băncilor din clasă
6. Rolul profesorului este de moderator sau facilitator al procesului de învățare
7. Uneori profesorul permite un nivel de zgomot acceptabil în clasă în dependență de activitățile desfășurate de elevi (discuții etc.)
8. Elevii produc rezultate tangibile
9. Elevii prezintă diferite soluții
10. Profesorul valorifică soluțiile elevilor

**În învățarea bazată pe sarcini de lucru, elevii se confruntă cu probleme pe care vor să le rezolve.** Învățarea nu reprezintă un scop în sine, ci are un rezultat util și semnificativ. Elevii învață explorând metode de rezolvare a unei probleme, stabilindu-și lor și profesorilor sarcinile care le deschid calea către soluția problemei. Multe situații din viața reală constau în găsirea de soluții pentru probleme. Învățarea prin sarcini de lucru pregătește elevii pentru viață prin crearea de situații din viața reală drept cadre de învățare.

Învățarea bazată pe sarcini de lucru urmează un model care poate fi descris în termeni generali. Dacă profesorul respectă acest model, potențialele de învățare prin practică, adică învățarea activă, se vor dezvolta aproape de la sine:

În acest sens este important ca elevii să experimenteze principiile învățării bazate pe sarcini de lucru în mod frecvent în diferite contexte. O bună sarcină de lucru care ridică multe probleme care trebuie rezolvate este cel mai bun mijloc de a crea un mediu activ și interesant de învățare.

În esență, lecția la DP este organizată ca învățare bazată pe sarcini de lucru. **Învățarea bazată pe sarcini de lucru se împarte în trei categorii de bază:** simularea realității, explorarea realității și rezultatul activității. Următorul tabel oferă câteva exemple ale acestor categorii, inspirate din sursa: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/>

<b>Învățare bazată pe sarcini de lucru</b>		
<b>Simularea realității în clasă</b>	<b>Explorarea și inițierea unor acțiuni în situații specifice vieții reale</b>	<b>Rezultatul activității</b>
Jocuri de rol Jocuri de luare a deciziei Conferințe Dezbateri televizate Dezbateri Audieri	Intervievarea unui specialist Interviuri pe stradă Sondaje și cercetare Stagiu Practică Studii de caz	Prezentare Rezumat printat Afiș Fluturaș Gazetă de perete Clip video sau muzical Website Prezentare Raport: știrile clasei Expoziții Portofolii
<b>Formarea competențelor</b>		

**STABILIM: Învățarea bazată pe sarcini de lucru este o învățare bazată pe o problemă!**

Experiența a arătat că elevii apreciază foarte mult libertatea de care se bucură în astfel de circumstanțe și încrederea pe care profesorii le-o oferă de a folosi timpul în mod eficient. Elevii învață să își asume responsabilitatea doar dacă le este acordată libertatea să facă acest lucru. Riscul de a greși este întotdeauna prezent – dar fără risc, nu există progres. În plus, elevii pot avea rezultate care nu corespund așteptărilor profesorilor, dar profesorul ajunge să aibă o mai bună cunoaștere a nivelului de dezvoltare a competențelor la care se află elevii și a nevoilor lor viitoare de învățare. Procesul de învățare este la fel de important ca rezultatul.

În învățarea bazată pe sarcini de lucru, elevii întâmpină probleme – nu doar legate de conținut și subiect, dar și de organizarea activității lor. Trebuie să devină conștienți de ei înșiși și să găsească o soluție pe cont propriu. Datorită acestei provocări de a rezolva probleme, fiecare formă de învățare bazată pe sarcini de lucru oferă un potențial bogat pentru formarea abilităților, de exemplu gestionarea timpului, planificarea activității, cooperarea în echipe, obținerea de materiale și selectarea informațiilor, găsirea și utilizarea instrumentelor etc. Învățarea bazată pe sarcini de lucru este flexibilă, deoarece elevii pot adapta sarcina de lucru la abilitățile lor.

### **Rolurile cadrului didactic în activitățile de învățare bazate pe sarcini de lucru**

Învățarea bazată pe sarcini de lucru se apropie de viața adultului – noi toți trebuie să facem față lucrurilor fără un profesor sau consilier lângă noi. Profesorul ar trebui să aibă grijă să nu strice această mare oportunitate de învățare intervenind prea devreme sau prea mult. Profesorul se comportă mai mult ca un facilitator sau ca un formator, față de rolul tradițional de profesor și examinator.

Profesorul observă cum fac elevii față problemelor pe care le întâlnesc și trebuie să nu cedeze rapid la orice apel de a furniza soluții. Rolul profesorului este mai degrabă acela de a oferi indicii și de a face sarcina de lucru cumva mai ușoară, dacă este necesar. Dar într-o anumită măsură, elevii ar trebui să „sufere” – așa cum o vor face în viața reală.

Profesorul observă elevii desfășurându-și activitatea, având în minte două perspective de evaluare – procesul de învățare și rezultatele activității. Elevii, în desfășurarea activității lor, oferă materiale brute, la prima mână, pentru evaluarea nevoilor lor de învățare. În timp ce elevii își desfășoară activitatea, profesorul începe să își planifice viitoarele lecții de DP.

Profesorul poate, de asemenea, să fie „folosit” ca sursă de informații la cerere, informând, pe scurt, un grup cu privire la o întrebare care necesită un răspuns rapid. Rolurile sunt inversate – elevii decid când și despre ce subiect vor să aibă o contribuție de la profesorul lor.

### **Învățarea activă presupune un follow-up (urmare)**

Învățarea bazată pe sarcini de lucru trebuie să facă obiectul unei reflecții și, de asemenea, al unei descărcări imediate, de exemplu, dacă elevii au sentimente puternice – bucurie, dezamăgire, furie – după un joc de rol.

Într-o activitate în plen moderată de profesor, elevii își împărtășesc ideile și reflectează asupra activității. Ce am învățat? Cum am învățat? Cu ce scop am învățat? Fără acest efort de reflecție, învățarea bazată pe sarcini de lucru este doar o simplă acțiune, realizată doar de dragul acțiunii. În termenii învățării în sens constructivist, follow-up-ul cu rol de reflecție este timpul acordat pentru o analiză și pentru o judecată abstractă și sistematică. Profesorul poate da indicații – sub formă de concepte, informații suplimentare – pentru care învățarea bazată pe sarcini de lucru a oferit contextul.

Un rol important revin metodelor art-creative ce presupun utilizarea unor modalități artistice de exprimare prin desen, mișcare, mimică, modelaj, piese de teatru, exerciții de energizare, care îl fac pe elevul de vârstă școlară mică să se simtă bine și să dorească să se implice în activitate.

Spațiul desfășurării orei *Dezvoltare personală* va fi organizat într-o formă care facilitează munca în echipă, implicarea activă a tuturor elevilor, dar nu va fi neglijată activitatea individuală și frontală. În funcție de temă, activitatea se poate desfășura și în curtea școlii, bibliotecă, muzeu, expoziții, la întreprinderi, instituții, comunitate ș.a.

Sunt încurajate contextele non-formale de realizare a disciplinei: expoziții, vizite, spectacole, întâlniri cu persoane relevante conținutului, parteneriate cu alte clase (din școală, comunitate, la nivel local, național, internațional), filmulețe create, colaborarea cu ONG-uri, cu instituții de pe piața muncii.

Metodele și tehnicile, sunt elementul cel mai flexibil al strategiei didactice. Profesorul are libertate deplină în selectarea și aplicarea acestora, doar că trebuie să insiste asupra realizării unităților de competență. Propuneri de utilizare a unor metode și tehnici relevante pentru diferite etape ale

activității didactice în contextul modelului Evocare - Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE) sunt detaliate în ghid (2018)

Un loc aparte în strategiile didactice la disciplina *Dezvoltare personală* în învățământul primar revine jocurilor didactice, care au o deschidere mare de implementare. Indiferent de tipologie, **jocul didactic** are următoarea structură: scopul jocului, conținutul jocului, sarcina didactică, regulile jocului, elementele de joc.

### 3.7.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP

Materialele din programul „DP” susțin și încurajează conceptul de învățare prin cooperare. Învățarea prin cooperare se concentrează asupra dezvoltării deschiderii față de ceilalți atunci când elevii lucrează împreună, asupra comunicării și dezbaterilor. În cadrul lucrului împreună, conținutul sarcinilor poate fi înțeles în mai mare măsură, iar elevii pot dezvolta o mai mare încredere în sine. Când lucrează în grupuri, elevii simt ce înseamnă să fii acceptat de ceilalți și apreciat, pentru că membrii echipei își împărtășesc cunoștințele cu o mai mare libertate. Cooperarea poate fi încurajată prin jocuri de grup, activități de grup și dezbateri. Profesorii trebuie să fie atenți să acorde în mod echilibrat timp pentru lucru individual și pentru lucru în grup.

Învățarea prin cooperare tratează procesul de învățare ca pe un proces care are loc la nivel individual, dar care necesită schimburi sociale (Hild 2011). Este foarte important pentru elev ca acțiunile sale să primească recunoaștere și să aibă o relevanță la nivel social. Învățarea are mereu legătură cu conceptul de sine al elevului. Dacă procesul de învățare are loc mereu fără vreun ecou din afară, există pericolul ca stima de sine să scadă, la fel și autoeficacitatea. Autoeficacitatea presupune să știi că ai abilitatea de a învăța un lucru sau de a rezolva o sarcină (Bandura 1997). Schimburile sociale transformă procesele de învățare individuală în procese de învățare colectivă. Elevii învață și gândindu-se la ei înșiși, și văzând abilitățile, ascultând și dezbătând opiniile altora. Metodele de învățare prin cooperare cuprind ambele niveluri: nivelul individual și nivelul de grup. Obiectivele acestor metode pot fi rezumate astfel (vezi și Konrad & Traub 2001, Green & Green 2007 etc.):

- îmbunătățirea propriilor realizări;
- analiza propriilor puncte forte, caracteristici și interese;
- dezvoltarea competențelor sociale și a abilităților pentru munca în echipă (lucrul cu un partener, sarcinile de grup, dezbaterile);
- schimbarea atitudinii (față de propria persoană și față de alții).

Obiectivele la nivelul grupului includ realizarea în grup a unui produs bun și descoperirea, discutarea și utilizarea sinergiei pentru a crea un produs de grup surprinzător și original.

**Metoda „Gândește-Lucrează în echipă- Împărtășește”** este forma de bază a învățării prin cooperare (Brüning & Saum 2009). În cadrul acestei metode, numărul elevilor crește cu fiecare etapă. Fiecare elev primește sarcina inițială, asupra căreia lucrează individual la început (Gândește). Apoi, fiecare elev își caută un partener, cei doi făcând schimb de rezultate sau îmbogățindu-și rezultatele prin discuții (Lucrează în echipă). În etapa de împărtășire, ambii parteneri se alătură unei alte perechi și formează un grup de 4 pentru a-și prezenta rezultatele (Împărtășește). Această etapă se poate desfășura și în fața întregii clase.

**Lucrul în echipe.** Această etapă face parte din metoda „Gândește-Lucrează în echipă - Împărtășește”. La început, elevii lucrează individual asupra unei sarcini (rezolvând o problemă, de exemplu). Ei iau notițe. Apoi, ei lucrează împreună cu un partener la aceeași sarcină și fac schimb de idei.

*Sfaturi pentru profesori*

- Aveți grijă să vă exprimați limpede atunci când îndrumați elevii!
- Puneți-le la dispoziție materiale sau imagini bine structurate.
- Schimbați ritmul predării (în funcție de nivelul individual, cooperativ, de grup etc.).
- Stabiliți reguli clare după care să se desfășoare cooperarea (elevii nu au voie să dea vina unii pe alții, trebuie să-și respecte reciproc opiniile etc.).
- Schimbați componența grupurilor din când în când.

### 3.7.3. Specificul învățării bazate prin proiecte la disciplina DP

Dacă învățarea bazată pe sarcini și învățarea prin cooperare îi provoacă pe elevi să fie activi într-o anumită măsură, învățarea bazată pe proiecte poate fi descrisă drept cea mai pură formă de învățare activă pentru elevi. În cadrul acestui tip de învățare, formele tradiționale de predare și învățare sunt

înlocuite cu o abordare alternativă, care plasează în centru cunoștințele și competențele elevilor. Stimulul pentru un proiect poate fi o întrebare pusă de elevi (sau de profesor), idei din viața de zi cu zi, o problemă pe care elevii vor s-o rezolve sau o temă relevantă pentru viața lor.

Potrivit European Schoolnet (Harper 2014), învățarea pe bază de proiecte poate fi privită ca „răspunsul elevilor la probleme din viața reală, un răspuns pe termen mai lung, o activitate cumulativă care poate avea loc individual sau în grupuri și care presupune, de obicei, un rezultat practic” (Cook & Weaving, 2013). Învățarea pe bază de proiecte poate fi privită și ca „o metodă de predare în care elevii dobândesc cunoștințe și abilități lucrând pe o perioadă extinsă de timp cu scopul de a investiga și răspunde la o întrebare, o problemă sau provocare complexă” (Buck Institute for Education, 2014).

Caracteristicile-cheie ale proiectelor școlare includ următoarele (ibid):

- Cunoștințe-cheie, abilități și aptitudini pentru succes – Proiectul se axează pe obiectivele de învățare ale elevilor, incluzând conținuturi standard și abilități precum gândirea critică/ rezolvarea problemelor, comunicarea, colaborarea și autogestionarea.

- O problemă sau o întrebare complexă – Proiectul are drept cadru o problemă plină de semnificație ce trebuie rezolvată sau o întrebare care așteaptă un răspuns la nivelul corespunzător de dificultate.

- Activitate susținută de cercetare/investigare – Elevii se implică într-un proces extins și riguros de solicitare a unor răspunsuri, de găsire a unor resurse și aplicare a informațiilor.

- Autenticitate – Proiectul are drept context lumea reală, de care țin și sarcinile, instrumentele, standardele de calitate și impactul. Sau vizează preocupările personale ale elevilor, interesele sau provocările din viața lor.

- Vocea și alegerea elevului – Elevii iau unele dintre deciziile legate de proiect, inclusiv modul de lucru și produsul pe care îl vor crea.

- Reflecție – Elevii și profesorii reflectează asupra procesului de învățare, asupra eficienței cercetărilor și a activităților din proiect, asupra calității muncii elevilor, asupra obstacolelor și a modalităților de a le depăși.

- Analiză critică și revizuire – Elevii oferă, primesc și folosesc feedback-ul pentru a-și îmbunătăți procesul de învățare și produsele.

- Un produs public – Elevii fac public proiectul lor explicând, expunând și/sau prezentându-l persoanelor din afara clasei.

Proiectele sunt interdisciplinare, ceea ce înseamnă că implică utilizarea unor cunoștințe din discipline diferite și a unor obiective ce țin de diverse discipline, nefiind bazate pe una singură. Mai mult, învățarea pe bază de proiecte vizează nu doar un conținut și competențe-cheie specifice acestor discipline, ci și deprinderea unor abilități transversale.

Învățarea bazată pe proiecte se desfășoară de obicei în mai multe etape. Pe parcursul acestor etape, profesorul joacă rolul unui îndrumător și îi ghidează pe elevi spre utilizarea unor resurse variate, pentru a descoperi strategii care să-i motiveze și pentru a înțelege în profunzime tema proiectului. Pentru profesor, acest lucru înseamnă trecerea de la rolul de lector la rolul de îndrumător; astfel el face un pas înapoi. Acest lucru s-ar putea să fie ciudat sau dificil pentru unii profesori, pentru că trebuie să aibă încredere că elevii pot lucra independent și, în același timp, să suporte un anumit grad de agitație, discuții și zgomot în clasă. Totuși, învățarea pe bază de proiecte nu produce aproape niciodată haos. Ea are întotdeauna loc în perechi sau grupuri, iar această cooperare declanșează procese de învățare și le permite elevilor să-și construiască împreună cunoștințele despre un anumit subiect (vezi și învățarea prin cooperare). Etapele uzuale ale învățării pe bază de proiecte sunt prezentate mai jos (Stix & Hrbek 2006):

#### ETAPELE PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE PROIECTE

1. Profesorul – îndrumător pregătește terenul oferindu-le elevilor exemple din viața reală care reflectă proiectele la care vor lucra.

2. Elevii preiau rolul de designeri de proiect, putând chiar alege un spațiu pentru expunerea proiectelor.

3. Elevii discută și asimilează informațiile necesare pentru crearea proiectului.

4. Profesorul – îndrumător și elevii negociază criteriile de evaluare a proiectelor.

5. Elevii adună materialele necesare pentru proiect.

6. Elevii creează proiectele.

7. Elevii se pregătesc să-și prezinte proiectele.
8. Elevii își prezintă proiectele.
9. Elevii reflectează asupra procesului și evaluează proiectele pe baza criteriile stabilite la punctul 4.

Ar putea fi necesară stabilirea unor momente de evaluare pe parcursul diverselor etape ale proiectului, în care elevii să se informeze reciproc cu privire la stadiul proiectului, să clarifice detaliile de organizare, să ia o pauză sau să recupereze munca restantă. Lista următoare cuprinde acțiunile pentru care sunt necesare momentele de evaluare (Frey 2010):

- Schimbul de informații între elevi: Nu sunt sigur în ce stadiu sunt ceilalți.
- Planificarea pașilor următori: Aș vrea să știu ce am de făcut în continuare.
- Raportarea rezultatelor: Am realizat ceva despre care ar trebui să știu și ceilalți.
- Coordonare: Dacă nu ne coordonăm eforturile acum, totul va sfârși în haos.
- Documentare: S-au întâmplat deja atâtea: ar trebui să luăm notițe .
- Orientare: Am pierdut viziunea de ansamblu. Se întâmplă atâtea lucruri.
- Integrarea rezultatelor: Am dezvoltat atâtea lucruri pe parcurs. Ar trebui să le punem împreună.

- Schimbarea ritmului: Nu mai pot continua dacă se păstrează acest ritm.
- Gestionarea timpului: Acest proiect ne-a luat mult mai mult timp decât pr evăzusem.
- Redefinirea obiectivelor: Oare asta se mai potrivește cu obiectivul nostru?

De asemenea, recomandăm analizarea proiectelor existente, pentru a vă inspira. Puteți face acest lucru accesând baza de date a European Schoolnet (<http://keyconet.eun.org/>) sau pe cea a Buck Institute for Education ([http://bie.org/project\\_search](http://bie.org/project_search)).

### 3.7.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP

Învățarea prin experiență este o metodă de învățare care implică experiența directă. Abilitățile, cunoștințele și experiența sunt acumulate în afara cadrului academic tradițional, prin metode care includ internshipurile, studiile în afara țării, excursiile, cercetarea pe teren și proiecte ce combină învățarea cu serviciile în folosul comunității.

Conceptul de învățare prin experiență a fost testat prima dată de John Dewey și Jean Piaget, printre alții. El a fost popularizat de teoreticianul în domeniul educației David A. Kolb care, împreună cu John Fry, au dezvoltat teoria învățării prin experiență. Aceasta are la bază ideea că învățarea este un proces în cadrul căruia cunoștințele se formează prin transformarea experienței. Teoria se bazează pe patru elemente principale care operează într-un ciclu continuu pe parcursul învățării prin experiență:

#### ELEMENTELE ÎNVĂȚĂRII PRIN EXPERIENȚĂ

1. Experimentare activă
2. Experiență concretă
3. Conceptualizare abstractă
4. Observație reflectivă

COMPONENTELE SARCINILOR CARE VIZEAZĂ ÎNVĂȚAREA PRIN EXPERIENȚĂ variază într-o anumită măsură, dar, în general, RESPECTĂ URMĂTOARELE CRITERII:

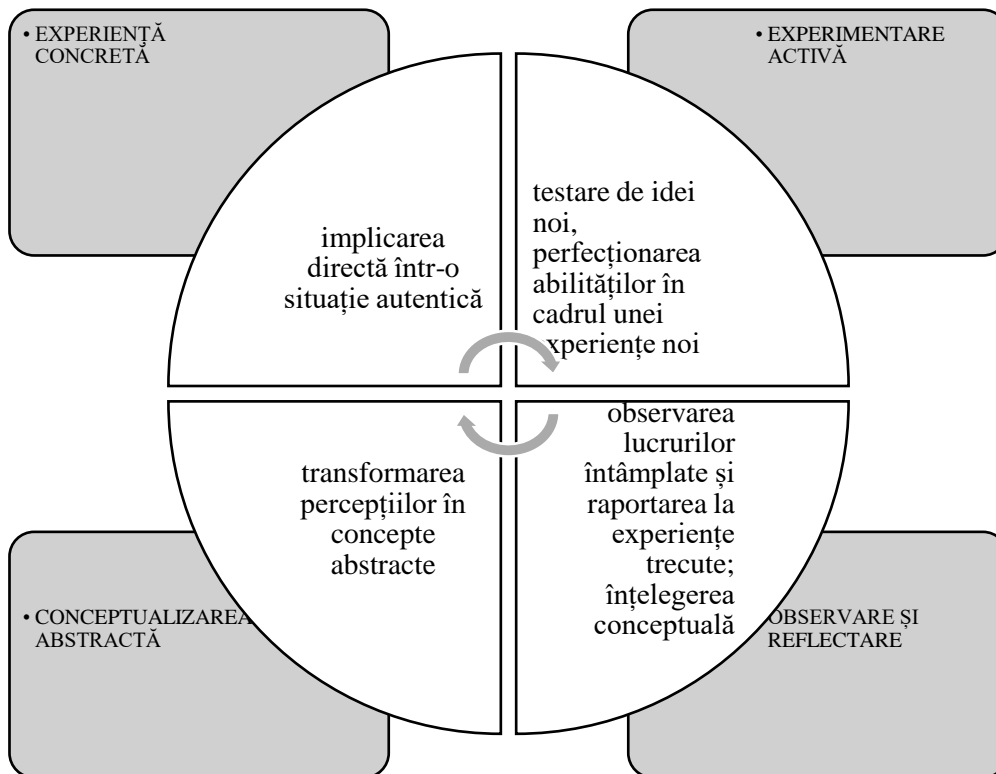
- Proiectul trebuie să aibă o semnificație pentru elev.
- Elevii trebuie să aibă ocazia de a reflecta și de a discuta despre experiența lor de învățare pe parcursul îndeplinirii sarcinii.

- Experiența trebuie să implice total persoana elevului: simțurile, personalitatea și emoțiile sale.
- Trebuie recunoscute cunoștințele anterioare cu privire la subiect.

Atunci când elevilor li se oferă oportunitatea DE A ÎNVĂȚA ÎN SITUAȚII AUTENTICE, învățarea devine mult mai eficientă. Implicându-se în experiențe reale, autentice, formale și ghidate, ELEVII:

- aprofundează cunoștințele prin acțiuni repetate și reflectare repetată asupra acțiunilor;
- își dezvoltă abilități prin practică și reflecție;
- contribuie la construirea unor noi înțelesuri atunci când sunt puși în situații noi și
- își extind învățarea aducând cunoștințele noi în clasă.

**Cum funcționează învățarea prin experiență?** Ciclul învățării realizat de Kolb (1984) descrie procesul de învățare prin experiență detaliat în figura de mai jos.



### ***Ciclul de învățare prin experiență a lui Kolb***

Acest proces presupune integrarea:

- cunoștințelor – concepte, fapte și informații dobândite prin învățarea formală și experiența trecută;
- activităților – aplicarea cunoștințelor într-un cadru din „lumea reală”;
- reflecției – analiza și sinteza cunoștințelor și a activităților cu scopul de a crea cunoștințe noi (Universitatea din Indiana, 2006, n. p.).

### **3.7.5. Specificul utilizării jocurilor la disciplina DP**

Copiii și adolescenții adoră să joace jocuri. Acestea sunt un element important pentru dezvoltarea lor încă dinainte să înceapă școala. Prin joc, copiii și adolescenții își exersează abilități importante de care vor avea nevoie la școală, apoi la muncă, dar și pentru întreaga dezvoltare a personalității lor. Jocurile pot fi folosite și în clasă pentru a sprijini cooperarea și competențele sociale, gândirea creativă, gândirea critică sau pentru a exersa abilități specifice unei zone de învățare. În context școlar, jocurile pot fi folosite și pentru a declanșa o schimbare în mod conștient și pentru a percepe anumite lucruri cu ajutorul simțurilor (mișcare, auz, vâz, simțul tactil etc.). Nu este obligatoriu ca jocurile să îndeplinească o funcție, ele pot fi doar o formă de distracție.

Este important să nu percepem jocurile doar ca o activitate pe care o au copiii în pauze, ci și ca o parte integrantă a procesului de învățare. Nu este utilă această distincție între joc și învățare (Petillon 2001). Este bine să percepem procesul de învățare într-un cadru mai general. Hannes Petillon explică: „Învățarea poate fi descrisă drept o modificare de comportament pe termen lung prin experiență. Experiența are o latură activă și una pasivă: atunci când treci prin diverse experiențe, ești confruntat cu anumite situații (condiții de învățare) pe care le poți rezolva prin explorare activă, interpretare și evaluare”. „Învățarea poate fi descrisă drept o modificare de comportament pe termen lung prin experiență. Pot apărea schimbări pe termen lung care influențează întreaga personalitate a celui care învață (rezultatul învățării)” (ibid).

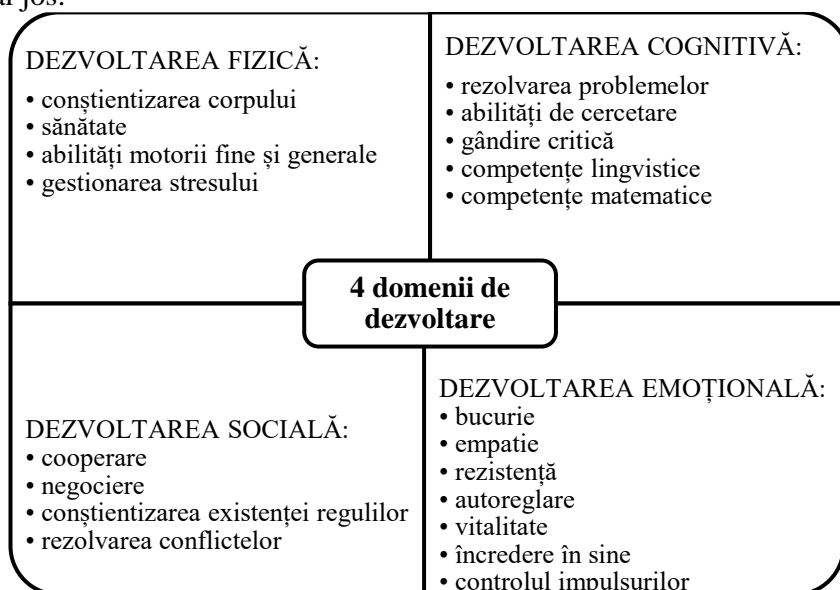
Cele trei componente – condițiile, procesele și rezultatul – sunt relevante pentru toate situațiile de învățare, indiferent că este vorba de ore de școală sau jocuri. Următoarea diagramă ilustrează acest lucru (ibid).



**Componentele învățării. Situația: Joc sau „Oră de curs tradițională”**

Procesele de învățare rezultă dintr-o anumită experiență, în anumite condiții. Aceste condiții sunt fie ora de curs tradițională, predată de un profesor, fie o joacă liberă. Prin angajarea în această acțiune (joacă sau instrucție) și prin procesele de învățare, se dezvoltă rezultatul învățării sau o schimbare în comportament. Așadar, învățarea se face inclusiv prin joacă (Einsiedler 1999).

**Joaca văzută ca oportunitate pentru dezvoltare.** Profesorii pot iniția jocuri în timpul orelor sau în afara lor. În oricare dintre aceste situații, jocurile îi activează pe elevi și susțin învățarea. Acest lucru este valabil mai ales atunci când elevii aleg jocurile pe care le doresc. Învățarea autoindusă și autodirijată este mai profundă și rezistă mai mult în timp. Jocurile pot fi o parte importantă a predării în școală și în clasă. Studiile care au analizat influența jocurilor în context școlar indică faptul că acestea contribuie la atitudinea pozitivă a elevilor, cresc motivația, modifică atitudinile față de procesul de învățare și îmbunătățesc abilitățile de rezolvare a problemelor (Museum of Play 2016). Practicarea jocurilor în cadrul școlii poate sprijini cele patru domenii importante ale dezvoltării detaliate în figura de mai jos:



Jocurile contribuie la dezvoltarea fizică, cognitivă, socială sau emoțională în funcție de tipul și funcția lor. Unele se concentrează voită asupra unei zone de competență (de exemplu cooperare, competențe matematice). Multe jocuri sprijină simultan mai multe aspecte ale dezvoltării. Jocurile pot avea o influență pozitivă mai ales în dezvoltarea emoțională, asupra empatiei, schimbării perspectivei, vitalității, controlului impulsurilor, încrederii în sine sau rezistenței (capacitatea psihologică de a gestiona și rezista la eșecuri, crize sau critică).

**Funcția jocurilor.** Jocurile pot fi organizate în clasă cu mai multe scopuri. Iată o listă cu posibilele funcții ale jocurilor:

- Autodefinită: Practicarea jocurilor de dragul jocurilor. Contribuie la crearea unei atmosfere plăcute.

- Catalizatoare: Practicarea jocurilor pentru a sprijini tranziția de la o situație la alta (de exemplu, de la grădiniță la școală sau de la timpul liber la lecții).

- De sprijinire a anumitor aspecte ale învățării: Jocurile pot contribui la transmiterea unui conținut (de exemplu, open learning). Deprinderea unor jocuri noi poate pune bazele necesare pentru a accesa un anumit tip de conținut, pentru a dezvolta anumite abilități sau a explora noi aspecte ale unei probleme.

- De sprijinire a unor aspecte ale educației: Jocurile interactive sau scenice pot sprijini procesele educaționale (de exemplu: educație sanitară, comportament social, conștientizarea regulilor).

- Diagnostic și suport: Profesorii pot observa cu ușurință elevii atunci când aceștia se joacă. De asemenea, pe parcursul jocurilor, elevii pot fi sprijiniți individual, astfel jocurile pot contribui la promovarea abordării diferențiate.

- Relaxare: Jocurile pot fi folosite pentru a compensa lecțiile foarte solicitante intelectual, fiind o ocazie de relaxare și mișcare.

### 3.7.6. Utilizarea media la disciplina DP

Facebook, Twitter, WhatsApp, telefoane inteligente, selfie-uri, superstaruri, știri false, manipularea fotografiilor, hărțuire online (cyberbullying), roboți, filme destinate vizionării la domiciliu, proiecte fotografice ... Media au devenit din ce în ce mai importante în societate în general, și în viața tinerilor, în special. Atât consumul cât și producția media sunt foarte importante pentru învățare, timp liber și construirea identității.

Curiozitatea și dorința de cunoaștere a copilului nu sunt satisfăcute doar în cadrul restrâns al clasei sau al experiențelor cotidiene extrașcolare. Mass-media este ceva mai mult decât un mijloc de divertisment, ea reprezintă o fereastră larg deschisă către lume, fiind „ochiul lumii”, cum afirma Lewis Mumford (L. Handrabura, 2018, p. 4).

<https://educatia.mediacritica.md/wp-content/uploads/2018/02/Dezvoltarea-unei-culturi-media-printr-o-educatie-media-adecvata.pdf>

Tinerii și copiii sunt tot mai atrași de cultura digitală și de suporturile tehnice ale mass-mediei, aceasta fiind mai apropiată de interesele lor prin formele în care se manifestă – jocuri, videoclipuri, producții cinematografice, conexiuni diverse gen forumuri, chat-uri, discuții în timp real. Registrul mass-mediei se extinde odată cu progresul tehnologic (R. Cemortan, M. Coman, G. Bertrand, D. Popa) deși identificăm și suporturi aparent tradiționale, dar care sunt valorificate prin noile tehnologii digitale (păpuși care vorbesc, roboți cu diverse performanțe intelectuale ș.a.)

Relația dintre mass-media și procesul de dezvoltare a personalității copiilor a stârnit dintotdeauna numeroase controverse, dat fiind impactul pe care îl au influențele acesteia asupra copiilor. Efectele educative ale comunicării mediatică pot fi rezumate, conform unor surse de referință (I. Albușescu, 2003, p. 81-122), la: a. noi experiențe cognitive; b. sprijin pentru conceptualizarea cunoașterii; c. repercusiuni formative la nivelul afectivității; d. modelarea comportamentelor; e. mass-media ca agent al socializării.

*Aportul educativ al mass-mediei* (G. Cucu, 2000, p. 4-37) are, astfel, un rol deosebit în constituirea *codului socio-cultural al individului*. Conținutul mesajelor difuzate de mass-media are asupra *modului de a gândi și simți al copiilor* și adolescenților o influență mai mare decât asupra adulților. Acest lucru poate fi explicat analizând problematica stadiilor de dezvoltare după J. Piaget, care, în lucrarea „Psihologia inteligenței”, demonstrează că evoluția mentală nu este rezultatul unor acumulări continue, ci se manifestă stadial, pe etape, fiecare având o anumită structură specifică (J. Piaget, 2008, p. 140).



Dacă adulții dispun de un fond spiritual relativ cristalizat și, în consecință, sunt capabili să selecteze critic și să asimileze *conținutul mesajelor mass-media*, conducându-se după un *sistem propriu de valori* deja constituit, atunci copiii, aflați în plin proces de maturizare intelectuală, afectivă, morală și civică, sunt mai ușor de influențat în sens negativ. Prin urmare, este necesar să se ia în considerare natura ambivalentă a efectelor mass-mediei asupra indivizilor în general și a tinerilor în special.

De aceea, alături de școală și de alte instituții implicate, mass-media ocupă, așadar, un rol important în sistemul factorilor educativi, adăugând noi dimensiuni eforturilor generale de formare și dezvoltare a personalității umane. Ea poate afecta personalitatea umană, afirmă Denis McQuail [apud, L. Gandrabura, 2018, p. 9], în ceea ce privește dimensiunea: cognitivă (schimbarea imaginii despre lume); afectivă (modificarea sau crearea unor sentimente sau atitudini); comportamentală (modificarea modului de acțiune, a formelor de mobilizare socială).

<https://educatia.mediacritica.md/wp-content/uploads/2018/02/Dezvoltarea-unei-culturi-media-printr-o-educatie-media-adekvata.pdf>

**Aportul educativ al mass-mediei** se manifestă în două moduri: implicit și explicit. În esență, *funcțiile mass-mediei* (de informare, corelare, comunicare și divertisment) încorporează **funcția educativă** (M. Petcu, 2002) prin realizarea informării, culturalizării și socializării individului.

**Mass-media oferă posibilități educative** spontane și eterogene, dar este utilizată și *pentru realizarea unor activități educative explicite*. În legătură cu acest subiect, I. Cerghit (1972, p. 39) susține că: „...mass-media formează al patrulea mediu constant de viață al copilului, alături de cel familial, de cel școlar și de anturajul obișnuit de relații. Mass-media nu se substituie școlii, iar influența sa este complexă, reprezentând un element fundamental în relația dintre om și mediul înconjurător”.

Astfel, **mass-media** este, pe lângă un mijloc de informare în societatea modernă, un *factor al educației*, chemat să amplifice, să constituie sau să diversifice **experiențele cognitive și comportamentale ale indivizilor**. Acțiunile acestui *mediu educogen*, ca și ale celorlalte medii: școală, familie, biserică, instituții culturale, trebuie să se conjuge pentru a *modela* adecvat **comportamente și conștiințe** în acord cu marile idealuri ale epocii. Din perspectiva dată, într-o societate dominată de mass-media, **școală are din ce în ce mai mult funcția nu numai de transmitere a informației, ci și de selecție, structurare și sistematizare a acesteia**. Iar după W. Schram, M. Toma, G. Cucu, S. Șpac, în acest sens, trebuie revăzut **nivelul de pregătire al actorilor mediului educațional și educabililor în valorificarea produselor media**:

- cadrele didactice nu sunt foarte implicați sau suficient de pregătiți în ceea ce privește educația pentru folosirea rațională a mass-media/multimedia, nu cunosc posibilele disfuncții ale comunicării mediatice și identificarea modalităților de prevenire și corecție a efectelor indesezirabile asupra personalității elevilor;

- părinții nu sunt destul de conștienți de efectele acestora și nu acordă atenția cuvenită programului zilnic al copiilor lor, știind că nu toate programele TV, jocurile la calculator și informațiile din Internet sunt benefice copiilor;

- copiii nu știu să aleagă programele TV la care să se uite, jocurile la calculator și informațiile din Internet relevante pentru vârsta lor și o fac, deseori, din lipsă de ocupație și fără o ghidare adecvată din partea adulților. Acest lucru se datorează în parte profesorilor care nu îi îndrumă și părinților care nu se ocupa îndeajuns de educația lor sau nu au pregătirea necesară pentru a-i ghida în utilizarea corectă a mass-mediei.

De aceea, *școala*, prin demersul său instructiv-educativ complex, inter- pluri- și transdisciplinar, trebuie: să dezvolte la elevi: *spiritul critic*; să promoveze *capacitatea de discernământ și de judecată*; față de un *limbaj atât de echivoc*, cum este cel audiovizual, să *analizeze critic tot ceea ce citesc*, aud sau privesc în mass-media; să-i ajute pe tineri să-și însușească *criterii de apreciere, ierarhizare și selecție, de evaluare și sintetizare a tot ceea ce este calitativ din avalanșa informațională*; să găsească *mijloace și modalități prin care să contraargumenteze intenția tinerilor de a folosi informația în scopuri antisociale etc.*

Astfel, **competențele** necesare secolului XXI se referă la un set de competențe identificate a fi necesare **pentru interpretarea corespunzătoare a rolului de cetățean**, iar patru dintre acestea par a fi esențiale succesului în cadrul societății moderne: **gândire/analiză critică, rezolvare de probleme, comunicare și colaborare și creativitate și inovație**. Liderii politici și economici, mediul de afaceri

și societatea civilă solicită din ce în ce mai mult școlilor focalizarea efortului formativ asupra dezvoltării acestora (Pellegrino, 2013) [apud, C. Schwartz, 2017, p. 7].

[file:///C:/Users/User-01/Downloads/Mihaela%20TOPAN\\_claudiu\\_schwartz\\_rezumat\\_teza\\_doctorat\\_ro\\_2017-09-01\\_08\\_58\\_13.pdf](file:///C:/Users/User-01/Downloads/Mihaela%20TOPAN_claudiu_schwartz_rezumat_teza_doctorat_ro_2017-09-01_08_58_13.pdf)

Prin urmare, dezideratul introducerii **educației media** în școală este unul imperios necesar. Această nouă educație vizează **formarea și cultivarea capacității de valorificare culturală a informației furnizate** de presă, radio, televiziune, Internet etc. în condiții de diversificare și de individualizare, care solicită o evaluare pedagogică responsabilă, **raportată la scara valorilor sociale** (I. Bontaș, J. Delors, L. Cuznețov, P. Moeglin, M. Petcu). Deaceia, **documentele naționale**, precum Codul Educației din Republica Moldova (2014), Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020” (2014), elaborate de MECC al Republicii Moldova **au ca obiective generale** asigurarea dezvoltării durabile a sistemului educațional în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative, inclusiv prin valorificarea direcțiilor strategice și a acțiunilor prioritare de facilitarea creării rețelelor de comunicare, de schimb de bune practici, de **dezvoltare a competențelor digitale în procesul educațional**, asigurarea educației parentale eficiente și **promovarea parteneriatelor pentru educație, inclusiv cu mass-media**.

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/1\\_strategia\\_educatia-2020\\_3.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf)

**Două**, din cele **8 competențe - cheie**, conform recomandărilor Parlamentului European și al Consiliului Uniunii Europene (A. Gremalschi, 2015, p. 11-13), ce reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională și care trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca **parte a învățării pe parcursul întregii** vieți sunt:

\* Competența matematică și **competențe de bază în științe și tehnologii**: se referă la **stăpânirea, utilizarea și aplicarea cunoștințelor și a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare**. Acestea implică o înțelegere a schimbărilor cauzate de activitatea umană și a responsabilității fiecărui individ în calitate de cetățean și enumeră cunoștințele de bază, abilitățile și atitudinile ce definesc competența-cheie dată (p. 14), care sunt prezentate într-o formă sintetică în tabelul 1 din anexa 1.

\* **Competența digitală** implică **utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei din societatea informațională** (TSI) și deci **abilitățile de bază privind tehnologia informației și a comunicației** (TIC) și enumeră cunoștințele de bază, abilitățile și atitudinile ce definesc competența-cheie dată (p. 14), care sunt prezentate într-o formă sintetică în tabelul 1 din anexa 1..

<https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Formarea%20Competentelor-Cheie.pdf>

Aceste competențe se regăsesc actualmente în *Curriculumului Național pentru învățământul primar* (2018) prin prisma competențelor – cheie stipulate în Sistemul de competențe pentru învățământul primar din RM (2018) în categoria de: competențe transversale /transdisciplinare (p. 11): d. **competențe în matematică, științe și tehnologie**; c. **competențe digitale**. Ele sunt circumscrise de „Profilul de formare al absolventului” ce proiectează IE ca „persoane angajate civic și responsabile” (p. 13) și concretizează unele domenii de cunoaștere la aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală” disciplina DP (p. 179).

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_05.09.2018.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_05.09.2018.pdf)

În raportul referitor la competența mediatică în lumea digitală (2008), Parlamentul European subliniază **importanța integrării educației media în educația formală** și face o serie de recomandări specifice în acest sens (vezi anexa 1.1.).

În viziunea Parlamentului European, **competența mediatică înseamnă**:

- „a poseda capacitatea de a utiliza în mod autonom diversele mass-media, de a înțelege diferitele aspecte și conținuturi ale mass-media și de a le valorifica în mod critic, de a le comunica în contexte de mare diversitate, precum și de a crea și de a difuza conținuturi mediatică” și „constată, de asemenea, faptul că, în contextul nenumăratelor surse disponibile, este esențială capacitatea de a filtra și a extrage în mod structurat informațiile provenite din fluxul de date și imagini pus la dispoziție de noile mass-media”.

Mai mult, Parlamentul European subliniază faptul că „educația în domeniul mass-media reprezintă un element cheie al politicii de informare a consumatorului, al abordării în cunoștință de cauză a chestiunilor legate de dreptul de proprietate intelectuală, al participării democratice active a cetățenilor și al promovării dialogului intercultural”.

**Competențele digitale - sau competențe mediatică** în lumea digitală - presupun cunoștințe și abilități ce vizează reprezentarea prin mass-media (realitatea mediată), conținuturile mass-media din perspectiva funcțiilor și rolurilor acestora, producția media (scopul și obiectivele care stau la baza unei comunicări), dar și înțelegerea metodelor pe care media le folosesc pentru a ajunge la publicul lor țintă.

**Competențele mediatică**, și anume toate **capacitățile tehnice, cognitive, sociale, civice și creative** care ne permit să accesăm toate formele de media, să ajungem la o înțelegere critică a acestora și să interacționăm cu ele, sunt de o importanță crescândă. Aceste capacități ne **permit să ne exercităm gândirea critică și, în același timp, să participăm la aspectele economice, sociale și culturale ale societății și să jucăm un rol activ în procesul democratic**. Competențele mediatică acoperă diferite media: televiziunea, radioul, presa, precum și diferite canale: tradiționale, internet, platforme de comunicare socială, adresându-se nevoilor tuturor vârstelor.

<https://ec.europa.eu/digital-single-market/media-literacy>

**Scopul Recomandării (2009/625/CE) Comisiei Europene din 20 august 2009 privind educația în domeniul mass-media** în mediul digital pentru o industrie audiovizuală și a conținutului mai competitivă și o societate a cunoașterii integratoare, este de a spori educația în domeniul mass-media în mediul digital pentru a spori competitivitatea economiei cunoașterii, contribuind totodată la crearea unei societăți informaționale mai integratoare.

Deasemenea, Recomandarea vine cu **definiția - Educația în domeniul mass-media** care se referă la **capacitatea de a accesa mijloacele de informare, de a înțelege și de a evalua cu spirit critic diferite aspecte ale acestora și ale conținutului lor**. De asemenea, educația în domeniul mass-media în mediul digital **include abilitatea de a comunica într-o varietate de context și de a folosi rațional mass-media**.

Astfel, media reprezintă un vast sistem tehnologic și, în această calitate, face parte din mediul nostru de fiecare zi, alfabetizarea/educația media devenind astfel o necesitate imperioasă. În același timp, media înseamnă și o propunere, o proiectie a unui univers de valori. În acest sens, școala trebuie să răspundă acestei provocări asumându-și într-un mod mai hotărât misiunea sa educativă de mediere a relației copilului cu mass-media: a transmite mesaje, a se concentra pe furnizarea instrumentelor culturale necesare elaborării de către elev a propriei sale etici, dar fără competența axiologică nu există posibilitatea de fixare a competenței media.

**Deci, educația pentru competențe media și digitale** (educația media sau educația în domeniul mass-media) **este o prioritate de învățare pentru învățământul primar**.

În acest sens, F. Horton (F. Horton, Jr., Personal Communication, decembrie 2004) definește **competență mediatică** ca: un **ansamblu de cunoștințe, abilități și deprinderi, necesare pentru înțelegerea tuturor mijloacelor comunicaționale și a formatelor în care datele, informațiile și cunoștințele sunt create, stocate, comunicate și prezentate**. De exemplu: ziarele și revistele tipărite, radioul și televiziunea, mijloacele de transmitere a informației prin cablu, CD, DVD, telefonie mobilă, formatele textuale PDF, formatul JPEG pentru fotografii și prezentări grafice [apud, 40, p. 46].

Competența media – abilitatea de a folosi, interpreta și produce media într-un mod pozitiv, productiv și acceptabil din punct de vedere social – a devenit o competență-cheie în viața modernă, mai ales în contextul profesional, dar și în cel personal.

**Dimensiuni ale competenței media**. Educatorul media Dieter Baacke a descris patru dimensiuni ale competenței media (Baacke 1999):

1. Critica media: dezvoltarea unei atitudini critice față de produsele media, față de dezvoltarea media și instituții. Înseamnă, de asemenea, să fii autocritic și să reflectezi asupra propriilor obișnuințe de a folosi media. Un aspect important îl constituie și reflectarea asupra beneficiilor și riscurilor potențiale.

2. Cunoașterea media: cunoașterea unor date de bază despre media, precum tipurile de media, formatele/genurile de media, criteriile de diferențiere a faptelor de ficțiune, instituții media, jurnalism, implicații economice și politice asupra proceselor de producție și distribuție, efectele media și receptarea media.

3. Modurile de utilizare ale media: capacitatea de a folosi media pentru satisfacerea nevoilor personale și sociale (obținerea de informații, divertisment, comunicare, distingere, identificare cu un grup social, acceptare socială etc.), pentru a comunica eficient, cunoașterea modului de a accesa conținuturile media, de a opera gadget-uri, de a folosi motoare de căutare și de a selecta.

4. Crearea media: capacitatea de a deveni un producător și inovator în media.

**Dimensiuni esențiale pentru tineri.** Tinerii trebuie să învețe că media nu reprezintă doar un potențial pericol (hărțuire online, sexting – actul de a transmite mesaje-text sau foto personale cu un conținut sexual explicit prin telefonul mobil sau prin internet, parteneri de chat periculoși, modele sociale și de frumusețe negative, anumite forme de utilizare a internetului care dau dependență), ci și un instrument profesional și creativ pentru autoexprimare și dezvoltarea abilităților de viață. Competențele media vor deveni din ce în ce mai importante pentru viitoarele locuri de muncă. Într-o epocă în care din ce în ce mai multe activități umane sunt preluate de roboți, abilități precum creativitatea, empatia sau comunicarea socială sunt cheie. Utilizarea media înseamnă, în acest context, o gamă largă de oportunități de învățare. Următoarele dimensiuni sunt importante – mai ales pentru copii și tineri:

- Utilizarea media ca instrument de orientare și căutare (utilizarea eficientă a motoarelor de căutare, abilitatea de a evalua relevanța și credibilitatea rezultatelor unei căutări, cunoașterea portalurilor de joburi și a siteurilor care oferă consiliere profesională).

- Utilizarea media ca instrument pentru o prezentare sau autoprezentare eficientă (sprijinirea unui discurs cu imagini, materiale video și cuvinte folosind instrumente precum PowerPoint).

- Utilizarea media ca instrument pentru feedback (o prezentare filmată permite o reflecție ulterioară cu privire la comunicarea nonverbală și la abilitățile de a performa).

- Cunoștințe despre ce tip de media poate crea oportunități și poate crește calitatea vieții și ce tipuri de media împiedică dezvoltarea personală și creează tensiune și stres. Două întrebări sunt importante: Cum folosesc oamenii media? și Ce efect au media asupra oamenilor? Sau, la nivel personal: Cum folosesc eu media? și Ce efect au media asupra mea? Mulți angajatori au început să verifice online pentru a se asigura că expunerea în mediul virtual ca persoană care caută un job nu ridică probleme. Postarea de către tineri în media sociale a unor poze în care apar consumând alcool, droguri sau în care se afișează cu arme poate reprezenta un obstacol în calea angajării. Același lucru este valabil pentru imagini explicite sexual.

- Cunoștințe despre cum să folosești media pentru a organiza procese de învățare și pentru a crea și optimiza mediul personal de învățare (de exemplu: Ce programe și aplicații folosesc pentru învățare și comunicare, ce folosesc pentru luarea notițelor, pentru documentare, pentru arhivarea textelor, a imaginilor sau a secvențelor video?).

- Producție media creativă.

**Producții creative utilizând media.** Utilizarea media ca mijloc de exprimare creativă oferă multe oportunități de învățare și dezvoltare. În contextul proiectelor media creative, sunt importante atât procesul de producție, cât și produsul. Pe parcursul producției, are loc învățarea bazată atât pe dimensiunea tematică, cât și pe cea socială. Educatorul media britanic David Buckingham a vorbit, în contextul producției media în grupuri, despre o „mini-democrație”, în cadrul căreia tinerii pot învăța elementele de bază ale negocierii democratice.

Produsul media final poate fi o sursă de mândrie și recunoaștere pentru creator. Proiectele media ne pot ajuta să descoperim și să comunicăm noi aspecte și noi puncte forte ale personalității noastre. În acest context, producția media ne poate ajuta să ne creștem stima de sine și să ne dezvoltăm la nivel personal.

Integrarea media în procesul de predare și cel de învățare poate fi o importantă sursă de motivație, atât pentru profesori cât și pentru elevi. Utilizarea media într-un mod creativ ajută la descoperirea unor noi perspective cu privire la sine și la lume. Proiectele media se pot axa direct asupra abilităților de viață, sau pot contribui la dezvoltarea autoeficienței, ca rezultat al creării unui produs media.

**BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE**

**Model orientativ de învățare bazate pe sarcini de lucru la dezvoltarea abilităților sociale de inițiere și menținere a unei relații**

Modulul I „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, subiecte tematice: „Unicitatea proprie și a celuilalt”, „Comportament nonviolent, prietenos”, „Recunoașterea și exprimarea emoțiilor”.

Pentru dezvoltarea acestor abilități pot fi utilizate o serie de formule verbale și comportamente personale care vor ajuta elevii să-și stabilească relații cu cei din jur din considerentul că ei învață acest tip de comportamente prin imitarea adulților sau a altor copii care s-au aflat în situații similare: „Eu pot să...”, „Îmi place de mine pentru că...”, „Mâncarea mea preferată este...”, „Culoarea mea preferată este...”, „Pe tine te apreciez pentru că...”, „Sunt mândru de mine atunci când...”

Prin prisma data ne-am convins că, relațiile pe care învățătorul le stabilește cu un elev influențează modul în care clasa îl privește pe elevul respectiv:

- dacă învățătorul are o atitudine pozitivă față de el elevii vor prelua acea atitudine;

- dacă ceilalți observă că învățătorul e încruntat ori de câte ori vorbește cu un elev care are unele comportamente negative și ceilalți vor face la fel, deoarece el reprezintă o autoritate în fața lor.

Pentru realizarea distincției dintre emoțiile pozitive și negative în inițierea și menținerea unei relații, se va aplica învățarea prin sarcini de lucru (Gollob, R., Krapf, P., Weidinger W, Educație pentru democrație. Volumul I., Consiliul Europei, 2010):

<http://www.living-democracy.com/ro/textbooks/>

1) Activitatea va începe printr-un joc didactic în echipe „Baloanele emoționale”. Învățătoarea va actualiza emoțiile de bază: fericire, tristețe, teamă, furie, surprindere, dezgust.

Apoi fiecare echipă va selecta o emoție și va avea următoarele sarcini: să aleagă un balon de o culoare pe care o asociază cu emoția dată; să deseneze pe balon un chip potrivit emoției date; să relateze și să imită cum se resimte această emoție în corp; să explice cum se manifestă această emoție în comportament; să presupună cum pot fi controlate manifestările neadecvate.

2) În continuare, pentru echipe se vor alcătui întrebări despre modurile în care oamenii își controlează emoțiile, se va redacta un interviu și se va stabili cui se vor adresa echipele în cadrul sarcinii de extindere, până la următoarea lecție: profesorilor din liceu; altor lucrători din liceu; membrilor familiilor; elevilor din clasele mai mari; vecinilor.

3) La lecția următoare, echipele vor generaliza răspunsurile obținute și le vor prezenta pe postere. Apoi se vor analiza frontal rezultatele interviului, după care se va adoptat un plan de 7 pași pentru gestionarea emoțiilor (V. Dragomir, Inteligența emoțională):

<https://psihosensus.eu/gestionarea-emoțiilor-inteligenta-emotionala/>

**SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 3**

**3.2. Specificul procesului de predare-învățare la disciplina DP prin prisma paradigmei educaționale centrate pe elev.**

**3.3. Rolul cadrului didactic în organizarea și gestionarea procesului de învățare la DP**

**3.4. Crearea mediului de învățare la disciplina DP.**

**3.6. Organizarea activităților de învățare la disciplina DP.**

**3.7. Ansamblul tehnologiilor educaționale aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP**

● **Studiul și analiza unității de învățare 3.2.**

\* **Dezbateri**

- elementele metodologiei de învățare constructivistă: accent, obiective, învățarea independentă și autonomă, aspecte ;

● **Studiul și analiza unității de învățare 3.3.**

\* **Dezbateri**

- rolul cadrului didactic în implementarea disciplinei „Dezvoltare personală”

**\*Sarcini:**

1. Analizați modul în care este oferit feedback-ul în cadrul școlii și modul în care îl veți oferi dumneavoastră. Gândiți-vă ce implicații are schimbarea rolului profesorului. Ce ar fi diferit pentru dumneavoastră?
2. Dezbateți ambele chestiuni cu un coleg și formulați trei întrebări pentru a le adresa la o viitoare ședință/reuniune metodică cu toți profesorii de la catedră.
3. Reflectați asupra rolului dumneavoastră de viitor profesor. Analizați-vă propriul rol de profesor și rolurile elevilor din clasă. Notați ce roluri jucați ca viitor profesor și ce roluri joacă elevii.
4. Discutați rezultatele cu un coleg.

**\*Dezbateri**

- modalități de creare a unei atmosfere de încredere și respect în prevenirea și combaterea comportamentului perturbator în clasă.

**●Studiul și analiza unității de învățare 3.4.**

**●Studiul și analiza Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018)**

**\*Dezbateri**

- particularitățile creării mediului de învățare la disciplina DP;
- specificul Domeniului de competență 2. MEDIUL DE ÎNVĂȚARE: Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ;
- specificul Domeniului de competență 5. PARTENERIATE EDUCATIONALE: Cadrul didactic asigură relații de colaborare și respect cu familia și comunitatea, dezvoltând parteneriate.

**\*Sarcini. Noțiie schimb de idei cu colegii.**

1. Gândiți-vă la elevii cărora le veți preda și la factorii externi care ar putea influența procesul lor de învățare. Pentru sarcina dată puteți apela la suportul de curs la „Didactica generală” accesând seminarul 1. Notați acești factori pe scurt și faceți schimb de păreri cu un coleg. Cum considerați, acești factori au impact în procesul de evaluare criterială? Influențează acești factori performanța elevilor la disciplina „DP”, din punctul dumneavoastră de vedere? Discutați cu un coleg.
2. Gândiți-vă la situațiile în care relațiile învățătorului cu părinții reprezintă o experiență pozitivă. Ce factorii fac această experiență pozitivă?. Notați ideile pe o foaie de hârtie și faceți schimb de păreri cu un coleg.
3. Amintiți-vă o situație pozitivă și una negativă în care cadrul didactic a oferit feedback părinților. Sunteți de acord cu sugestiile din acest context? Care ar fi strategiile dumneavoastră personale pentru a oferi feedback părinților? Luați noțiie și faceți schimb de idei cu colegii.
4. Propuneți modalități de colaborare cu părinții. Cum considerați, din perspectiva dată pot fi contactați părinții elevilor și întrebați dacă sunt dispuși de a-și prezenta locul de muncă? Dar alți reprezentanți ai sferei economice și sociale?

**●Studiul și analiza unității de învățare 3.6.**

**\*Dezbateri**

- pași valorificați în actul de predare-învățare la lecțiile de DP: condițiile; obiectivele care trebuie formulate/stabilite; mijloace/materiale didactice alese; conceptele specifice modulelor care trebuie avute în vedere; înțelegerea proceselor de învățare, alegerea formelor de predare, evaluarea rezultatelor etc.

**●Studiul și analiza unității de învățare 3.7.**

**\*Dezbateri**

- ansamblul tehnologiilor educaționale aplicate la realizarea eficientă a disciplinei DP

#### 4. Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei DP

- 4.1. Proiectarea didactică personalizată-concept central al proiectării curriculare la disciplina DP.
- 4.2. Proiectarea didactică eșalonată la disciplina DP: niveluri și documente.
- 4.3. Specificul proiectării de lungă durată la disciplina DP.
  - 4.3.1. Proiectarea administrării disciplinei la DP.
  - 4.3.2. Proiectarea unităților de învățare la disciplina DP.
- 4.4. Proiectarea de scurtă durată la disciplina DP .

##### 4.1. Proiectarea didactică personalizată-concept central al proiectării curriculare la disciplina DP

Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei *Dezvoltare personală*, se subordonează cerințelor generale ale proiectării didactice la nivelul învățământului primar.

În contextul Curriculumului pentru învățământul primar, conceptul central al proiectării curriculare la disciplină este **proiectarea didactică personalizată**.

Proiectarea didactică personalizată exprimă dreptul cadrului didactic de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime în asigurarea calității procesului educațional la clasă. Totodată, prin proiectarea didactică personalizată, învățătorul își asumă responsabilitatea de a asigura elevilor parcurșuri școlare individualizate, în funcție de condiții și cerințe concrete.

##### 4.2. Proiectarea didactică eșalonată la disciplina DP: niveluri și documente

Proiectarea didactică la o disciplină școlară solicită învățătorului gândirea în avans a derulării evenimentelor la clasă, o prefigurare a predării, învățării și evaluării, eșalonată pe două niveluri interconținute: de lungă și de scurtă durată.

**Documentele de proiectare didactică eșalonată**, realizate de învățător și aprobate în cadrul instituției de învățământ, sunt următoarele:

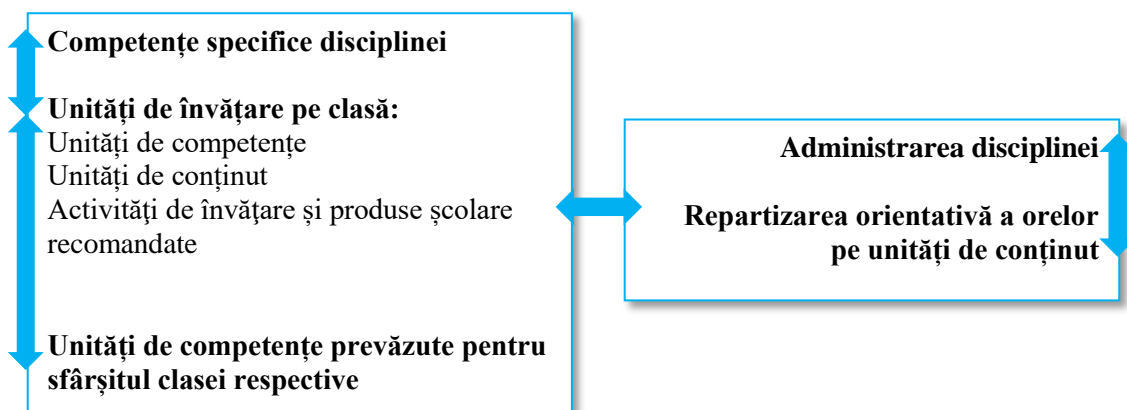
• **la nivelul de lungă durată:** proiectul de administrare a disciplinei (anual, semestrial); proiectele unităților de învățare;

• **la nivelul de scurtă durată:** proiectele didactice (zilnice) pentru lecții sau alte forme de organizare, de exemplu, excursie.

Documentele de proiectare didactică eșalonată sunt documente administrative care transpun în mod personalizat curriculumul disciplinar (programa școlară) în condițiile concrete ale procesului educațional la clasă, în contextul alocării de resurse metodologice, temporale și materiale, considerate optime de către cadrul didactic pe parcursul vizat.

Astfel, curriculumul disciplinar constituie reperul principal, documentul reglator pentru proiectarea personalizată a activității didactice la clasă.

În acest sens, programa disciplinară pentru o clasă se lecturează urmărind interrelaționarea următoarelor elemente:



**Competențele specifice**, fiind proiectate pentru tot parcursul claselor primare, repherează **proiectarea de lungă durată** la disciplină.

**Proiectarea didactică anuală** a disciplinei se realizează conform datelor din **Administrarea disciplinei** și ținând cont de **Repartizarea orientativă a orelor pe unități de învățare**.

**Sistemele de unități de competențe proiectate pentru o unitate de învățare** sunt prevăzute integral pentru evaluarea de tip cumulativ la finele respectivei unități de învățare și selectiv - pentru evaluarea formativă pe parcurs. Aceste sisteme reperează **proiectarea didactică a unităților de învățare și proiectarea didactică de scurtă durată**.

**Sistemele de unități de competențe sintetizate la finele fiecărei clase** sunt prevăzute pentru evaluarea anuală. Aceste sisteme vor repera descrierea rezultatelor elevilor în **tabelul de performanță școlară** întocmit la finalizarea fiecăreia dintre clasele I-IV.

**Unitățile de conținut** constituie mijloace informaționale prin care se urmărește realizarea sistemelor de unități de competențe proiectate pentru unitatea de învățare dată. Respectiv, se vizează realizarea competențelor specifice disciplinei, dar și a celor transversale/ transdisciplinare.

Unitățile de conținut includ **liste de termeni specifici disciplinei**: cuvinte/ sintagme care trebuie să intre în vocabularul activ al elevului pe parcursul respectivei unități de învățare.

**Activitățile de învățare și produsele școlare recomandate** prezintă liste deschise de contexte semnificative de manifestare a unităților de competențe proiectate pentru formare/ dezvoltare și evaluare în cadrul unității respective de învățare. Cadrul didactic are libertatea și responsabilitatea să valorifice această listă personalizat **la nivelul proiectării și realizării lecțiilor**, în concordanță cu **proiectele unităților de învățare**, dar și să o completeze în funcție de specificul clasei concrete de elevi, de resursele disponibile etc.

### 4.3. Specificul proiectării de lungă durată la disciplina DP

Proiectul de lungă durată:

- este un **document administrativ** care se întocmește de către cadrul didactic la începutul anului școlar pentru fiecare disciplină de învățământ și admite operarea unor ajustări, dezvoltări pe parcursul anului, în funcție de dinamica reală a clasei de elevi;
- trebuie să constituie un **instrument funcțional** care să asigure un parcurs ritmic al conținuturilor și evaluărilor, punctat pe structura anului școlar și orientat spre realizarea finalităților curriculare de către elevii clasei;
- este oportun să poarte un **caracter personalizat** realizând o confluență a normativității didactice cu creativitatea și competența profesională a pedagogului – benefică, întâi de toate, pentru elev; proiectările de lungă durată editate pot fi folosite ca repere pentru demersul personalizat.

Proiectul de lungă durată include:

- antetul;
- proiectul de administrare a disciplinei;
- proiectele unităților de învățare.

Cadrele didactice au dreptul să realizeze la începutul anului școlar doar proiectarea administrării disciplinei și a primei unități de învățare, iar proiectele celorlalte unități de învățare (module) să le realizeze pe parcurs, pe măsura finalizării implementării proiectului unității anterioare.

Antetul proiectului de lungă durată va include următoarele elemente obligatorii.

- **Disciplina** – se scrie denumirea disciplinei în conformitate cu Planul-cadru.
- **Competențele specifice disciplinei** – se transcriu din curriculumul disciplinar;
- **Bibliografie** – se listează produsele curriculare aferente disciplinei:
  - *produse curriculare principale*: curriculum disciplinar, manualul școlar aprobat de MECC;
  - *produse curriculare auxiliare*: ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, ghiduri metodice pentru cadrele didactice, instrucțiuni metodologice, caiete de activitate independentă pentru elevi, culegeri de teste, softuri educaționale etc.

#### **Exemplu de model:**

Clasa I

Disciplina: Dezvoltare personală

Proiect de lungă durată

Anul de învățământ 2020-2021

Competențele specifice: 1-5 (transcrise din curriculumul disciplinar)

Resurse bibliografice:

- Curriculum Național Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

Evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău: MECC, 2019.



### 4.3.1. Proiectarea administrării disciplinei la DP

Proiectul de administrare a disciplinei va avea următoarea rubrică:

ADMINISTRAREA DISCIPLINEI:					
Nr. de ore pe săptămână			Nr. de ore pe an		
Unitățile de învățare	Nr. ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	

#### Indicații pentru completarea rubricilor

- **Nr. de ore pe săptămână** – se scrie în conformitate cu Planul-cadru.
- **Nr. de ore pe an** – se calculează în funcție de structura anului școlar care este stabilită pentru fiecare an școlar în parte de către MECC al Republicii Moldova.
- **Unitățile de învățare** – pot fi eșalonate preluând denumirile unităților de conținut (modulelor) din curriculumul disciplinar sau denumirile capitolelor (modulelor) din manualul aprobat de MECC pentru anul în curs.
- **Nr. de ore pentru fiecare unitate de învățare** – se proiectează ținând cont de: recomandările din curriculumul disciplinar; conținuturile respective din manual; complexitatea conținuturilor; ritmul de învățare al elevilor etc.
- **Evaluări** – se proiectează numărul de evaluări inițiale (EI), evaluări formative în etape (EFE) și evaluări sumative (ES) în cursul fiecărei unități de învățare [1, p. 205].
- **Observații** – se înregistrează modificările care, eventual, vor surveni pe parcursul anului școlar. Cadrul didactic are libertatea de a completa proiectul de administrare a disciplinei cu alte rubrici care îi pot facilita activitatea de proiectare. De exemplu: poate face o demarcație între semestre și totalizări la finele fiecărui semestru și la finele anului școlar; poate include rubrica *Săptămâna* destinată repartizării orientative pe săptămâni a orelor rezervate pentru parcurgerea modulului (de ex., S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>...etc. sau prin precizarea perioadelor calendaristice).

#### MODEL – EXEMPLU PLD la DP cl. I-a (sem. 1-2)

#### PROIECTAREA ADMINISTRATIVĂ A DISCIPLINEI DP

**Clasa: I**

**Disciplina: Dezvoltare personală**

**Proiect de lungă durată**

**Anul de învățământ 2020-2021**

**Competențele specifice disciplinei:**

1. Aprecierea identității personale și a celorlalți în contexte educaționale/familiale/ comunitare, demonstrând încredere în forțele proprii și atitudine pozitivă.
2. Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate.
3. Adoptarea modului de viață sănătos în contexte variate, demonstrând interes și implicare în activități de menținere a sănătății proprii și a celor din jur.
4. Proiectarea carierei din perspectiva potențialului individual și a intereselor profesionale, manifestând atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și învățare ca muncă de bază a elevului.
5. Adaptarea comportamentului privind securitatea personală și a celor din jur în situații cotidiene, demonstrând atenție și atitudine responsabilă față de sine și cei din jur.

**Bibliografie:**

1. Curriculumul național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019) [https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf)

4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019);

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_ecd\\_1-4\\_20.11.2019\\_site\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf)

Nr. de ore/săptămână	Nr. de ore/an'
1	33

Nr. ore pe săptămână	Nr. de ore pe an				
1	33				
Unități de învățare (module) <i>Semestrul I</i>	Nr. de ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	
1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt	7	1	1		
2. Asigurarea calității vieții	7	1	1		
3. Modul sănătos de viață	2	1			
<b>Total semestrul 1</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
Unități de învățare (module) <i>Semestrul II</i>	Nr. de ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	
3. Modul sănătos de viață (continuare)	5		1		
4. Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial	6	1	1		
5. Securitatea personală	6	1	1		
<b>Total semestrul 2</b>	<b>17</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
<b>Total an:</b>					
5 module	33 ore	5	5	2 semestriale	

#### 4.3.2. Proiectarea unităților de învățare la disciplina DP

Proiectul unei unități de învățare va avea următoarea rubrică:

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE:.....

Nr. de ore alocate:.....

Unități de competențe	Detalii de conținut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluare	Observații

### Indicații pentru completarea rubricilor

- **Unitatea de învățare** – se trece numărul de ordine și denumirea unității în conformitate cu eșalonarea din proiectul de administrare a disciplinei.
- **Nr. de ore alocate** – se trece numărul corespunzător din proiectul de administrare a disciplinei.
- **Unități de competențe** – în variantă schematică, se transcriu numerele de ordine ale tuturor unităților de competențe prevăzute pentru modulul dat în curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3 etc.); dacă se consideră necesar – se transcriu din curriculum.
- **Detalii de conținut** – se eșalonează subiectele tematice pentru secvențe de 1-3 ore, care pot fi preluate din manualul aprobat de MECC, din lista de conținuturi din curriculumul disciplinar; apoi, în funcție de specificul disciplinei, creativitatea pedagogului și alți factori, se explicitează parcursurile elevilor la fiecare lecție – mai succint sau mai desfășurat; înscrierile din această rubrică trebuie să evidențieze formulări esențializate care se vor trece în catalogul clasei la fiecare lecție.
- **Nr. ore** – se eșalonează câte o oră pentru fiecare detaliere de conținut corespunzătoare.
- **Data** – se trec datele calendaristice pentru fiecare oră, ținând cont de structura anului școlar și orarul clasei.
- **Resurse** – se indică paginile din manual și, eventual, din suporturi didactice auxiliare, pentru fiecare oră; la discreția învățătorului, pot fi notate și alte elemente (materiale didactice, forme de organizare a activităților ș.a.); la nivelul unității de învățare nu este obligatoriu de a proiecta metodele și formele activității didactice la lecții (la dorință, referințe la acest aspect pot fi făcute în detalierea conținuturilor).
- **Evaluare** – se vor indica lecțiile în cadrul cărora se proiectează: evaluarea inițială (EI); evaluarea formativă în etape (EFE); evaluarea sumativă (ES) [2, 3, 4, 5].  
Se recomandă a proiecta unitățile de competențe sau/și produsele selectate pentru fiecare EFE. Acestea pot fi indicate între paranteze (de exemplu: EFE (1.1., 1.2.)) sau, corespunzător, în rubrica *Observații* – la momentul proiectării sau pe parcursul realizării unității de învățare.



Este important ca totalitatea unităților de competențe supuse evaluării formative pe parcursul modulului să asigure o acoperire fidelă a unităților de competențe care vor fi vizate prin evaluarea sumativă la finele modulului.

### MODEL – EXEMPLU PLD la DP cl. I-a PROIECTAREA DIDACTICĂ A UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE (MODULELOR)

#### UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt

Nr. de ore alocate: 7

Unități de competențe: 1.1.; 1.2.; 1.3.

Detalii de conținut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluări			Obs.
				EI	EFE	ES	
1. Eu-elev la școală (Numele și prenumele, data și locul nașterii, adresa. Regulamentul școlar)	1		1. Ghem de ață. Imagini „Regulile școlii”	1			
2. Eu prefer-tu preferi (Preferințe. Regulile clasei)	1		2. Fișe de lucru: - „Sunt o persoană deosebită” -Regulile clasei				
3. Spun „NU” violenței în școală și în clasă (Comportament nonviolent prietenos)	1		3. Film didactic				

<b>4. Spun „NU” violenței în familie și pe stradă</b> (Comportament nonviolent prietenos)	<b>1</b>		<b>4. Plicul cu „fapte bune”</b>				
<b>5. Comunic civilizat la școală</b> (comunicarea cu învățătorii, colegii – ascult, înțeleg, mă exprim)	<b>1</b>		<b>5. Imagini la subiect</b>				
<b>6. Mă simt împlinit când...</b> (Trăiri emoționale ale elevului de clasa I – emoții de bază: bucurie, tristețe, frică)	<b>1</b>		<b>6. Exemple de emoticoane</b>				
<b>7. Eu sunt împlinit – tu ești împlinit</b> (Recunoașterea și exprimarea emoțiilor)	<b>1</b>		<b>7. Tabelul emoțiilor</b>		<b>1 P1.</b>		

#### 4.4. Proiectarea de scurtă durată la disciplina DP

Proiectul didactic de scurtă durată *oferă* o schemă rațională a desfășurării lecției, pornind de la trei repere interconținute:

- ceea ce ne propunem să realizăm – **obiectivele lecției**;
- elementele necesare pentru a realiza ceea ce ne-am propus – **conținuturi și strategii didactice** (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace);
- modul în care măsurăm eficiența învățării – **strategii de evaluare**.

Proiectul didactic de scurtă durată *include*:

- antetul;
- demersul didactic/scenariul didactic/desfășurarea lecției/activității.

Rubricația antetului proiectului de lecție poate fi urmărită în exemplul de mai jos.

#### MODEL EXEMPLU

#### ANTETUL PROIECTULUI DE SCURTĂ DURATĂ la DP cl. I-a

#### Modulul 1.

**Autor:**

**Clasa:** I - a

**Disciplina:** Dezvoltare personală

**Nr. lecției:** 2 (6)

**Subiectul lecției:** „Regulamentul școlar” (comportamentul elevului în școală; comportament nonviolent, prietenos)

**Tipul lecției:** mixtă; cadrul de învățare ERRE

**Unități de competențe:**

1.2. Descrierea unicității proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev.

1.3. demonstrarea unui comportament corespunzător regulilor clasei și a școlii.

**Obiectivele lecției:** La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O1 – să enumere calitățile personale care-i reprezintă, utilizând Tehnica „Bulgărele de zăpadă”;

O2 – să aprecieze valoarea diversității în clasă prin cuvinte proprii;

O3 – să recunoască normele de conduită în școală, după imagini;

O4 – să descrie în cuvinte proprii comportamente prietenoase și violente în spațiul școlii prin tehnica „Explozia stelară”;

O5 – să propună sfaturi pentru a nu permite comportamente violente în spațiul școlii;

O6 – să exprime o normă de comportament civilizat în școală și acasă, elaborând un baner publicitar.

**Strategii didactice:**

- **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi.

- **Metode și procedee:** reflecția personală, bulgărele de zăpadă, explicația, demonstrația, jocul didactic, observația, explozia stelară, conversația.

- **Mijloace didactice:** PowerPoint (Reg. Int.), Planșă „Conduita în școala noastră”, Set de imagini ce reprezintă conduita decentă și indecentă în spațiul școlii, Tehnica „Explozia stelară”, Fișa „Banner publicitar”.

**Strategii de evaluare:** evaluare formativă interactivă: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare.

#### **Bibliografie:**

- Curriculum Național. Învățământul primar.: MECC. 2018.  
- Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.  
- Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf)

- Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_ecd\\_1-4\\_20.11.2019\\_site\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf)

- MECC, Terguța, V., (coörd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la:

[https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului\\_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf](https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf)

#### **Indicații pentru completarea rubricilor**

- **Nr. lecției** – se indică numărul de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului). De exemplu, pentru lecția a treia din modulul al doilea se va scrie: 3(2).
- **Subiectul lecției** – se transcrie din proiectul unității de învățare respectivă.
- **Tipul lecției** – se indică tipul corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe:
  - lecție de formare a capacităților de dobândire a cunoștințelor;
  - lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor;
  - lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor;
  - lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor;
  - lecție de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor;
  - lecție mixtă [1, p. 199-200].
- **Unități de competențe** – se indică unitățile de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică, se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3); dacă se consideră necesar – se transcriu din curriculum.
- **Obiectivele lecției** - în funcție de situația concretă, se formulează 4-6 obiective deduse din unitățile de competențe selectate pentru lecția dată, reflectând în mod adecvat domeniile:
  - cognitiv: asimilarea de cunoștințe, formarea de capacități intelectuale;
  - afectiv: formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor;
  - psihomotor: operații manuale, formarea de conduite motrice, practice.



În formularea obiectivelor vor fi valorificate atitudinile și valorile specifice predominante pentru disciplina respectivă (reliefate în competențele specifice ale disciplinei).

Pentru formularea riguroasă a obiectivelor lecției, poate fi recomandată procedura de operaționalizare elaborată de R. F. Mager (1962), care presupune trei pași (acțiuni succesive):

- precizarea comportamentului final, observabil până la sfârșitul activității didactice (prin verbe de acțiune);
- descrierea condițiilor în care elevii vor demonstra că au dobândit performanța așteptată (de exemplu: în baza...; cu ajutorul...; pornind de la...; fără a utiliza...);
- indicarea nivelului (calitativ și/sau cantitativ) de realizare a performanței, necesar pentru ca să fie acceptat comportamentul dobândit.

În proiectele zilnice se acceptă formulări restrânse ale obiectivelor lecției, fara explicitare riguroasă a tuturor acestor cerințe. În formularea obiectivelor lecției, se vor evita verbe ce conduc la formulări vagi care nu pot indica ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției.

Verbe indezirabile:			
a afla a aprofunda a asimila a clarifica a se concentra a constata a conștientiza	a se convinge a cunoaște a se deprinde a-și dezvolta a se edifica a se emoționa a se familiariza	a-și forma a intui a-și îmbogăți a însuși a înțelege a învăța a memora	a-și lărgi a se obișnui a percepe a pricepe a simți a se strădui a ști

Pentru alegerea verbelor de acțiune se recomandă: taxonomia Bloom-Anderson pentru domeniul cognitiv; taxonomia lui Krathwohl pentru domeniul afectiv; taxonomia lui Simpson pentru domeniul psihomotor. Propunem în continuare selecții respective.

#### Competențe cognitive: taxonomia Bloom-Anderson

<b>Reamintire</b>	. declararea . definirea . descrierea . enumerarea	. găsirea . identificarea . listarea . localizarea	. numirea . potrivirea . raportarea . recunoașterea	. remedierea . repetarea . repovestirea . specificarea
<b>Înțelegere</b>	. alegerea . distingerea . exemplificarea	. explicarea . exprimarea . ilustrarea	. localizarea . prezentarea . raportarea . relatarea	. interpretarea . reproducerea . traducerea . transformarea
<b>Aplicare</b>	. alegerea . aplicarea . calcularea . demonstrarea . desfășurarea	. estimarea . executarea . experimentarea . folosirea . ilustrarea	. implementarea . îndeplinirea . modelarea . modificarea . operarea	. practicarea . programarea . rezolvarea . schițarea . simularea
<b>Analiză</b>	. alegerea . analizarea . aprecierea . aranjarea . atribuirea . categorisirea . clasificarea . compararea	. conectarea . contrastarea . deciderea . deformarea . detectarea . determinarea . diferențierea . discriminarea	. distingerea . emiterea de ipoteze . examinarea . generalizarea . gruparea . inspectarea . inventarierea	. ordonarea . organizarea . prezentarea . punerea de întrebări . rezumarea . schematizarea . separarea
<b>Evaluare</b>	. apărarea . aprecierea . cântărirea . conchiderea	. convingerea . criticarea . deducerea . disputarea	. emiterea de ipoteze . evaluarea . formularea de judecăți . rânduirea	. recomandarea . revizuirea . scrutarea . susținerea . verificarea
<b>Creare</b>	. compunerea . conceperea . construirea . pregătirea	. crearea . dezvoltarea . formularea . integrarea	. inventarea . înlocuirea . modificarea . inițierea . planuirea	. producerea . proiectarea . propunerea . rearanjarea . transformarea

#### Competențe afective: taxonomia Krathwohl

<b>Receptarea</b>	. acceptarea . alegerea	. descrierea . identificarea	. localizarea . recunoașterea
<b>Reacția</b>	. aderarea . aprobarea	. completarea . conformarea	. expunerea de opinii . oferirea de răspunsuri . raportarea
<b>Valorizarea</b>	. acceptarea . argumentarea . căutarea . completarea . dedicarea	. demonstrarea . descrierea . dezbateră . diferențierea	. explicarea . încurajarea . justificarea . propunerea . renunțarea . selectarea . susținerea . urmarea

<b>Organizarea</b>	. abstractizarea . aranjarea . armonizarea . combinarea	. integrarea . modificarea . organizarea . partiționarea . dirijarea	. compararea . pregătirea . estimarea . referirea	. evaluarea . rezumarea . generalizarea . sintetizarea . identificarea
<b>Caracterizarea</b>	. acționarea . aprecierea valorică . asumarea de sarcini . colaborarea	. deservirea . dirijarea . discriminarea . estimarea	. evaluarea . modificarea . practicarea . revizuirea	. schimbarea . soluționarea . utilizarea . verificarea

### Competențe funcțional-acționare: taxonomia Simpson

<b>Perceperea</b>	• alegerea • conectarea • descrierea	• detectarea • diferențierea • discriminarea	• distingerea • identificarea • izolarea	• legarea • selectarea • separarea
<b>Dispoziția</b>	• declararea • demararea	• demonstrarea • explicarea	• începerea • manifestarea	• planificarea • pregătirea • reacționarea
<b>Răspunsul: ghidat</b>	• asamblarea • dezasamblare	• executarea • fixarea	• măsurarea • manipularea	• mixarea • schițarea
<b>Răspunsul manifestat complex</b>	• asamblarea • controlarea • dezasamblarea	• fixarea • manipularea • măsurarea	• montarea • mixarea • operarea	• organizarea • schițarea • verificarea
<b>Adaptarea</b>	• armonizarea • conformarea	• coordonarea • diversificarea • modificarea	• racordarea • rearanjarea	• reglarea • reorganizarea • revizuirea
<b>Conceperea</b>	• aranjarea • comasarea	• combinarea • compunerea	• conceperea • construirea	• crearea • elaborarea • proiectarea

- **Strategii didactice** – se listează în conformitate cu demersul lecției:

**Formele de organizare:** frontală, individuală, în grup – pledând pentru „o grupare flexibilă și mobilă a elevilor cu treceri de la activități cu grupuri mari, la acțiuni în grupuri mici, omogene și apoi la activități individuale” [8, p. 36].

**Metodele, procedeele și tehnicile didactice** – optând pentru îmbinarea armonioasă a metodelor și tehnicilor interactive moderne [1, p. 201] cu cele consacrate în învățământul primar:

<b>Metode de comunicare</b>	Explicația Descrierea Povestirea Instructajul Discuția dirijată	Conversația Problematizarea Lectura ghidată Lucrul cu manualul Instruirea prin tehnici audio/video
<b>Metode de explorare</b>	Observația Experimentul	Demonstrația Modelarea
<b>Metode de acțiune</b>	Exercițiul Lucrarea practică	Jocul didactic Simularea
<b>Metode de raționalizare</b>	Algoritmizarea	Instruirea asistată de calculator

**Mijloacele didactice:** demonstrative, individuale, distributive; mijloacele elaborate de cadrul didactic se anexează la proiect.

- **Strategii de evaluare** - se vor indica:

- tipul evaluării în contextul ECD (EI, EFP, EFI, EFE, ES);
- instrumentul de evaluare și produsul(ele) evaluat(e) (în cazul evaluării instrumentale) însoțit(e) de criteriile de succes;
- procedeele de autoevaluare/evaluare reciprocă.

Astfel, se va ține cont de faptul că strategiile de evaluare pot fi:

- *instrumentale* - realizate în condiții special create ce presupun elaborarea și aplicarea unor instrumente de evaluare construite pe baza de produse (test însoțit de matrice de specificații și barem de corectare/verificare/apreciere; probă orală, scrisă, practică sau combinată etc.);

- *non-instrumentale* - realizate în circumstanțe obișnuite pe baza observării activității elevilor și a feed-backului imediat, fără folosirea instrumentelor de evaluare, fiind destinate sensibilizării partenerilor angajați în proces (cadru didactic și elevii) la manifestările comportamentului performanțial al elevilor, în vederea prevenirii și combaterii dificultăților și eficientizării procesului didactic.

Corelarea dintre tipurile de evaluare formativă în contextul ECD și tipurile de lecții se configurează în modul următor:

- activitățile de EFI pot și trebuie să fie realizate la orice tip de lecție, vizând diferite aspecte, inclusiv cele metacognitive;

- EFP se pretează cel mai bine în lecțiile de aplicare, iar EFE – la lecțiile de analiză-sinteză; însă, în funcție de rezervele de timp ale modulului și de alți factori, cadrul didactic poate alege o altă variantă dintre cele posibile.

### PROIECTAREA DEMERSULUI DIDACTIC AL LECȚIEI

Proiectarea demersului didactic al lecției poate fi realizată atât în baza secvențelor instrucționale eșalonate în corespundere cu tipul lecției [1, p. 201], cât și în baza fazelor lecției cadru Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE).

Gradul de desfășurare a proiectului se va decide în funcție de gradul didactic al învățătorului, de comun acord cu managerul responsabil pentru învățământul primar.

În funcție de modelul de proiectare și de gradul de desfășurare, pot fi adoptate diferite variante de organizare grafică a proiectului demersului didactic.

#### Organizare tabelară: SCENARIUL DIDACTIC AL LECȚIEI

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		t'	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	ACTIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI	ACTIVITATEA ELEVILOR		FORME	METODE	MIJLOACE	
<i>denumirea etapei I a lecției</i>							
<i>denumirea etapei a II-a a lecției</i>							



**JURNAL DE UNITATE – 4**

*Ce am învățat:*

*Ce pot să aplic și să schimb:*

**BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE**

**Model orientativ de proiectare administrativă a disciplinei DP**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_ecd\\_cl\\_iv\\_ro.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_cl_iv_ro.pdf)

Nr. ore pe săptămână	Nr. de ore pe an				
<b>1</b>	<b>33</b>				
Unități de învățare (module) <i>Semestrul I</i>	Nr. de ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	
<b>1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt</b>	7	1	1		
<b>2. Asigurarea calității vieții</b>	6	1	1		
<b>3. Modul sănătos de viață</b>	2	1			
<b>Total semestrul 1</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
Unități de învățare (module) <i>Semestrul II</i>	Nr. de ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	
<b>3. Modul sănătos de viață (continuare)</b>	5	la discreția CD	1		
<b>4. Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial</b>	6	1	1		
<b>5. Securitatea personală</b>	7	1	1		
<b>Total semestrul 2</b>	<b>18</b>	<b>2-3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
<b>Total an:</b>					
<b>5 module</b>	<b>33 ore</b>	<b>5-6</b>	<b>5</b>	<b>2 semestriale</b>	

**MODEL ORIENTATIV DE PROIECTARE A UNITĂȚII DE ÎNVĂȚARE: 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt. Clasa I. Nr. de ore alocate: 3**

Unități de competențe	Detalii de conținut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluare	Obs.
<b>1.1. Recunoașterea</b> emoțiilor proprii și ale celorlalți, exprimate prin gesturi, mimică, cuvinte, acțiuni. <b>1.2. Descrierea</b> unicității proprii și a celorlalți în contextul statutului de elev. <b>1.3. Demonstrarea</b> unui comportament corespunzător regulilor clasei și ale școlii.	<b>1. Eu-elev la școală:</b> numele și prenumele, data și locul nașterii, adresa; comportamentul elevului în clasa I. Regulile clasei.	1	07.09.	Ghem de ață. Imagini „Regulile clasei”	EI	
	<b>2. Comunic civilizat la școală:</b> comunicarea cu învățătorii, colegii.	1	14.09.	Film didactic		
	<b>3. Mă simt împlinit când...:</b> trăiri emoționale ale elevului de clasa I.	1	21.09.	Tabelul emoțiilor	EFE Produce: aprecierea/ exprimarea prin simboluri; mesajul oral.	

**MODEL ORIENTATIV DE PROIECT DIDACTIC PERSONALIZAT**

**Autor:**

**Clasa:** II - a

**Disciplina:** Dezvoltare personală

**Nr. lecții:** 7 (7)

**Subiectul lecției:** „Ce responsabilități am într-o școală ca a mea?”

**Tipul lecției:** formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor; cadrul de învățare ERRE

**Unități de competențe:**

2.1. Recunoașterea comportamentelor corecte, privind salutul, ținuta, ordinea, interrelaționarea.

2.2. Distingerea beneficiilor statutului de elev și a activității de învățare, în baza unor criterii oferite.

2.3. Adaptarea comportamentului la situații reale din viață.

**Obiectivele lecției:** La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O1 – să extindă itinerarul de bune maniere acasă în baza desenului;

O2 – să construiască o judecată de valoare (bune maniere/comportament civilizat/relații cu ceilalți/om manierat/responsabilități) în baza propoziției nefinisate;

O3 – să adapteze responsabilitățile copilului în familie la cele din clasă în baza t. „semaforul”;

O4 – să recunoască responsabilitățile elevului în clasă în baza fișei de lucru 2;

O5 – să organizeze un itinerar de responsabilități ale elevului în școală, utilizând fișa de lucru 3;

O6 - să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

**Strategii didactice:**

- **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi.

- **Metode și procedee:** reflecția personală, observarea, propoziția nefinisată, explicația, demonstrația, dezbateră, problematizarea, t. „semaforul”.

- **Mijloace didactice:** Imagini PowerPoint „Responsabilitățile la nivelul școlii”; Fișa 1;

Fișa 2 – imagini cu bandă adezivă; Panglici de culoare roșie și verde

**Strategii de evaluare:** EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; Autoevaluarea: autoverificare; autocorectare; autoapreciere; EFS.

Produsul evaluat: desen	Criterii de succes: 1. Ascult cu atenție relatarea 2. Apreciez valoric demonstrând imaginea corespunzătoare 3. Argumentez
-------------------------	--

**Bibliografie:**

- Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.
- Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.
- Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf)
- Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_eed\\_1-4\\_20.11.2019\\_site\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eed_1-4_20.11.2019_site_final.pdf)
- Cucilnic, C., Cum să fii politicos. Bunele maniere pentru cei mici. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2002.
- MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la:  
[https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului\\_Ghidul-invatorului\\_cl-I-IV.pdf](https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-invatorului_cl-I-IV.pdf)

## DEMERSUL DIDACTIC

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		Timpul	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode/procedee	Mijloace	
	<b>Evocare</b>						
06	<p>Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP.</p> <p>Informează cu privire la problemele curente ale clasei (comportament performanțial, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a)</p>	<p>Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor.</p>	12'	Individual	Reflecție personală		EFS: P.1 (p. 20) MECD (2019)
01	<p>Propun elevilor să analizeze desenele realizate acasă, afișate la tablă, prin care elevii au ilustrat bunele maniere acasă, în familie.</p> <p>Frontal, cer elevilor, de rând cu exemplu din desenul expus, să propună verbal, unul care se referă la bunele maniere în clasă.</p> <p>Enunț elevilor criteriile de succes la prezentarea produsului final:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ascult cu atenție relatarea</li> <li>2. Apreciez valoric demonstrând imaginea corespunzătoare</li> <li>3. Argumentez</li> </ol>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Implică-te!</b></p> <p><i>Acasă:</i> ajut pe mama să servească masa; respect orele de odihnă a membrilor din familie; dimineața mă scol la timp etc.</p> <p><i>La școală:</i> salut colegii din clasă; mă port frumos în pauză; nu râd de un coleg care are probleme; cer scuze dacă jignesc etc.</p> <p>Răspuns așteptat: „bune maniere; comportament civilizată; relații cu ceilalți; om manierat; responsabilități”</p>		Frontal	Observarea Conversația Propoziție nefinisată		
02	<p>Cer elevilor să finiseze propoziția cu referire la comportamentul civilizată „Munca cinstită, viața curată, iubirea de semeni, îndeplinirea datoriilor</p>						

<p>pe care le avem, adică faptele acestea înseamnă.....?”</p> <p>Anunț subiectul tematic al lecției „ Ce responsabilități am într-o școală ca a mea?”</p> <p>Enunț obiectivele lecției Astăzi noi vom:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enumera responsabilitățile elevului la școală;</li> <li>- face diferență între responsabilitățile elevului la școală și acasă</li> <li>- explica de ce dreptul de a învăța implică și responsabilități de a învăța</li> </ul>						
<b>Realizarea sensului</b>						
<p><b>Support informațional</b></p> <p>Responsabilitățile elevului în clasă sunt când un elev este responsabil pentru acțiunile altor colegi prin tolerarea, ignorarea lor de orice vină, în orice circumstanță, și colaborează în situațiile blamabile, comise de acei colegi.</p> <p>Responsabilitatea este obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva, de a accepta și suporta consecințele; răspundere.</p> <p>La lecțiile precedente noi le-am numit și regulile clasei unde am stabilit că aceste reguli sunt respectate și acasă care ne fac să ne simțim mai în siguranță.</p> <p>La nivelul școlii sunt aceleași responsabilități care trebuie respectate de toți elevii: vin pregătit la școală; ajung la timp la ore; sunt activ și atent la lecții; salut colegii, când ajung la școală; nu trântesc ușa când intru în școală; când urc scările, permit profesorilor, colegilor mai mici ca mine, fetelor (dacă sun băiat) să treacă primii; cer scuze învățătoarei dacă se întâmplă să întârziu la ore; mă port frumos în pauză; nu refuz colegul</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Informează-te!</b> prin ascultare activă.</p>	20'	Frontal	Explicația Demonstrația	Imagini PowePoint „Responsabilitățile la nivelul școlii”	





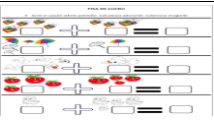

<p>O 3</p>	<p>care are nevoie de ajutor, numai dacă pot; evit să fac gălăgie, să mă cert cu colegii, să le vorbesc urât etc.</p> <p>Propun elevilor individual să completeze fișa de lucru „Responsabilități ale elevilor în clasă și acasă” din anexa 1.</p> <p>La finele sarcinii, propun elevilor să marcheze un „x” în dreptul imaginilor care îi reprezintă prin respectare. Apoi, provoc elevii la discuții să argumenteze motivele pentru care:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- responsabilitățile sunt importante în clasă/familie;</li> <li>- unele din responsabilități nu sunt respectate de ei.</li> </ul> <p>„Pentru: a evita conflictele; a crea o atmosferă bună; ca nimeni să nu fie hărțuit; a fi corect; atât în clasă cât și în familie avem nevoie de responsabilități și reguli. Este important ca toți să le cunoască, să le respecte, să fie de acord cu ele.”</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Prelucrează informația!</b> Elevii selectează din setul de imagini propuse, anexa 2, cu referire la responsabilitățile în familie și le lipesc pe partea opusă a fișei de lucru corespunzătoare. <i>Întrebări pentru discuții:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Care sunt motivele pentru care nu respectați unele responsabilități?</li> <li>- Ce pot provoca nerespectarea lor în clasă/acasă?</li> <li>- Cum ar putea fiecare dintre voi schimba acest lucru?</li> </ul>		<p>Individual</p> <p>Frontal</p>	<p>Dezbaterea</p> <p>Problematizarea Tehnica <i>Semaforul</i></p>	<p>Fișa 1; Fișa 2 – imagini cu bandă adezivă</p> <p>Fișa 1; 2</p>	<p>EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare;</p>
<p>O 4</p>	<p>Situație problemă: „Cum credeți, în școală noastră aceste responsabilități respectate de fiecare elev vor da roadele așteptate?” Propun elevilor afirmații adevărate/false cu referire la reguli/responsabilități în școală.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Comunică și decide!</b> Pentru fiecare afirmație expusă, elevii vor ridica culoare semaforului corespunzătoare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: green;">■</span> Culoarea verde – Adevărat;</li> <li><span style="color: red;">■</span> culoarea roșie – Fals.</li> </ul>				<p>Anexa 3 Panglici de culoare</p>	

						roșie și verde	
<b>Reflecție</b>							
05	<p>Propun elevilor să-și imagineze că sunt într-o sală de spectacol:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆în sală se află două grupuri de copii;</li> <li>◆observă comportamentul copiilor.</li> </ul> <p>Elevii sunt avertizați, că pentru a indica comportamentul ce li se potrivește, ei în pereche vor trebui să discute situația propusă și numai atunci când vor avea aceleași argumente la situație vor ridica culoarea semaforului. Cei, care nu vor găsi puncte comune de argumente vor utiliza și culoarea galbenă a semaforului pentru a se abține de la răspuns.</p> <p>Propun elevilor în mod individual să completeze fișa de lucru „Responsabilități ale elevilor în școală”, selectând imaginile din fișa cu același subiect.</p> <p>Enunț elevilor criteriile de succes la prezentarea produsului final:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ascult cu atenție relatarea</li> <li>2. Apreciez valoric demonstrând imaginea corespunzătoare</li> <li>3. Argumentez</li> </ol>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Apreciază!</b> lucrând în perechi, prin a indica ce comportament li se potrivește, din cele două descrise, folosind tehnica <i>Semaforul</i></p> <p>Elevii vor examina imaginile din fișă și vor plasa</p>	12'	Lucru în perechi	Studiul de caz Tehnica <i>Semaforul</i>	<p>Anexa 4 Panglici de culoare roșie, verde și galbenă</p> <p>Anexa 5 Fișa 3 Anexa 6 Fișa 4 (imagini cu bandă adezivă)</p>	<p>EFS: P.1 (p. 20) MECD (2019) Autoevaluarea: *autoverifi carea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat; * autoapreci erea - abordări</p>

							calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin)
<b>Extindere</b>							
	Propun elevilor să reflecteze împreună cu părinții ce responsabilități de acasă îi fac să se simtă mai în siguranță și ar putea fi utilizate și la școală? și invers, selectând 3 din opțiunile propuse în anexa 7.	Elevii realizează sarcini de tipul: <b>Aționează!</b> (Anexa 7)	1'	Individual		Anexa 7	



**Fișa de lucru 1 „Responsabilități ale elevilor în clasă și acasă”**

Responsabilități ale elevilor în clasă	Responsabilități ale elevilor acasă
 <p>STINGEREA LUMINILOR</p>	
 <p>ȘTERGEREA TABLEI</p>	
 <p>STRÂNGEREA RECILABILELOR</p>	
 <p>ASCUȚIREA CREIOANELOR</p>	
 <p>ARANJAREA BĂNCILOR</p>	
 <p>ÎMPĂRȚIREA FIȘELOR DE LUCRU</p>	
 <p>DISCIPLINA</p>	
 <p>DISTRIBUIREA LAPTELUI ȘI CORNULUI</p>	

## Fișa de lucru 2 „Responsabilități ale elevilor acasă”



Anexa 3

## Exemple de responsabilități „PRO” și „CONTRA” în școală

Trebuie să fii un bun coleg, cu cei din clasă și din școală; salută-ți colegii, când ajungi la școală; când urci scările, permite profesorilor, colegilor mai mici, fetelor (dacă ești băiat) să treacă primii; respect programul de școală; te porți frumos în pauză, îți respecti colegii de clasă și școală; dacă un coleg are nevoie de ajutorul tău, nu-l refuza, ajută-l numai dacă poți; nu este politicos să râzi de un coleg care are problem (de sănătate, în familie); încearcă să fii alături de el și să-l ajuți; nu este politicos să-ți poreclești profesorii și colegii; adresează-te frumos, cere-ți scuze când greșești și mulțumește ori de câte ori este cazul; respect secretele încredințate de membrii familiei;

Este politicos să intri pe poarta sau ușa școlii înaintea profesorilor, părinților, bunicilor, nu aștepta să intre mai întâi cei în vârstă; Vei trânti ușa când intri în școală sau clasă și s-o închizi nepăsător, dacă vezi că în spatele tău este o persoană; Dacă doi sau mai mulți colegi se ceartă nu încerca să-i împaci; în relațiile cu colegii de școală nu trebuie să folosești un limbaj ales și necuviincios; dacă te grăbești îmbrânțești pe ceilalți pentru a intra mai repede în școală;

Anexa 4

## Comportamentele elevului într-o sală de spectacol

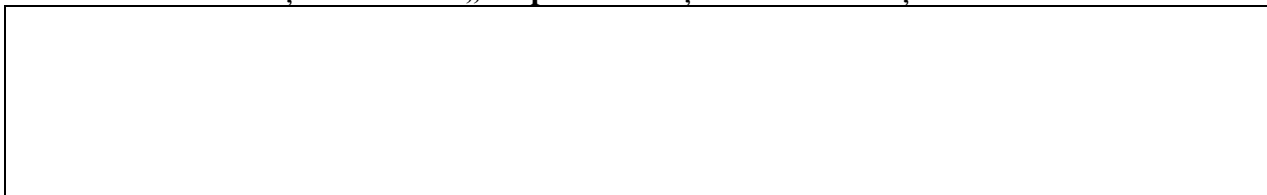
## Un grup de copii cuviincioși

Ajung cu un sfert de oră înainte de începerea spectacolului;  
 Își lasă hainele la garderobă;  
 Intră în sală și își caută liniștiți locul care este indicat pe bilet;  
 Copiii au o ținută îngrijită;  
 Îi aplaudă civilizată pe actori

## Un grup de copii necuviincioși

Copiii sunt gălăgioși;  
 Încearcă să intre fără bilet la spectacol;  
 Se înghesuie la intrare;  
 Intră în sală după începerea spectacolului;  
 Îi deranjează pe cei care se află în fața lor

### Fișa de lucru 3 „Responsabilități ale elevilor în școală”



### Fișa de lucru 4 „ Responsabilități ale elevilor în școală”



### Fișa de lucru 5 „Responsabilitățile sunt importante”

Pentru a respecta pe toată lumea din școală; Pentru a permite tuturor să participe; Pentru a fi corect; Pentru a păstra ordinea în școală; Pentru a fi politicos; pentru a crea o atmosferă bună; Pentru a evita conflicte; Pentru ca nimeni să nu fie hărțuit

Pentru a fi cel mai bun; Pentru a face neazuri în școală; Pentru a permite fiecăruia să facă ce vrea în pauze, pe terenul școlii, la ospătărie etc; Pentru ca să te faci plăcut la elevii din clasele mai mari; Pentru ca să te faci plăcut la profesorii din alte clase; Pentru a câștiga întotdeauna la toate măsurile pe școală;

#### SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 4.

4.3. Specificul proiectării de lungă durată la disciplina DP

4.3.1. Proiectarea administrării disciplinei la DP

4.3.2. Proiectarea unităților de învățare la disciplina DP

- **Studiul și analiza unității de învățare 4.3.**
- **Studiul și analiza ghidului (2018, pp. 10-11)**
- **Studiul și analiza Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general (2018)**
- **Studiul și analiza Nomenclatorul tipurilor de documentație școlară (2018)**
- **Studiul și analiza scrisorii metodice 2020-2021 (pp. 66-69)**

#### \*Dezbateri

- specificul Domeniului de competență 1. PROIECTAREA DIDACTICĂ: Cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare.
- inventarierea tipurilor de documentație școlară atribuite cadrului didactic conform nomenclatorului în vigoare;
- esența, rolul și caracterul Proiectului de lungă durată;
- componentele Proiectului de lungă durată: • antetul; • proiectul de administrare a disciplinei; • proiectele unităților de învățare;
- elementele obligatorii în Antetul proiectului de lungă durată.

#### \*Sarcini:

- Elaborați *Proiectul de administrare a disciplinei DP* pentru semestrul II în cl. I-a, completând spațiile modelului de mai jos:

#### PROIECTAREA ADMINISTRATIVĂ

**Disciplina:**

.....

**Competențele specifice disciplinei:**

.....

**Bibliografie:**

.....

CLASA \_\_\_\_\_

#### ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

Nr. de ore/săptămână	Nr. de ore/an'

## REPARTIZAREA ORIENTATIVĂ A ORELOR PE UNITĂȚI DE CONȚINUT

Unități de învățare <i>Semestrul I</i>	Nr. de ore	Evaluări			Observații
		EI	EFE	ES	
Total semestrul 1					

<b>PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT LA PROIECTAREA ADMINISTRĂRII DISCIPLINEI DP</b>	
<b>Se acordă 1- 2 puncte pentru I-ul produs evaluat:</b> » Denumirea disciplinei	- corectitudinea scrierii denumirii disciplinei în conformitate cu Planul-cadru
<b>Se acordă 1-3 puncte pentru al II-lea produs evaluat:</b> » Competențele specifice disciplinei	- Corectitudinea transcrierii competențelor din curriculum disciplinar (nimăr de ordine denumire) - Coerența exprimării scrise - Calitatea aspectului grafic
<b>Se acordă 1-3 puncte pentru al III-lea produs evaluat:</b> » Bibliografie	- Adecvanța listării produselor curriculare aferente disciplinei: curriculumul disciplinar; ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar la disciplina DP; metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori
<b>Se acordă 1 punct pentru al IV-lea produs evaluat:</b> » Nr. de ore/săptămână	- Corectitudinea scrierii numărului de ore/săptămână în conformitate cu Planul-cadru
<b>Se acordă 1 punct pentru al V-lea produs evaluat:</b> » Nr. de ore/an	- Adecvanța calculului de ore pe an în raport cu structura anului școlar
<b>Se acordă 1 punct pentru al VI-lea produs evaluat:</b> » Unitățile de învățare	- Adecvanța eșalonării denumirilor unităților de conținut (modulelor) preluate din curriculumul disciplinar
<b>Se acordă 1 punct pentru al VII-lea produs evaluat:</b> » Nr. de ore pentru fiecare unitate de învățare/modul	- Judioicizitatea proiectării numărului de ore pentru fiecare unitate de învățare/modul ținând cont de recomandările din curriculumul disciplinar; complexitatea conținuturilor; ritmul de învățare al elevilor etc.
<b>Se acordă 1-3 puncte pentru al VIII-lea produs evaluat:</b> » Evaluări	- Corectitudinea proiectării numărului de evaluări: inițiale (EI), evaluări formative în etape (EFE) și evaluări sumative (ES) în cursul fiecărei unități de învățare
<b>Se acordă 1 punct pentru al X-lea produs evaluat:</b> » Observații	- Adecvanța înregistrării modificărilor care, eventual, vor surveni pe parcursul anului școlar.
Punctaj maxim: 16 puncte Calcularea notei $\approx$ (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) $\times$ 10	

### •Studiul și analiza unității de învățare 4.3.1.

● **Studiul și analiza ghidului (2018, pp. 12-13)**

\***Sarcini:**

- Elaborați un exemplu de *Proiectare a unității de învățare*: Unitatea de învățare 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt, cl. a II-a după modelul propus mai jos:

**UNITATEA DE ÎNVĂȚARE 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt**

**Nr. de ore alocate:** \_\_\_\_\_

**Unități de competențe:** \_\_\_\_\_

Detalieri de conținut	Nr. ore	Data	Resurse	Evaluări			Obs.
				EI	EFE	ES	

<b>PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT LA PROIECTAREA UNITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA DP</b>	
<b>Punctaj acordat pentru produsele evaluate</b>	<b>Criterii de evaluare</b>
<b>Se acordă 1- 2 puncte pentru I-ul produs evaluat:</b> » Rubricația proiectării unităților de învățare	- Completitudinea proiectării unităților de învățare (parțial - complet)
<b>Se acordă 1 punct pentru al II-lea produs evaluat:</b> » Unitatea de învățare	- Corectitudinea trecerii numărului de ordine și denumirea unității în conformitate cu eșalonarea din proiectul de administrare a disciplinei
<b>Se acordă 1 punct pentru al III-lea produs evaluat:</b> » Nr. de ore alocate	- Corectitudinea trecerii numărului corespunzător din proiectul de administrare a disciplinei
<b>Se acordă 1 - 3 puncte pentru al IV-lea produs evaluat:</b> » Unitățile de competențe proiectate	- Corectitudinea transcrierii numerelor de ordine ale tuturor unităților de competențe prevăzute pentru modulul dat din curriculumul disciplinar (de exemplu: 3.1; 3.2; 3.3 etc.)
<b>Se acordă 1 - 3 puncte pentru al V-lea produs evaluat:</b> » Detalieri de conținut	- Corectitudinea eșalonării subiectelor tematice pentru secvențe de 1-3/6 ore; - Adecvanța subiectelor tematice în raport cu conținutul curricular la nivelul unității de învățare - Adecvanța subiectelor tematice eșalonate în raport cu lista de conținuturi din curriculumul disciplinar
<b>Se acordă 1 - 2 puncte pentru al VI-lea produs evaluat:</b> » Nr. ore și data	- Corelarea numărului de ore eșalonate în raport cu fiecare detaliere de conținut (câte o oră pentru fiecare detaliere de conținut corespunzătoare). - Corectitudinea trecerii datei calendaristice pentru fiecare oră, ținând cont de structura anului școlar și orarul clasei

<b>Se acordă 1 punct pentru al VII-lea produs evaluat:</b> » Resurse	- Adecvanța resurselor în raport cu strategia educațională elaborată pentru fiecare secvență de lecție: materiale didactice, forme de organizare a activităților
<b>Se acordă 1 - 3 puncte pentru al VIII-lea produs evaluat:</b> » Evaluare	- Corectitudinea indicării lecțiilor în cadrul cărora se proiectează: evaluarea inițială (EI); evaluarea formativă în etape (EFE); evaluarea sumativă (ES).
Punctaj maxim: 16 puncte Nota $\approx$ (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) $\times$ 10	

## 5. Implementarea ECD la disciplina DP

5.1. Abordări generale despre evaluare la disciplina DP

5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă.

### 5.1. Abordări generale despre evaluare la disciplina DP

*Evaluarea internă* și *externă* permit unei persoane să-și facă, pe parcurs, o imagine asupra stadiului în care se află cu învățarea și să treacă la nivelul următor. Ambele tipuri de evaluare contribuie și la setarea unor noi obiective. Elevii sunt, în general, obișnuiți să fie evaluați de alții (evaluare externă), ceea ce înseamnă să primească feedback de la elevi, profesori sau părinți.

*Autoevaluarea* reprezintă abilitatea de a estima în mod realist propriile performanțe și de a lua decizii în consecință. Este un instrument esențial de sprijinire a elevilor în dezvoltarea autonomiei și pentru evitarea dependenței de feedback-ul profesorilor. Elevii care au abilitatea de a se autoestima realist își dezvoltă o imagine mai pozitivă asupra propriei persoane și e mai puțin probabil să se simtă nesiguri. Ei vor fi mai puțin dependenți de feedback-ul extern și de laudele celorlalți și vor putea interpreta mai adecvat reacțiile profesorilor.

Nu trebuie neapărat ca autoevaluarea și evaluarea externă să se potrivească total, dar ele trebuie expuse în cadrul aceluiași ședințe, analizate și discutate. Elevul nu se vede automat în același mod în care este perceput de profesor. Punctele de vedere diferite trebuie expuse și discutate. În acest fel, pot fi corectate unghiurile moarte, perspectivele prea înguste sau imaginile rigide. Pas cu pas, elevii pot învăța cum să-și estimeze propriile competențe și abilități, cum să ofere feedback altor elevi și cum să accepte feedback din partea altora și să-l discute. Prin această abordare pas-cu-pas, autoevaluarea și evaluarea externă devin congruente. Pentru mai multe informații, vezi Helmke (2012) sau Schmid (2011).

### Forme de evaluare

În general, există trei forme de evaluare:

- *Evaluarea formativă: evaluarea proceselor de învățare.* Această perspectivă ajută la îmbunătățirea, controlul și verificarea procesului de învățare al unui elev sau a activităților profesorului și elevului în vederea atingerii unui obiectiv (de exemplu: observații, feedback continuu, feedback de calitate pe o lucrare).

- *Evaluare sumativă: evaluarea realizărilor în procesul de învățare.* La un moment dat, o evaluare finală rezumă cunoștințele și abilitățile dobândite de elev. Scopul său principal este să informeze elevul sau părinții în legătură cu nivelul de performanță al elevului (de exemplu, teste).

- *Evaluare predictivă.* Acest tip de evaluare vizează dezvoltarea viitoare a elevului. În diferitele etape ale carierei școlare a elevului, persoanele implicate în procesul de educație (elevi, profesori, părinți, în unele cazuri psihologul școlii sau autoritățile) recomandă o anumită direcție în continuarea carierei școlare a acestuia.

### Alegerea mijloacelor de evaluare

Evaluarea în școli este un domeniu vast, deschis. Aceasta nu influențează numai aspecte explicite precum calificările elevilor sau poziția lor în societate (în funcție de notele obținute) și, în consecință, cariera lor academică; evaluarea în școli influențează și alte aspecte precum imaginea de sine, stima de sine și concepția generală pe care elevul o are în privința propriilor competențe și abilități. Școala are o influență uriașă asupra percepției propriilor competențe.

Influența sa directă depinde de modul în care este aleasă și pusă în practică forma de evaluare.

• *Criterii sociale.* Având în vedere contextul social în care se desfășoară procesul de învățare în școală, folosirea criteriilor sociale ca măsură poate oferi informații esențiale despre competențele elevului în comparație cu alți elevi. În același timp, estimările cu privire la competențe dintr-o perspectivă socială comparativă influențează puternic imaginea de sine a elevului și self-conceptul (autopercepția elevului privind competența sau dificultatea în raport cu un domeniu concret și modul în care îl afectează această autoevaluare).

• *Criteriile individuale.* Aplicarea criteriilor individuale pentru evaluare înseamnă compararea rezultatelor aceluiași elev între ele. Care este diferența între realizările elevului în programul „DP” de luna trecută și cele din prezent? Este vorba de o comparație temporală. Elevii mai mici preferă acest tip de criteriu ca instrument de evaluare. Este notată îmbunătățirea performanțelor după o anumită perioadă de timp.

Acest lucru îi permite profesorului să îi dea elevului un feedback în legătură cu evoluția realizărilor sale, și cu modul în care s-au îmbunătățit ori s-au înrăutățit. Realizările unui elev nu sunt comparate cu ale celorlalți elevi, ci accentul se pune pe progresul individual. Această formă de evaluare corespunde și proceselor de învățare informale, din afara școlii, unde elevul își evaluează competențele autonom.

• *Criteriile obiective.* Realizările academice sunt evaluate în funcție de un anumit obiectiv de învățare, în timp ce învățarea individuală este evaluate în funcție de un obiectiv realizabil și realist. Această metodă de evaluare este una bazată pe obiective și informează cu privire la abordările în vederea atingerii unui scop definit ca realizarea „perfectă”. Nu se acordă importanță comparației între realizările unui elev și ale celorlalți. Testele bazate pe criterii sunt orientate către obiective clar definite.

Ele măsoară realizări cu privire la o anumită caracteristică, pe care o selectează profesorul. Acest lucru înseamnă și că profesorul trebuie să seteze și să prezinte obiectivele pe care elevii sunt așteptați să le atingă. Realizările individuale ale unui elev nu sunt comparate cu ale celorlalți. Conform diverselor studii din acest domeniu, procesele sociale de comparație între elevi apar numai atunci când evaluarea nu conține un criteriu obiectiv.

Care sunt rezultatele acestei discuții? Dacă un profesor vrea să întărească selfconcept-ul elevilor săi, dar și nivelul de conștientizare și asumare a responsabilității, evaluarea ar trebui să urmărească un criteriu obiectiv. Obiectivele setate de profesor trebuie să fie clare și să fie comunicate elevilor.

### **5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă**

La disciplina *Dezvoltare personală*, ca și la alte discipline școlare la nivelul primar de învățământ, se implementează evaluarea criterială prin descriptori, cu următoarele specificații.

▪ Se vor realiza **evaluări inițiale** (EI) la început de module, optând pentru variante noninstrumentale.

▪ Se vor realiza **evaluări formative**:

- interactive (EFI) – la fiecare lecție;
- evaluări formative punctuale (EFP) – la discreția cadrului didactic;
- evaluări formative în etape (EFE) - la fine de module.

Pentru evaluarea formativă în etape la fine de modul, se va rezerva o lecție. Se va opta pentru instrumente de evaluare alternative/moderne în baza produselor propuse în curriculumul disciplinar, cu accent pe autoevaluare și evaluare reciprocă, pe reflexivitate. Aprecierea performanțelor elevilor în evaluările formative se va face pe baza cuvintelor încurajatoare.

Nu se va realiza completarea diagramei învățătorului la disciplina *Dezvoltarea personală*. Lucrările scrise/confeționate de elev în cadrul evaluărilor formative se vor cumula în portofoliul elevului.

▪ **Evaluări sumative** se vor realiza doar la fine de semestre. Metoda de evaluare sumativă va fi observarea sistematică a comportamentului elevului, fără a supune elevii unor probe speciale. Astfel, pentru a realiza evaluarea sumativă la disciplină la finele semestrului I și la finele anului școlar, cadrul didactic va completa pentru fiecare elev tabelul *Dezvoltarea personală* (Copilul la școală) preluat din *Tabelul de performanță școlară* pentru clasa respectivă.

La disciplina *Dezvoltare personală* **nu se vor acorda calificative**, accentul fiind pus pe **evaluarea autentică și autoevaluare**. Din această perspectivă se va încuraja evaluarea formativă și oferirea de feed-back constructiv din partea cadrului didactic și al colegilor.



Cadrele didactice vor informa părinții la începutul anului școlar despre misiunea și obiectivele disciplinei *Dezvoltare personală*, strategia de implementare și evaluare.

## JURNAL DE UNITATE – 5

*Ce am învățat:*

*Ce pot să aplic și să schimb:*

### BANCĂ DE INFORMAȚII COMPLEMENTARE

#### Sarcini de lucru și întrebări cheie pentru evaluarea elevilor

(file:///C:/Users/User-01/Downloads/V01\_P02.pdf)

În planificarea lecțiilor și a unităților de învățare, un aspect care merită atenție este întrebarea cum poate fi controlat și asigurat progresul elevilor în învățare, cum se poate identifica progresul pe care l-au făcut și cum se pot evalua rezultatele învățării elevilor și ale activităților de predare. Înainte ca lecțiile să aibă loc, trebuie să planifici modul de organizare și estimare, îmbunătățirea efectului și calității predării și modul de înregistrare, analiză, îmbunătățire și apreciere a activității elevilor și a activităților de învățare. În acest proces, vă veți gândi prin ce măsuri și instrumente veți putea afla în ce măsură clasa, în ansamblul ei, sau fiecare elev în parte au realizat obiectivele stabilite și, dacă este necesar, pe ce criterii se va baza evaluarea.

#### Întrebări cheie asupra procesului de învățare al elevilor:

- Cum este identificată și evaluată învățarea de succes?
- În ce fel se aplică autoevaluarea și evaluarea făcută de alții?
- Cum mă asigur că elevii au îndeplinit obiectivele?
- Au avut elevii, în mod regulat, experiențe de succes în timpul învățării?
- Sunt elevii conștienți de progresul pe care l-au făcut?
- Oferă predarea, băieților și fetelor, o șansă egală de reușită?
- Observă elevii, controlează și își îmbunătățesc în mod conștient învățarea și comportamentul în desfășurarea activității?
- Au primit elevii îndrumări care să îi ajute în timpul învățării?
- Pot elevii să își controleze și să își evalueze comportamentul de învățare și rezultatele?
- Pot elevii identifica comportamentul de învățare al altor colegi prin intermediul unei evaluări între egali?
- În autoevaluarea lor, se referă elevii și la propriile lor obiective, standarde, criterii sau nevoi?
- Îmi dau seama de progresul fiecărui elev?
- Cum identific problemele de învățare ale fiecărui elev?
- Cum observ interacțiunea socială în clasă?
- Cum păstrez evidența observațiilor și evaluărilor fiecărui elev și ale clasei în ansamblul ei?

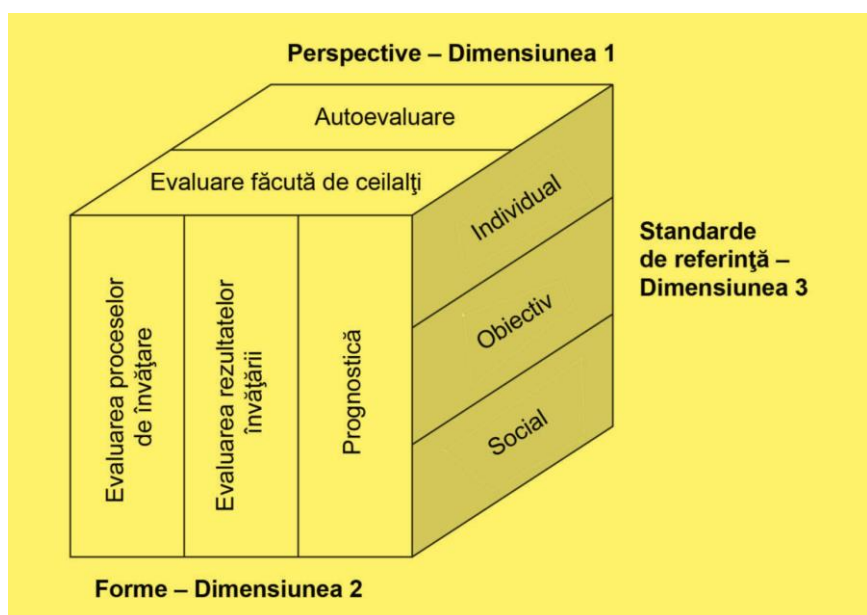
#### Diferite dimensiuni ale evaluării

Dimensiunile diferite ale evaluării elevilor includ trei niveluri. Folosind acest model al cubului, poate fi explicată interdependența dintre cele trei dimensiuni.

Dimensiunea 1 – perspective: elevii se pot evalua ei înșiși (autoevaluare) sau pot fi evaluați de către ceilalți (evaluarea de către ceilalți).

Dimensiunea 2 - forme: evaluarea poate avea trei forme diferite – evaluarea proceselor de învățare, evaluarea rezultatelor învățării și prognostică. Fiecare formă are avantajele și dezavantajele ei.

Dimensiunea 3 – standarde de referință: pentru evaluare, un profesor se poate orienta spre un standard individual (elevul), spre un standard obiectiv (obiectivul învățării) sau spre un standard social (poziția elevului în clasă). Impactul pe care evaluarea îl va avea asupra învățării viitoare a elevului depinde foarte mult de standardul de referință.



Înainte de a reflecta asupra diferitelor dimensiuni, trebuie să ne întrebăm **ce competențe evaluăm**. În cadrul ECD/DP, această întrebare are ca răspuns cele trei competențe deja discutate: **competența de a analiza, competența de a argumenta și competența de a acționa**.

În această privință, putem pune următoarele întrebări cu privire la stabilirea unor criterii clare și obiective pentru evaluare:

- Sunt elementele esențiale cele care sunt testate în evaluarea performanței elevilor (informații stocate permanent, fapte de importanță exemplară și, mai mult decât simplele cunoștințe despre fapte, „instrumentele gândirii și acțiunii”, competențele și abilitățile)?
- În aprecierea activității elevilor, sunt descriptorii stabiliți pe criterii absolut corecte?
- Corespund produsele evaluării performanțelor dobândite de elevi cu cele ale curriculumului școlar?
- Au fost stabilite în prealabil toate cerințele care trebuie îndeplinite pentru evaluarea criterială?
- Le permite produsul, elevilor să înțeleagă ce aspecte ale unui obiectiv de învățare au îndeplinit?
- Sunt elevii capabili să realizeze produse individuale atunci când este cazul (de exemplu, pot alege răspunsul exact, în timpul dat)?

## SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL. UNITATEA 5

### 5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă.

- **Studiul și analiza unității de învățare 5.2.**
- **Studiul și analiza curric. (2018, pp. 203-206)**
- **Studiul și analiza ghidului (2018, pp. 244)**
- **Studiul și analiza ghidului de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar clasele I-IV (2019)**
- **Studiul și analiza metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar clasele I-IV (2019)**
- **Studiul și analiza scrisorii metodice 2020-2021 (pp. 66-69 )**

#### \*Dezbateri

- modalități de realizare a evaluării inițiale (EI) la disciplina DP;
- modalități de realizare a evaluării evaluării formative interactive (EFI) și evaluării formative în etape (EFE) la disciplina DP;
- modalități de realizare a evaluării sumative (ES) la disciplina DP;

#### \*Sarcini:

- Studiați și analizați proiectul de lecție la DP expus mai jos.
- Completați rubrica STRATEGII DE EVALUARE a proiectului înserată cu culoare roșie.

**Clasa:** a III - a

**Disciplina:** Dezvoltare personală

**Nr. lecției:**

**Subiectul lecției:** „De ce apar și cum apar conflictele în clasă?”

**Tipul lecției:** mixtă; cadrul de învățare ERRE

**Unități de competențe:**

1.1. Recunoașterea situațiilor de umilire, tachinare, hărțuire, în baza caracteristicilor oferite

**Obiectivele lecției:** La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. - să identifice tipul de comunicare care poate genera un conflict prin observare;

O.2. - să dea exemple de conflicte din povești generate de personaje;

O.3. - să identifice sursa care generează conflictul în baza fișei resursă;

O.4. - să descrie cauza care a determinat conflictul și soluția de rezolvare a lui în baza eroilor din povești;

O.5. - să estimeze cel mai recent conflict din clasă/școală rezolvat sau pe cale de a fi soluționat;

O6 - să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

**Strategii didactice:**

- **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi.

- **Metode și procedee:** conversația euristică, reflecție personală, observarea, expunerea, demonstrarea, studiul de caz, brainstorming scris, tehnica „conflicte ca-n povești”, exercițiul „ferestrele conflictului”, dezbateră

- **Mijloace didactice:** fișa resursă 1-5

**Strategii ECD:** EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate;

**Bibliografie:**

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.

2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.

3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf)

4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_ecd\\_1-4\\_20.11.2019\\_site\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf)

\*Dumitrașcu, V. (coord.), Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2006.

\* Intervenții eficiente a cadrului didactic în soluționarea conflictelor dintre copiii, disponibil la:

[https://tdh-moldova.md/media/files/files/1\\_5\\_solutionarea\\_conflictelor\\_4588295.pdf](https://tdh-moldova.md/media/files/files/1_5_solutionarea_conflictelor_4588295.pdf)


\* II.1. Managementul conflictelor, disponibil la:

<http://crdeii.ro/wp-content/uploads/2019/03/Produs-final-Educatia-incluziva-si-managementul-conflictelor.pdf>

\* MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la:


[https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului\\_Ghidul-Invatatorului\\_ci-I-IV.pdf](https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_ci-I-IV.pdf)


## DEMERSUL DIDACTIC

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		Timpul	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode/ procedee	Mijloace	
<b>Evocare</b>							
0 6	<p>Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP. Informează cu privire la problemele curente ale clasei (comportament performanțial, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a)</p>	<p>Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor.</p>	12'	Individual	Reflecție personală		
0 1	<p>Propun elevilor să examineze prin observare imaginile expuse din fișa resursă 1. Solicit elevilor să răspundă la întrebări, identificând tipul de comunicare care poate genera un conflict:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪Ce tip de comunicare reprezintă aceste imagini: negativă sau pozitivă?</li> <li>▪În clasă persistă aceste tipuri de comunicare?</li> <li>▪Comunicarea negativă poate duce la conflict?</li> <li>▪De ce au apărut aceste conflicte, analizând aceste imagini?</li> <li>▪Pot fi conflictele splanșionate?</li> </ul> <p><i>Generalizez:</i> În clasă ca și în viața zilnică fiecare dintre noi a trecut, trece prin anumite situații de conflict, având o anumită reacție la aceste conflicte. Dar, în asemenea situații este foarte important de a face față acestor stări emoționale și de comportament</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Implică-te!</b> Răspuns aproximativ: La lecția precedentă am stabilit că cuvintele sunt simboluri pentru sentimentele, atitudinile și sentimentele noastre. Printr-o comunicare bună se urmărește o exprimare adecvată a sentimentelor pozitive și negative. Atunci când nu ne exprimăm îndeajuns emoțiile se produc stări de indispoziție fizică și mentală și emoția va fi dirijată într-o direcție greșită – furie. Astfel se poate declanșa un conflict</p>		Frontal	Observarea Conversația euristică	Fișa resursă 1	

<p>prin a înțelege punctul de vedere ale altora și dând dovadă de o comunicare asertivă.  Enunț subiectul și obiectivele lecției.  Subiectul: „De ce apar și cum apar conflictele în clasă?”  Obiectivele lecției: astăzi noi vom:  - identifica cauzele apariției conflictelor în clasă;  - descrie cum se manifestă un conflict în clasă;  - deduce cum trebuie să ne comportăm în cazul situațiilor de conflict în clasă.</p>						
<b>Realizarea sensului</b>						
<p><b>Support informațional</b>  Oamenii au interese diferite. Deseori interesele oamenilor interacționează. Dacă această interacțiune este una pozitivă și interesele coincid, oamenii își unesc eforturile, identifică soluții, cooperează. Dar de multe ori interesele diferiților oameni nu coincid și ar putea să apară un conflict de interese.  Există mai multe etape pentru ca o situație să se transforme în conflict. Deseori, totul începe de la o simplă diferență de opinii între două persoane. Această diferență creează tensiuni și probleme, dar o discuție deschisă ar putea soluționa cazul. Dimpotrivă, diferența de opinii se va transforma în conflict, dacă persoanele implicate nu caută înțelegere și insistă asupra punctului de vedere propriu. Mai mult ca atât, situația în care aceste persoane încearcă să se convingă una pe alta, va genera un potențial conflict.  De exemplu, doi prieteni vor să meargă la plimbare, dar au ales locații diferite. Sau vor să petreacă timpul împreună, dar s-au gândit la activități diferite. Sau unul dintre copii dorește să asculte muzică (își exercită dreptul la timp liber și recreere), iar altul – vrea săși</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Informează-te!</b> prin ascultare activă.</p>	20'		Expunerea Observarea Demonstrarea	Fișa resursă 1	

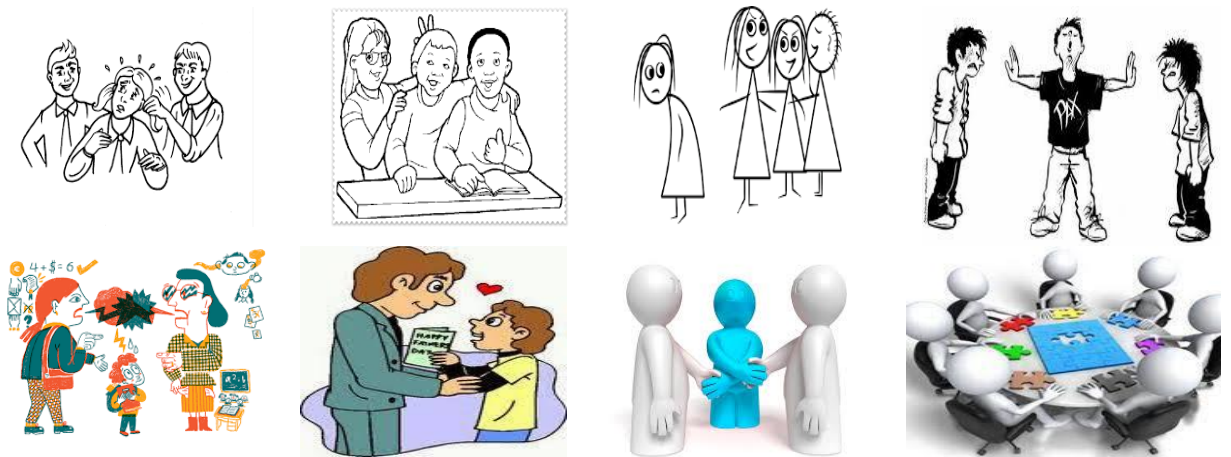
0 2	<p>facă temele (își exercită dreptul la educație). Aceste situații ar putea fi considerate conflicte de opinii, drepturile a două sau mai multe persoane intră în conflict. Pentru ca acest conflict să nu continue, prietenii trebuie să cântărească opțiunile, până când una va prevala asupra alteia. Astfel, o persoană trebuie să facă un compromis, să renunțe la opinia sa, acțiunea sa, pentru ca să poată fi realizată opinia, activitatea celeilalte persoane, care în acel moment este mai necesară, mai sigură, mai oportună etc. (dar este bine ca ei împreună să decidă acest lucru) și să fie evitat conflictul.</p> <p>Multe situații din clasă pot să se transforme în conflicte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ „o diferență de opinie despre care poți vorbi, deoarece fiecare are dreptul să gândească diferit, să aibă propria opinie și, în același timp, să se înțeleagă cu alții”;</li> <li>◆ „o problemă care poate fi rezolvată prin intermediul dialogului și a discuției; însă, dacă problema va fi ignorată, se va transforma, probabil, într-un conflict”;</li> <li>◆ „un conflict care reprezintă următoarea etapă a unei probleme nesoluționate sau prost gestionate”</li> </ul> <p>Demonstrez elevilor, în baza fișei resursă 3 diverse cauze care pot genera un conflict. Solicit elevilor să identifice sursa care generează conflictul pentru fiecare caz concret din imagine.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Prelucrează informația!</b>  Surse care pot genera conflicte:  1. Conflict între prieteni: Anda și Elena – invidia; 2. Conflict părinte-copil: Tatăl lui Victor – comunică dar nu ascultă; 3. Conflict între colegi: Rareș și David - consideră că nevoile personale sunt mai</p>		Frontal	Studiul de caz	Fișa resursă 2	Fișa resursă 3
--------	--	--	--	---------	----------------	----------------	----------------

<p>0 3 0 4</p>	<p>Propun elevilor să formeze grupuri de lucru. Cer elevilor să dea exemple de conflicte din: povești. Solicit elevilor să identifice un conflict între personaje din exemplele optate și să descrie cauza care a determinat conflictul și soluția de rezolvare a lui. Propun membrilor grupurilor de lucru, să generalizeze, printr-o reflecție de grup despre cum este să participe/contrubui la rezolvarea unui conflict.</p>	<p>importante decât cele ale prietenului;</p> <p>Elevii în grup completează fișa resursă 3 Elevul moderator al grupului va prezenta activitatea realizată în grup și reflecția de grup: „Rezolvarea conflictelor este dificilă, pentru că cei implicați într-un conflict încearcă să își impună propriul punct de vedere, neluând în considerare opinia celuilalt”.</p>		<p>În grup</p>	<p>Brainstorming scris Tehnica „Conflicte ca-n povești Reflecția personală</p>	<p>Fișa resursă 4</p>	
<p><b>Reflecție</b></p>							

O 5	<p>Distribui elevilor fișa de lucru 5. Solicit elevilor să se gândească la cel mai recent conflict din clasă/școală rezolvat sau pe cale de a fi soluționat. Propun să completeze cele patru spații din fișă, răspunzând la întrebări. <i>Analiza activității:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ V-a fost ușor sau dificil să vă reamintiți cel mai recent conflict?</li> <li>▪ Cum a fost să identificați cauzele care au generat conflictul, din propria perspectivă?</li> <li>▪ Cum a fost să identificați contribuția celuilalt la soluționarea conflictului?</li> <li>▪ Cum se întâmplă mai frecvent: să generați, un conflict; să contribuiți la soluționarea lui; să așteptați ca celălalt să găsească soluții?</li> <li>▪ Cum ați fi putut să preîntâmpinați conflictul?</li> </ul>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul: <b>Comunică și decide!</b> Întrebările exercițiului: Prin ce am generat eu conflictul? Prin ce a generat cealaltă persoană conflictul? Cu ce am contribuit eu la soluționarea conflictului? Cu ce a contribuit cealaltă persoană la soluționarea conflictului? Elevii realizează sarcini de tipul <b>Apreciază!</b></p>	13'	Individual          Frontal	Exercițiul „Ferestrele conflictului”          Dezbaterea	Fișa resursă 5	
<b>Extindere</b>							
	<p>Propun elevilor să reflecteze împreună cu părinții subiectul abordat la lecție. Solicit elevilor să identifice cu părinții o situație de conflict dintre ambii actanți. Împreună să determine: cauza care a determinat conflictul și soluția de rezolvare a lui în familie.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul: <b>Actionează!</b></p>	1'	Individual			



Fișa resursă 1.



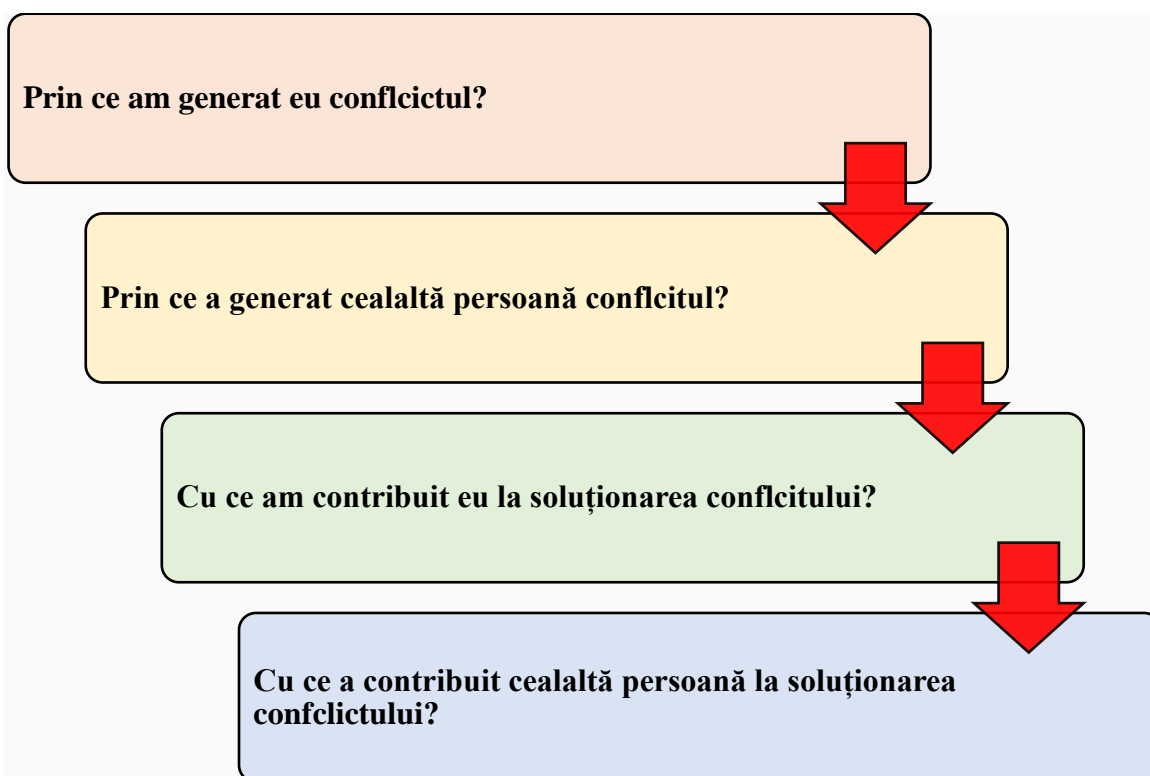
Fișa resursă 2.



<p><b>Conflict între prieteni.</b> Anda și Elena sunt bune prietene, dar când Elena începe să petreacă mai mult timp cu o colega de clasă, Anda încetează să-i mai vorbească.</p>	<p><b>Conflict între colegi.</b> Rareș și David sunt colegi de clasă și joacă fotbal împreună, dar când la un meci, Rareș nu îi pasează mingea, David devine nervos și își îmbrâncește colegul.</p>
<p><b>Conflict părinte-copil.</b> Tatăl lui Victor a fost jucător de fotbal. El insistă ca și fiul său să joace fotbal, deși acestuia îi place mai mult polo.</p>	<p><b>Conflict părinte-copil.</b> Anca ar vrea să fie vegetariană, dar mama sa nu o ia în serios. Când mama îi pregătește la cină pui la cuptor, ea se enervează și începe să strig.</p>
<p><b>Conflict între prieteni.</b> Alex și George sunt prieteni și amândorura le place aceeași fată, Maria. Când Alex îi face complimente Mariei, George refuză să mai iasă împreună.</p>	<p><b>Conflict elev-profesor.</b> Radu a primit nota 5 în teză la matematică și consideră că merita mai mult. În semn de protest, mototolește lucrarea.</p>
<p><b>Conflict între prieteni.</b> Emil și Claudiu sunt buni amici, dar uneori Claudiu face glume proaste pe seama înălțimii lui Emil. Acesta hotărăște să întrerupă relația cu Claudiu.</p>	<p><b>Conflict părinte-profesor.</b> La o ședință cu părinții, mama Alinei reclamă faptul că fiica sa nu a fost selectată de către profesoara de sport să facă parte din echipa de majorete a școlii.</p>

Un conflict între personaje	
Ce a determinat acest conflict?	
Au rezolvat neînțelegerile?; Dacă da, cum?;	
Dacă nu, ce ar fi putut face pentru a le rezolva?	

### Spațiile conflictului



### SEMINARII

Tipul lecțiilor seminarii: dependente de curs (anexă a acesteia)

#### SEMINARUL 1

- 1.1. Fundamentele și perspectiva disciplinei DP: abilități de viață-competențe cheie- învățământ obligatoriu-dezvoltare personală- învățare pe parcursul întregii vieți.
- 1.3. Repere normative la baza disciplinei DP.

#### ◆ studiul și analiza unității de învățare 1.1.

- \* **Sarcina 1.** Reliefați tipurile de abilități de viață necesare a fi dezvoltate pentru categoria de vârstă 6-7/10-11 ani prin Discheta „Competențe-Abilități de viață”;
- \* **Sarcina 2.** Comparați modelele de dezvoltare a abilităților de viață în școală pentru acoperirea nevoilor de dezvoltare și adaptare a elevilor implicați în acest tip de programe;
- \* **Sarcina 3.** Inspectarea metodologiei de dezvoltare a abilităților de viață la elevii din clasele primare în școală;

#### ◆ studiul și analiza unității de învățare 1.3.; studiul și analiza curric. (2018, pp. 12-13)

- \* **Sarcina 4.** Determinați principiile predării la disciplina DP, completând tabelul realizat acasă în baza lucrului individual „Traseul normativității la disciplina DP în clasele primare”.

Principiile de implementare a curric. la disciplina DP	Principiile didactice ale activității de învățare la disciplina DP	Principiile predării la disciplina DP

- \* **Sarcina 5.** Clarificați principiile predării la disciplina DP

#### • Orientarea către scop.

- 5.1. Subliniați cele mai importante aspecte din textul propus la unitatea 1.3., din punctul dumneavoastră de vedere.
- 5.2. Extrageți trei mesaje principale. Faceți schimb de experiență cu un coleg și discutați despre ce ar putea însemna orientarea către scop în clasele primare.

- *Orientarea către competențe.*
- 5.3. Racordați zonele de competențe-cheie din textul propus la unitatea 1.3. la cele 4 atribute generice ale „Profilul absolventului la nivelul învățământului primar” din curric.
- 5.4. Estimați domeniile acestor competențe legate de învățarea pe tot parcursul vieții.
- 5.5. Elaborati un organizator grafic pentru cele patru domenii de competențe: • Competențe cognitive. • Abilități sociale. • Competențe legate de conștiința de sine. • Abilități de reglare a emoției raportate la cele 5 competențe specifice disciplinei DP și la cele 4 atribute generice a profilului absolventului claselor primare (Curric., 2018, pp. 12-13)
- 5.6. Notați ce abilități ați observat dezvoltate/formate pe parcursul lecției prelegere și faceți schimb de păreri cu un coleg și apoi, în plen
- *Orientarea către realitate și prezență.*
- 5.7. Desenați două coloane pe o foaie de hârtie. Atunci când vă gândiți la voi – foști elevi de clasele primare, ce subiecte erau relevante pentru viața voastră? Notați-le în prima coloană a tabelului. Atunci când vă gândiți la voi – viitori învățători, pentru elevii de astăzi, ce subiecte vi se par cele mai relevante pentru ei? Notațiile în a doua coloană.
- *Instruirea diferențiată.*
- 5.8. Realizați un organizator grafic care ar elucida: specificul diferențierii, specificul diferențelor dintre elevi, principiile-cheie ale unei clase diferențiate.
- 5.9. Propuneți un exemplu de sarcină pe care o veți adapta pentru trei niveluri diferite de învățare. Discutați cu un coleg de bancă.
- *Diversitatea.*
- 5.10. Gândiți-vă la următoarele ore de curs. Cum ați putea promova diversitatea cu ajutorul sarcinilor pe care le veți da elevilor? Vă puteți gândi la niște activități, jocuri etc.? Luați notițe și faceți schimb de idei cu un coleg.

## SEMINARUL 2

- 2.2.1. Modulul 1. „ Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”
- 2.2.2. Modulul 2. „ Asigurarea calității vieții”
- 2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos”
- 2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial”
- 2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală”

♦ **studiul și analiza unității de învățare 2.2.1.; ghidului (2018, p. 230-233);**

♦ **studiul și analiza REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 (scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 2)**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/28\\_dezvoltare\\_personaa\\_2018-2019\\_final\\_suplinit.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf)

♦ **studiul și analiza unei surse complementare la modulul 1, luând în calcul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36);**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/2\\_invatamant\\_primar\\_2019-2020\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2019-2020_final.pdf)

♦ **studiul și analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)**

\* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;

\* **Sarcina 2.** Reliefați detalierile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;

\* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
<b>1. Eu-elev la școală</b> (numele și prenumele, data și locul nașterii, adresa; regulamentul școlar.)	<b>1. Diferiți, dar egali</b> (asemănări și deosebiri după criterii simple: aspect fizic, preferințe, aptitudini)		
<b>2. Eu prefer-tu preferi</b> (preferințe; regulile clasei)	<b>2. Drepturile și responsabilitățile copiilor</b>		

	(„Convenția privind drepturile copilului” pe înțelesul celor mici)		
<b>3. Spun „NU” violenței în școală și în clasă</b> (comportament nonviolent prietenos)	<b>3. Spun „NU” abuzului față de copii în familie</b> (situații periculoase, semne de recunoaștere a situațiilor periculoase; acțiuni de a face față provocărilor; adresarea după ajutor; acțiuni de protecție )		
<b>4. Spun „NU” violenței în familie și pe stradă</b> (comportament nonviolent prietenos.)	<b>4. Spun „NU” abuzului față de copii în clasă/școală</b> (situații periculoase; semne de recunoaștere a situațiilor periculoase. acțiuni de a face față provocărilor; adresarea după ajutor; acțiuni de protecție)		
<b>5. Comunic civilizată la școală</b> (comunicarea cu învățătorii, colegii – ascult, înțeleg, mă exprim.)	<b>5. Spun „NU” abuzului față de copii în societate</b> (situații periculoase; semne de recunoaștere a situațiilor periculoase; acțiuni de a face față provocărilor. adresarea după ajutor; acțiuni de protecție)		
<b>6. Mă simt împlinit când...</b> (trăiri emoționale ale elevului de clasa I – emoții de bază: bucurie, tristețe, frică)	<b>6. Cum îmi gestionez emoțiile</b> (semne verbale și nonverbale ale emoțiilor: mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice.)		
<b>7. Eu sunt împlinit – tu ești împlinit</b> (recunoașterea și exprimarea emoțiilor)	<b>7. Vorbesc și ascult – vorbim și ne ascultăm</b> (exprimarea opiniei; menținerea dialogului; formularea întrebărilor; răspunsul empatic; respect față de părerea celuilalt)		

\* **Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;

\* **Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

Activități de învățare la modul	Clasa	Sursa bibliografică
<i>Metodă:</i> Joc de autocunoaștere, intercunoaștere și comunicare „Te cunosc ... mă cunoști” <i>Procedeu:</i> conversația.	I	Activități de autocunoaștere a elevilor, disponibilă la:

<p><i>Descriere:</i> învățătoarea va cere elevilor, să deseneze pe o coală de hârtie un obiect, un logo, o culoare, o floare, un instrument preferat. Respectând regula de prezentare, fiecare copil va începe prezentarea sa astfel: „Te cunosc pe tine, Andrei, și știu că îți place ..., iar eu îți pot spune despre mine că îmi place ....”.</p>		<p><a href="http://platforma.orientat.ro/sunt-consilier-scolar-profesor/activitati-de-autocunoastere-a-elevilor/">http://platforma.orientat.ro/sunt-consilier-scolar-profesor/activitati-de-autocunoastere-a-elevilor/</a></p>
<p><i>Tehnica „Totul despre mine”</i>  <i>Obiectiv:</i> promovarea sistemului de suport prin identificarea oamenilor importanți pentru copil și a caracteristicilor importante ale copiilor.  <i>Abilități cerute elevilor:</i> colorare, scriere.  <i>Echipament:</i> foaia de lucru (mai jos este expusă fișa), creioane colorate, stilou.  <i>Desfășurare:</i> elevii au fost ajutați să completeze foaia și să o decoreze utilizând creioane colorate.</p> <div data-bbox="268 667 874 1008" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>☺ Sunt aici pentru că _____          ☺ Numele meu este _____          ☺ Am _____ ani          ♥Oamenii cu care locuiesc sunt _____          ☺ Mâncarea mea preferată este _____          ☺ Lucrul pe care-l fac cel mai bine este: _____          ☑ Jocul meu preferat este: _____          ☺ Lucrurile care mă fac fericit sunt: _____          ●Lucrurile care nu-mi plac sunt: _____</p> </div>	<p>II</p>	<p>Dumitrașcu D., Turchină T. (coord). <i>Învăț să fiu, ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori.</i> Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2006, p. 66.</p>

### 2.2.2. Modulul 2. „Asigurarea calității vieții”

♦ **studiul și analiza unității de învățare 2.2.2.; ghidului (2018, p. 230-233);**

♦ **studiul și analiza REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 (scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 3)**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/28\\_dezvoltare\\_personaa\\_2018-2019\\_final\\_suplinit.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf)

♦ **studiul și analiza unei surse complementare la modulul 1, luând în calcul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36);**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/2\\_invatamant\\_primair\\_2019-2020\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primair_2019-2020_final.pdf)

♦ **studiul și analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)**

\* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;

\* **Sarcina 2.** Reliefați detaliile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;

\* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
<p><b>1. Alfabetul bunei cuviințe pentru a fi un copil politic</b>            „Salutul” (modalități de salut; contexte)</p>	<p><b>1. Eu, tu, fiecare</b>            (calitățile colegilor și prietenilor; valoarea calității; diversitatea calității)</p>		
<p><b>2. „A te îmbrăca frumos înseamnă...”</b>            (vestimentația; selectarea vestimentației în diferite situații)</p>	<p><b>2. Pașaportul clasei mele</b>            (completarea reciprocă prin manifestarea calităților în grup)</p>		

<b>3. „Scuzele, promisiunea”</b> (semnificația și manifestarea alfabetului bunei cuviințe)	<b>3. Clasa mea</b> (comportamentul corect; reguli de comportament în grup)		
<b>4. Bunele maniere acasă</b> (ordonarea lucrurilor personale; ordinea acasă)	<b>4. Fetele și băieții clasei noastre</b> (oportunități de manifestare; activități comune)		
<b>5. Bunele maniere la școală</b> (beneficiile școlarității și a studiilor)	<b>5. Eu și clasa protejăm natura</b> (acțiuni de protejare a naturii; mediul favorabil de joacă și activitate)		
<b>6. Școala e viață</b> (dorința de a merge la școală și a învăța)	<b>6. Respectul și responsabilitatea în clasă I</b> (respectul față de lucrurile personale și ale colegilor)		
<b>7. Ce responsabilități am într-o școală ca a mea?</b> (dreptul și obligația de a învăța)	<b>7. Respectul și responsabilitatea în clasă II</b> (corectitudinea delimitării lucrurilor: al meu, al tău, al nostru; respect pentru lucrurile celuilalt)		

\* **Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;

\* **Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

<b>Activități de învățare la modul</b>	<b>Clasa</b>	<b>Sursa bibliografică</b>
<p><b>Subiectul: Tabloul unui prieten</b>  <b>Resursele:</b> Umane: cadrul didactic;  Materiale: coli A4, Flip-chart, cretă colorată, markere, fișe de lucru, bandă de lipit, creioane colorate; De timp: 45' .  <b>Desfășurarea activității</b>  <b>1.</b> La începutul activității le vom spune elevilor că vom discuta despre ce este un prieten și despre ce înseamnă prietenia. În continuare, le vom propune să facă un desen care să-l reprezinte pe cel mai bun prieten / prietenă, iar alături să scrie calitățile care-i plac la acesta în calitate de prieten.  <b>2.</b> După ce elevii termină desenele și scriu calitățile prietenilor, îi invităm în fața clasei să-și prezinte desenele și să precizeze calitățile pe care le apreciază la prietenul respectiv. Vom nota pe tablă sau pe o coală de flip-chart sub titlul „Tabloul unui prieten” calitățile evidențiate de elevi în descrierile lor.</p>	II	<p>Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă (pp. 108-134 ), disponibil la:  <a href="https://www.stiri.org/library/files/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viata.pdf">https://www.stiri.org/library/files/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viata.pdf</a></p>

<p>3. Vom purta o discuție cu întregul grup de elevi despre relația de prietenie și despre calitățile pe care le apreciem la un prieten. Vom încerca să dăm răspunsuri la întrebări precum: <i>un prieten este cel care face tot ce-i cerem? Dacă avem un prieten înseamnă că nu mai putem să fim prieteni și cu alte persoane pe care acesta nu le place? A fi un bun prieten înseamnă să spunem numai lucrurile bune și care ne plac? Ce este prietenia? .a.</i></p> <p>4. La final, le vom da elevilor o fișă pe care este desenată o floare cu mai multe petale. În mijloc vom scrie „Eu, ca prieten”. Le vom spune că au drept temă pentru acasă să scrie cu culoare albastră, pe petalele florii, calitățile pe care le au ei în calitate de prieteni, iar cu culoare roșie calitățile care cred că le lipsesc. Vom da un exemplu despre cum trebuie completată fișa accentuând asupra posibilelor calități care pot lipsi. Ora viitoare vor veni cu fișele completate și vom purta o discuție pe marginea lor.</p> <p><i>Rezultate:</i> realizarea de fiecare elev a unui desen care să-l reprezinte pe cel mai bun prieten; enumerarea a minimum o calitate a prietenului de către fiecare elev în parte; realizarea unei definiții a prieteniei pornind de la răspunsurile elevilor; realizarea de fiecare elev a unei flori cu cât mai multe petale în care să se regăsească atât calitățile existente, cât și cele necesare.</p> <p><i>Evaluare ECD-interactivă:</i> Aprecieri verbale cu privire la desenele realizate și calitățile evidențiate; Fețe zâmbitoare - vom împărți elevilor foițe colorate pe care ei vor desena o față zâmbitoare, tristă sau indiferentă, în funcție de cum s-au simțit la activitate.</p>		

### 2.2.3. Modulul 3. „Modul de viață sănătos”

- ◆ studiul și analiza unității de învățare 2.2.3.; ghidului (2018, p. 230-233);
- ◆ studiul și analiza REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 (scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 3)  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/28\\_dezvoltare\\_personaa\\_2018-2019\\_final\\_suplinit.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf)
- ◆ studiul și analiza unei surse complementare la modulul 1, luând în clacul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36);  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/2\\_invatamant\\_primara\\_2019-2020\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primara_2019-2020_final.pdf)
- ◆ studiul și analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)
- \* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;
- \* **Sarcina 2.** Reliefați detaliile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;



\* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
<b>1. Programul meu zilnic</b> (regimul zilei unui elev din cl. I)	<b>1. Într-un corp sănătos – o minte sănătoasă</b> (alternarea activităților de învățare, odihnă, sport pentru menținerea sănătății)		
<b>2. Ce este igiena? Igiena corporală</b> (igiena cavității bucale, mâinilor, unghiilor, corpului)	<b>2. Activitatea sănătoasă a elevului din clasa a II-a la școală și acasă</b> (activitatea elevului pe parcursul zilei)		
<b>3. Igiena vestimentației</b> (reguli de igienă a vestimentației la școală și acasă)	<b>3. Programul unui stil de viață sănătos</b> (reguli de igienă pentru menținerea sănătății proprii)		
<b>4. Obiceiuri alimentare</b> (reguli de igienă a alimentației la școală, acasă, în locuri publice)	<b>4. Comportamente sănătoase și nesănătoase</b> (boli cauzate de lipsa igienei)		
<b>5. Programul de activitate și odihnă</b> (timp de activitate și odihnă pentru menținerea sănătății)	<b>5. Obiceiuri alimentare (I)</b> (alimente utile sănătății elevului)		
<b>6. Călirea organismului</b> (tip de activități pentru menținerea sănătății)	<b>6. Obiceiuri alimentare (II)</b> (alimente care pot provoca probleme de sănătate)		
<b>7. Educația fizică și sportul</b> (tip de activități pentru menținerea sănătății)	<b>7. Produse periculoase</b> (produse din spațiul casnic, școlar și public dăunătoare sănătății copilului)		

\* **Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;

\* **Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

Activități de învățare la modul	Clasa	Sursa bibliografică
<p><b>„Masajul spatelui”</b></p> <p><b>Obiective:</b> activitatea îi va ajuta pe participanți:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- să descrie contactul fizic între participanți și descoperirea propriului corp,</li> <li>- să practice o comunicare prin limbaj corporal.</li> </ul> <p><b>Materiale:</b> nimic.</p> <p><b>Desfășurare:</b></p> <p>1. Jocul decurge în liniște absolută. Toți participanții se împart în perechi. Unul dintre</p>	I	<p>Educația pentru formarea deprinderilor de viață. Ghid, Chișinău 2005, pp. 42-43</p> <p><a href="http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatia_pentru_formarea_Deprinderilor_de_Viata_Independenta.pdf">http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatia_pentru_formarea_Deprinderilor_de_Viata_Independenta.pdf</a></p>

<p>membrii perechii pune mâinile pe spatele primului. Formatorul propune:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- plimbați-vă cu mâinile pe spate, ca un animal greoi, repede ca un șoarece (cu vârful degetelor),</li> <li>- ca un cal în galop,</li> <li>- ca un șarpe enorm, etc.</li> </ul> <p>2. Apoi participanții se schimbă și fac aceleași mișcări pe spatele partenerului. Este important să controlăm mereu starea celeilalte persoane prin limbajul corporal ce îl emite: capul relaxat, umerii să nu fie încordați etc.</p> <p><b>Autoevaluare:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>» Cât de mulțumit/satisfăcut ești de realizarea sarcinii?</li> <li>» Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina.</li> <li>» Cum ți-a reușit sarcina? (independent; ghidat; cu sprijin)</li> </ul> <p><b>Evaluare: EFI</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cum v-ați simțit în timpul efectuării și după masaj?</li> <li>2. Dar atunci când ați fost masați?</li> <li>3. V-a fost dificil sau ușor să realizați sarcina și de ce?</li> </ol>		

#### 2.2.4. Modulul 4. „Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial”

♦ **studiul și analiza unității de învățare 2.2.4.; ghidului (2018, p. 230-233);**

♦ **studiul și analiza REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 (scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 4)**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/28\\_dezvoltare\\_personaa\\_2018-2019\\_final\\_suplinit.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf)

♦ **studiul și analiza unei surse complementare la modulul 1, luând în clacul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36);**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/2\\_invatamant\\_primar\\_2019-2020\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2019-2020_final.pdf)

♦ **studiul și analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)**

\* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;

\* **Sarcina 2.** Reliefați detaliile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;

\* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
<b>1. Îmi place să fac și știu să fac cel mai bine</b> (necesități individuale, dorințe în dezvoltarea propriilor interese, talente, folosind diverse surse)	<b>1. Profesiile persoanelor dragi</b> (profesiile membrilor familiei)		
<b>2. Dicționarul ocupațiilor</b> (hobby-uri; activități preferate și calități necesare)	<b>2. Învăț pentru a deveni cineva</b> (rolul studiilor pentru practicarea diferitor profesii)		
<b>3. Orice muncă e frumoasă, dacă e pe</b>	<b>3. Cum îmi caut informațiile</b>		

<b>plac aleasă! I</b> (munca și utilitatea ei; minca-modalitate de satisfacere a necesităților și dorințelor)	<b>necesare?! (modalități de informare despre profesii)</b>		
<b>4. Orice muncă e frumoasă, dacă e pe plac aleasă! II</b> (activități casnice și dezvoltarea abilităților)	<b>4. Mă informez, iau decizii, rezolv problema!</b> (tipuri de activități în familie, comunitate; interese; activități potențial individual și profesii)		
<b>5. Banca meseriilor</b> (meserii/activități/profesii cunoscute; utilaje și instrumente)	<b>5. Cum au apărut meseriile și banii</b> (aparitia meseriilor, banilor; banii ca mijloc de apreciere a valorii bunurilor și satisfacerii necesităților)		
<b>6. Ce învăț azi mă poate ajuta mâine</b> (condiții de desfășurare)	<b>6. Ce fac cu banii?</b> (necesitățile și dorințele; bunuri și servicii; vânzătorul și cumpărătorul)		
<b>7. Am să devin...</b> (abilități personale; profesii de vis)	<b>7. Cartea mea de vizită</b> (tipuri de activități cotidiene în familie, în comunitate; interese; activități potențial individuale și profesii)		

\* **Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;

\* **Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

<b>Activități de învățare la modul</b>	<b>Clasa</b>	<b>Sursa bibliografică</b>
<p><b>„Conferința de presă: Cu gândul la viitor”</b>  <b>Obiective:</b> activitatea îi va ajuta pe participanți:  - să reflecteze asupra caracteristicilor, aspirațiilor, abilităților personale, comunicându-le grupului.  <b>Desfășurare:</b>  1. Participanților li se propune să-și imagineze că se deplasează în timp cu 10 ani înainte. Ei sunt rugați să reflecteze asupra câtorva momente ce țin de viitorul lor: ce fac, cum se simt, cum arată, la ce se gândesc, cine este în jurul lor, cu alte cuvinte, să observe schimbările ce au avut loc în viața lor.  2. De asemenea, participanților li se spune că sunt la o conferință de presă. Fiecare persoană va juca rolul de prezentator, timp de 1 minut vorbindu-le celorlalți despre schimbările din viitor, iar ceilalți participanți vor juca roluri de jurnaliști și reporteri care vor putea adresa întrebări prezentatorului. Membrilor grupului li se sugerează să accepte dorințele de viitor ale colegilor, înlăturând comentariile discriminatorii.  <b>Evaluare: EFI</b></p>	III-IV	<p>Educația pentru formarea deprinderilor de viață. Ghid, Chișinău 2005.  <a href="http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatia_pentru_formarea_Deprinderilor_de_Viata_Independenta.pdf">http://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatia_pentru_formarea_Deprinderilor_de_Viata_Independenta.pdf</a></p>

<p>1. V-a fost dificil sau ușor să găsiți schimbările din viitor și de ce?</p> <p>2. Cum v-ați simțit când le-ați prezentat celorlalți?</p> <p>3. Care schimbări le considerați mai importante și de ce?</p> <p>4. Ce vă îngrijorează cel mai mult privind viitorul?</p> <p>5. Ce puteți face pentru a vă realiza dorințele privind viitorul?</p> <p><b>EFE cl. III-IV Produs interdisciplinar PT 10 :</b> Prezentare digitală</p> <p>1. Selectez informația relevantă.</p> <p>2. Aleg modalitatea de prezentare electronică.</p> <p>3. Respect etapele de lucru pentru prezentarea electronică.</p> <p>4. Respect cerințele de elaborare a prezentării în format electronic.</p> <p>5. Prezint explicit și coerent.</p>		
--	--	--

### 2.2.5. Modulul 5. „Securitatea personală”

♦ **studiul și analiza unității de învățare 2.2.5.; ghidului (2018, p. 230-233);**

♦ **studiul și analiza REPERELOR METODOLOGICE DE ORGANIZARE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DEZVOLTARE PERSONALĂ în anul de studii 2018-2019 (scrisoarea metodică la DP în continuare, p. 4)**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/28\\_dezvoltare\\_personaa\\_2018-2019\\_final\\_suplinit.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf)

♦ **studiul și analiza unei surse complementare la modulul 1, luând în clacul atenționările din scrisoarea metodică la p. 3.7.2. (2019, p. 35-36);**

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/2\\_invatamant\\_primar\\_2019-2020\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2019-2020_final.pdf)

♦ **studiul și analiza curruc. - unități de competențe cl. I – IV (2018, pp. 180-188)**

\* **Sarcina 1.** Identificați unitățile de competențe la modul pentru cl. I-IV;

\* **Sarcina 2.** Reliefați detaliile de conținutului tematic (predare-învățare) argumentând abordarea curriculumului concentric pentru disciplina DP;

\* **Sarcina 3.** Propuneți subiecte tematice la modul, respectând abordarea curriculumului concentric prin completarea în continuare a tabelului de mai jos:

clasa I	clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a
<b>1. Pașaportul clasei mele</b> (reguli de securitate în diferite spații școlare)	<b>1. Spun „NU” abuzului prin atingeri !</b> (părțile corpului; protejarea zonei intime; atingerile bune/ sigure și atingerile rele/nesigure)		
<b>2. Folosul și dauna focului</b> (prevenirea incendiilor în spații în chise: apartament, casă, clasă etc.)	<b>2. Cui pot cere ajutor?</b> (secrete bune, secrete rele; persoane de încredere)		
<b>3. Bunele maniere pe stradă</b> (comunicare în stradă cu persoane necunoscute)	<b>3. În caz de... Ce fac?! (I)</b> (securitatea acasă și în școală; obiecte, locuri periculoase; planul de evacuare)		
<b>4. Ajutor, am nevoie de cineva!</b> (reguli de siguranță în situații potențial periculoase; persoanele de	<b>4. Relațiile: pietoni și unitățile de transport</b> (regulile de circulație; pieton în diferite		

încredere; solicitarea ajutorului)	anotimpuri; securitate personală în diverse unități de transport)		
<b>5. Ce este rău și ce este bine în drum spre școală?</b> (traseul sigur spre școală; strada, trotuarul, carosabilul)	<b>5. În caz de... Ce fac?! (II)</b> (protecția personală pe timp de vânt, ploaie, ninsoare; situațiile excepționale cu caracter natural; cutremur de pământ, inundații, furtuni, întroieniri, grindină)		
<b>6. Ce este rău și ce este bine în transportul public</b> (semaforul, transportul public, traversarea străzii)	<b>6. Ce sunt</b> situațiile excepționale cu caracter natural (situațiile excepționale cu caracter natural : cutremur de pământ, inundații, furtuni, întroieniri, grindină)		
<b>7. Unde și cum mă joc?</b> (siguranța locului de joacă în: curte, mahală, toloacă, teren sportiv)	<b>7. Să găsim mai multe soluții!</b> (modalități de comportament personal și colectiv în situații excepționale cu caracter natural)		

\* **Sarcina 4.** Estimați activitățile de învățare la modul;

\* **Sarcina 5.** Extindeți activitățile de învățare la modul prin exemple aplicative la o clasă (se indică clasa) cu argumente bibliografice (științifice - metodologice) complementare (se indică sursa abordată), după modelul de mai jos:

Activități de învățare la modul	Clasa	Sursa bibliografică
<p><b>„Reguli de siguranță pe stradă”</b></p> <p><b>Obiective:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- să identifice riscurile de trafic rutier din mediul lor – în jurul școlii și pe străzi în baza sondajului;</li> <li>- să producă un sondaj despre regulile de siguranță pe stradă.</li> </ul> <p><b>Materiale:</b> carioci, foi albe A4.</p> <p><b>Desfășurare:</b></p> <p><i>Partea 1</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesorul prezintă o schemă aproximativă a drumurilor din preajma școlii ca ajutor pentru elevi. Solicită elevilor, individual, să distingă din ce direcții ei vin spre școală și unde traversează străzile. Elevii iau carioci și desenează traseele lor spre școală.</li> <li>2. Profesorul le spune elevilor că ei vor desfășura un sondaj despre siguranța pe stradă. Elevii formează perechi.</li> </ol> <p><i>Siguranța pe străzi – sondaj</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Găsiți un partener.</li> <li>2. Efectuați sondajul. Deplasați-vă prin clasă și întrebați celelalte perechi care le sunt părerile.</li> <li>3. Scrieți răspunsurile lor, numărând răspunsul fiecărei persoane.</li> <li>4. Adunați toate răspunsurile DA și NU și scrieți sumele respective în casete.</li> <li>5. Reveniți în cerc cu întrebările din sondajul vostru</li> </ol>	IV	<p>Exemple de sarcini. Clasele 5–9 Dezvoltarea Personală. Ghid pentru cadrele didactice, 2019, disponibil la:</p> <p><a href="http://nmspataru.com/assets/files/personal_development_manual_draft_ro.pdf">http://nmspataru.com/assets/files/personal_development_manual_draft_ro.pdf</a></p>

<p>Profesorul oferă fiecărei perechi câte o cartelă cu întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Credeți că drumurile din localitatea noastră pot fi periculoase pentru copiii care se plimbă sau merg pe bicicletă?</li> <li>- Când vă plimbați sau mergeți cu bicicleta pe drumuri, vă faceți vreodată griji că ați putea fi loviți de o mașină?</li> <li>- Ați fost vreodată loviți sau aproape loviți de un vehicul când vă plimbați sau mergeți pe bicicletă?</li> <li>- Credeți că uneori în localitatea voastră mijloacele de transport circulă prea rapid?</li> <li>- Credeți că traseul de acasă până la școală trebuie să fie amenajat mai sigur, încât copiii să poată merge pe jos sau pe bicicletă?</li> <li>- Credeți că v-ați plimba mai mult și ați merge mai mult pe bicicletă dacă ar fi mai sigure drumurile din localitatea voastră?</li> <li>- Ați vrea să vă plimbați și să mergeți pe bicicletă mai mult? De exemplu ca să ajungeți la școală, în parc sau în vizită la prieteni.</li> <li>- Credeți că în localitatea voastră este nevoie de mai multe trotuare, cărări sau treceri de pietoni pentru ca să mergeți pe jos sau cu bicicleta în parc sau la magazine, în vizită la prieteni sau la școală?</li> </ul> <p>3. Elevii desfășoară sondajul, după care revin în cerc.</p> <p>4. Profesorul adună toate răspunsurile și le completează pe tablă.</p> <p>5. Ei discută sondajul: <b>Evaluare EFE</b>- Cum a răspuns majoritatea?; Unde sunt cele mai înalte riscuri? Când este cel mai greu pentru șoferi să vă vadă? Ce pot face șoferii ca să vă protejeze?</p> <p>6. Ca temă pentru acasă, profesorul le cere elevilor să creeze un pliant pentru elevi (noi) despre cum ei pot rămâne în siguranță pe stradă. Ei pot crea pliantul cum doresc, dar acesta trebuie să conțină cel puțin trei reguli de comportament sigur. Profesorul le poate da exemple.</p> <p><b>EFE:</b> cl. a IV-a Produs interdisciplinar PT 15. Material publicitar: pliant:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. respect tema/subiectul</li> <li>2. Realizez design-ulm propus, introducând elementele creative proprii.</li> <li>3. Prezint mesaje corecte, clare și atractive.</li> <li>4. Prezint clar, fluent și cu entuziasm.</li> <li>5. Folosesc un vocabular adecvat.</li> </ol> <p><i>Partea 2</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La lecția următoare, elevii aduc pliantele și le afișează în clasă.</li> <li>2. Toți elevii merg prin clasă și privesc pliantele, ca la o expoziție.</li> <li>3. Apoi ei își iau pliantele și formează un cerc, în care oferă exemple din regulile lor. Profesorul strânge exemplele.</li> </ol> <p><i>Exersarea regulilor de siguranță</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fixați pe perete pliantul pe care l-ați făcut. Plimbați-vă prin clasă și citiți toate pliantele, ca la o expoziție.</li> <li>2. Acum, ieșiți în stradă și exersați regulile voastre. Formați grupuri a câte patru și ascultați profesorul.</li> <li>3. Unul dintre voi alege o regulă și o exersează. Ceilalți observă și comentează.</li> <li>4. Fiecăruia îi vine rândul să exerseze.</li> </ol>		
---	--	--

<p>5. Apoi reveniți în clasă și discutați dacă regulile voastre au funcționat.</p> <p>4. Ulterior, ei ies pe stradă și practică comportamentul sigur pe străzi cu pliantele lor. În funcție de clasă, profesorul ar putea forma grupuri mai mici, a câte patru persoane, în care elevii să exerseze comportamentului și să-și ofere comentarii reciproc.</p> <p>5. Ulterior, ei se vor întoarce în clasă, vor reveni în cerc și vor discuta dacă regulile lor au fost realiste și dacă ei le-au respectat.</p>		

### SEMINARUL 3

3.7.1. Specificul învățării bazate pe sarcină la disciplina DP

3.7.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP

3.7.3. Specificul învățării bazate pe proiecte la disciplina DP

3.7.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP

3.7.5. Specificul utilizării jocurilor la disciplina DP

3.7.6. Utilizarea media la disciplina DP

#### 3.7.1. Specificul învățării bazate pe sarcină la disciplina DP

◆ studiul și analiza unității de învățare 3.7.1.

◆ studiul și analiza conținutului științific din *Bancă de informații* complementară la modulul 3 „Model orientativ de învățare bazate pe sarcini de lucru la dezvoltarea abilităților sociale de inițiere și menținere a unei relații”.

◆ studiul și analiza secvenței de lecție „Reflecție” la DP în cl. a II-a detaliat mai jos:

Subiectul lecției: „Când învăț?”

Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE

Unități de competențe:

3.3. Aprecierea diversității activităților zilnice, prin alternarea activităților de învățare, odihnei și sportului

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1.- să completeze motivele pentru învățare promovate în familie în raport cu clasamentul motivelor elaborat la lecție și cele de realizare a temei pentru acasă în baza pliantului;

O.2.- să estimeze timpul destinat odihnei și învățării prin realizarea temelor pentru acasă în baza conversației;

O.3.- să identifice imaginea care nu corespunde unui program corect de învățare;

O.4.- să argumenteze motivul opțiunii pentru imaginea care nu corespunde unui program corect de învățare;

O.5.- să elaboreze sfaturi pentru o învățare eficientă și odihnă active, în baza fișei de lucru

O.6. - să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

Reflecție							
O 5	<p>Propun elevilor să formeze grupuri de lucru (4 elevi). Citesc elevilor un șir de afirmații în vederea sporirii activității de învățare (fișa resursă 4) Solicit elevilor să completeze fișa nr. 3 cu sfaturi din fișa 4, simulând unele acțiuni din realitatea clasei. Numărul sfatului să corespundă cu imaginea din fișa nr. 3.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Comunică și decide!</b> Elevii notează cifra corespunzătoare afirmației oportune la sarcina propusă.</p>	13'	Lucru în grup	Învățarea bazată pe sarcini de lucru - Simularea realității în clasă	Fișa resursă 3 Fișa resursă 4	EFI: de activitate (te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai nevoie de un pic de curaj; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implici)
O. 6	<p>Propun elevilor să examineze imagini privind odihna activă a elevului în raport cu învățarea. Solicit elevilor să formuleze sfaturi privind odihna activă a unui elev de clasa a II-a.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Apreciază!</b> Răspusul aproximativ: - obișnuiește-te să te culci și să te scoli la aceeași oră, astfel te vei trezi mai ușor, mai odihnit, mai bine dispus; - nu adormi cu lumina aprinsă pentru că te vei trezi obosit; - nu te culca imediat după masa de seară, ci fă o plimbare; - sâmbăta și duminica, trezește-te mai târziu, joacă-te, fă plimbări în aer liber, desfășoară activitățile preferate și de gospodărie; - în vacanță, odihnește-te jucându-te, plimbându-te, făcând excursii, expediții, sport, cercetând natura, pictând, modelând, cântând, lecturând, ajutând în gospodărie, mergând la spectacole etc.</p>			Observarea Dezbateră Reflecția de grup	Fișa resursă 5	



### **\*Sarcina 1.**

- Estimați prin prisma exemplilor practice descrise principalele caracteristici ale ÎBSL:

1. orientare pragmatică;
2. presupune rezolvarea unei probleme;
3. participanții își aleg singuri resursele de care au nevoie pentru îndeplinirea sarcinii;
4. are un rezultat bine definit.

- Identificați elementele specifice ÎBSL:

- elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (prezentată de profesor sau de un manual);
- elevii își planifică acțiunile și pun în aplicare planul de acțiune;
- elevii implementează planul de acțiune;
- elevii reflectează asupra procesului lor de învățare și își prezintă rezultatele

### **\*Sarcina 2.**

- Recunoașteți în aceste 2 exemple fazele învățării bazate pe sarcini de lucru:

1. Simularea realității în clasă (jocuri de rol; jocuri de luare a deciziei; conferințe etc.);
2. Explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale (intervievarea unui specialist; interviuri pe stradă; studii de caz etc.);
3. Rezultatul activității (prezentare; afiș; fluturaș; poster; buletin informativ; expoziție; portofoliu etc.).

- Detectați rolurile cadrului didactic în activitățile de învățare bazate pe sarcini de lucru din exemplele propuse.

- Deduceți momentul, secvențelor de lecție propuse, în care învățarea activă presupune un follow-up (urmare)

### **\*Sarcina 3.**

- Elaborați o secvență de lecție, la DP, în cl. I-a sau a II-a, în care strategia didactică să compună și activități de ÎBSL

- Racordați strategia elaborată la cerințele curric.-lui actual și la conținutul științific abordat

- Încercați să simulați cu un coleg secvența elaborată.

## **3.7.2. Specificul învățării prin cooperare la disciplina DP**

### **◆ studiul și analiza unității de învățare 3.7.2. ;**

**◆ repetarea conținutului unității de învățare 6. „Metodologia învățării prin cooperare” din suportul de curs „Didactica generală”** estimând: diferența conceptelor „învățare prin colaborare” și „învățare prin cooperare”; diferența sintagmelor „învătre în grup” și „învățare prin cooperare”; conceptul „învățare prin cooperare”; variantele învățării prin cooperare care duc la formarea și dezvoltarea competențelor de relaționare și cooperare; diferențele dintre colaborare și competiție în actul de învățare; atuurile învățării prin cooperare prin prisma competiției și individualismului de grup; etapele de organizare a experiențelor de învățare (de la învățarea pe grupe, la învățarea prin colaborare și până la învățarea prin cooperare) care în rezultatul procesului de învățare, atrage după sine dezvoltarea gândirii orientate către scop și, implicit, a sentimentului de responsabilitate individuală și colectivă.;

\* **Sarcina 1.** Creați un „Organizator grafic” care să reprezinte succint particularitățile metodologiei de învățare prin cooperare.

**◆ studiul și analiza curriculumului** (2018, pp. 201-202) și ghidului (2018, pp. 235-240)

\* **Sarcina 2.** Listați particularităților metodelor activ-participative-interactive aplicabile la disciplina DP în clasele primare recomandate de Curriculum (2018) și sugerate de Ghid (2018).

**◆ studiul și analiza** secvenței de lecție „Realizarea sensului” proiectată la DP în cl. a IV-a în modelul exemplu propus în anexa 1.;

### **◆ studiul și analiza fișei informaționale:**

Subiectul: „Drepturile și responsabilitățile copilului”

Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE;

Unități de competențe:

1.1. Identificarea priorităților în dezvoltarea personală, raportate la potențialul și limitele personale.

1.2. Adecvarea comunicării la contextele variate în cadrul grupului de semeni.

Strategii de evaluare: evaluare formativă interactivă: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare.

### **◆ studiul și analiza fișei informaționale :**

*Bancă de informații cu referire la conceptul de poster:*

Poster este o coală mare de hârtie imprimată ce se lipește pe un perete, pe suprafețe ale structurilor de reclamă stradală sau pe o suprafață verticală. În mod obișnuit posterele sunt compuse atât din elemente grafice cât și din text, deși un poster poate fi complet grafic sau complet compus din text. Posterele sunt realizate în așa fel încât să atragă privirile și în același timp să transmită o anumită informație sau un anumit sentiment. Un tip de postere sunt cele educaționale, ce pot trata un anumit subiect în scopuri educative. <https://ro.wikipedia.org/wiki/Poster>

Poster: 1 Mod de prezentare a unei comunicări sub formă de afișe, în cadrul sesiunilor, al congreselor științifice etc. <https://dexonline.ro/definitie/poster>

*Modalitatea de elaborare și verificare a posterului:*

Un poster permite întotdeauna înregistrarea și prezentarea muncii tale colegilor de clasă. Acestea pentru colegii de clasă. Este important ca un poster să fie organizat într-un mod care îi face pe oameni atenți. Ar trebui să-i faci pe observatori curioși să afle mai mult.

Într-un grup mic, examinează trăsăturile importante ale unui poster de succes și gândește-te ce elemente poți integra în propriul tău poster.

Dacă deja ai pregătit propriul poster, poți folosi aceste trăsături ca pe o listă de verificare pentru a evalua un alt poster.

Listă de verificare

Titlul: ar trebui să fie scurt și interesant; vizibil de la distanță.

Scrierea: ar trebui să fie suficient de mare și de lizibilă. Dacă folosești un computer, nu folosi prea multe fonturi. Scrie propoziții scurte, care sunt vizibile de la distanță.

Imagini, fotografii, grafice: acestea ar trebui să susțină ceea ce ai de spus și să facă posterul interesant. Limitează-te la câteva imagini care impresionează.

Prezentare: unde vei poziționa titlurile, simbolurile, marcatorii, căsuțele, fotografiile și imaginile? Fă o schiță a posterului înainte de a începe.

Pune împreună totul cu atenție: posterul ar trebui să completeze formatul ales dar ar trebui să nu fie înghesuit.

<https://www.living-democracy.ro/textbooks/volume-2/students-manual-10/tool-2/toolbox-6/>

\* **Sarcina 3.** Elaborați un poster, estimând:

- a) structura strategiei didactice de învățare activă a elevilor prin cooperare;
- b) elementele de formare a grupului ca echipă;
- c) principiile învățării prin cooperare;

♦ **studiul și analiza** a două secvențe de lecție la DP în cl. a IV-a detaliate mai jos.

**Clasa a IV-a. Subiectul lecției „Singur și în echipă”,** detalierea de conținut curricular: forme de activitate - avantaje, dezavantaje și riscuri; va oferir șanse egale tuturor elevilor de a-și exprima punctul de vedere în procesul de căutare a soluțiilor pentru o problemă ce privește întreaga clasă. Etapa lecției „Reflecție”, strategia de cooperare „Tehnică Cercul”, strategia ECD: autoevaluare prin autoapreciere a calității lucrului realizat în grup; EFI de tip: de conținut și de tip: de activitate.

„Activitatea s-a desfășurat cu elevii așezați în sala de clasă. Împreună cu elevii învățătoarea a stabilit regulile de discuție în cerc: „Ocupați-vă locurile în cerc așa cum doriți”. În continuare s-a propus elevilor, prin tragere la sorți, să identifice cine va începe discuția, apoi a plasat în mijlocul cercului un poster cu suport, pe care era scris din timp subiectul discuției și văzut bine din toate părțile.

Conversația a început cu elevul care a câștigat la sorți și după acele de ceasornic s-a ordonat șirul vorbitorilor în sensul ales de comun acord. De asemenea, s-a atenționat faptul că, elevii vor vorbi doar când le va veni rândul și doar dacă vor dori, iar cel ce nu va vrea să participe va spune „mă abțin” sau „pas”.

Pe parcursul discuției s-a ținut cont și de faptul să se abordeze numai subiectul pus în discuție. De asemenea elevii au fost atenționați să nu critice părerile colegilor și să nu învinuiască pe nimeni.

Pe parcursul acestei etape, în funcție de timpul de care a dispus învățătoarea și de dorința participanților de a-și expune părerea la subiectul dat, s-a relevat discuția în cerc. La intrarea în discuție, fiecăruia i s-a oferit un minim. Personal învățătoarea a coordonat discuția, dar nu și-a expus propriile opinii și nu a corectat pe nimeni. La încheiere au fost trase concluziile unde fiecare elev a formulat o deducție într-o singură propoziție.

**Clasa a IV-a. Subiectul lecției „Ne acceptăm unii pe alții. Asemănări și deosebiri”.** Etapa „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. S-a cerut elevilor să completeze fișa de lucru 1 (rubricații: (1) Categoria: Membru/membră al/a colectivului clasei; Prieteni; Copil de altă etnie; Copil cu dizabilități; (2) Asemănări: Trei asemănări între mine și membrii colectivului clasei; Trei asemănări între mine și prietenul meu; Trei asemănări între mine și un copil de altă etnie; Trei asemănări între mine și un copil cu dizabilități; (3) Deosebiri), propunându-le să formeze perechi de lucru, așa cum doresc ei și să compare răspunsurile.

Elevii au fost îndrumați să observe asemănările și deosebirile între ei.

S-a cerut elevilor să-și compare răspunsurile, de trei-cinci ori, cu alți elevi și au fost încurajați să fie creativi.

După ce elevii au făcut aceste comparații, discuția s-a desfășurat cu toată clasa, axându-se pe același algoritm. Algoritmul discuției în perechi:

- La ce categorii aveți același răspuns cu colegii de clasă?

- În ce fel sunteți asemănători?

- În ce mod sunteți diferiți de el?

Elevii au răspuns la întrebările:

- Ați fost vreodată tratați rău din cauza diferențelor dintre voi și alți elevi?

- Puteți să-i dați drept exemplu pe adulții care-i tratează pe copii într-un mod incorect doar pentru că ei sunt mai mici, nelăsându-i să ia parte la diferite activități?

- Considerați că diferențele dintre voi sunt un obstacol în calea constituirii unui colectiv bun?

**\* Sarcina 4.**

**a.** Determinați avantajele și dezavantajele învățării prin cooperare: grup; pereche;

**b.** Deduceți succesiunea de acțiuni specifice învățării prin cooperare la disciplina DG.

Realizarea sensului						
<p><b>Informația nouă</b>                      Toate drepturile copilului sunt scrise în documentul <i>Convenția privind Drepturile Copilului</i> : dreptul la educație, dreptul la odihnă și joacă, dreptul la familie, dreptul la un nume etc. (Anexa 1) Acest document este o înțelegere comună între țările care și-au asumat obligațiunea de a respecta și proteja drepturile copiilor. Republica Moldova este parte a acestei Convenții. Drepturile copilului nu sunt fără limite. În timp ce avem drepturi, avem de asemenea și anumite responsabilități care asigura respectarea drepturilor celorlalte persoane.                      Ele au o legătură directă – nu pot exista separat. Pe lângă faptul că avem drepturi, avem și datoria de a respecta drepturile altora. De exemplu, deși am dreptul să-mi exprim părerea, am, de asemenea, și responsabilitatea de a nu jigni, calomnia alte persoane. Sau, de exemplu, atunci când vorbim despre „dreptul la joacă” – fiecare copil are acest drept, doar că în cazul în care există doar o singură minge, copiii au responsabilitatea de a se juca pe rând. De asemenea, în cazul în care observă în curte un copil care nu are cu cine se juca, este responsabilitatea lor de a-l implica în cercul lor. După cum arată acest ultim exemplu, a avea o responsabilitate nu înseamnă doar că ai datoria de a nu încălca drepturile altei persoane. Ea</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Informează-te!</b> prin ascultare activă.</p>	<p>25'  5'</p>	<p>Frontal</p>	<p>Explicația Demonstrația</p>	<p>Anexa 1</p>	

<p>implică, de asemenea, și obligația de a face ceva, dacă este în puterea voastră, pentru a ajuta o persoană care are nevoie de ajutor.</p> <p>Propun elevilor să formeze perechi de lucru și să consulte 2' dicționarul explicativ la cuvântul „responsabilitate”, dându-i citire.</p> <p>La finele sarcinii, propun elevilor să reproducă individual în interpretare personală semnificația cuvântului „responsabilitate” comparând-o cu cea prezentată în Power Point (s.1).</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Procesează informația!</b></p> <p><i>Responsabilitate:</i> obligația de a efectua un lucru, de a răspunde, de a da socoteală de ceva, de a accepta și suporta consecințele; răspundere.</p>	2'	În perechi  Individual	<p>Lucrul cu cartea</p> <p>Reflecție personală</p>	Power Point (s.1) DEX,	EFI de tip: de conținut - ai citit cu o intonație potrivită; de tip: de activitate – te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai nevoie de un pic de curaj
<p>Apoi, cer elevilor să formeze grupuri din 5 persoane, formându-se după numărul de ordine din registrul clasei. Numesc rolurile și sarcinile de lucru în grup: 1-coordonator, 4-coechipieri. Grupurilor formate, propun să citească fragmentul de text/cazul „În mâinile noastre”(Anexa 2) fără a-l analiza. Cer elevilor să vină cu reacții la faptele care constituie cazul, folosind întrebările:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De ce tinerii au mers la bătrâna și i-au adresat întrebări?</li> <li>2. De ce credeți că bătrâna răspunde tinerilor în modul în care o face?</li> <li>3. Sunteți de acord cu ceea ce spune ea?</li> </ol>	<p>Fiecare elev/coechipier din grup emite judecăți la indicația mea, le expune coordonatorului de grup, care notează în scris sub formă de răspuns la întrebări.</p> <p>Răspuns aproximativ la întrebări:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ei au dorit s-o ia în derâdere. Ei considerau că este o mincinoasă.</li> <li>2. Nu aprobă comportamentul lor. Îi consideră iresponsabili.</li> <li>6. „Nu știu. Nu știu dacă pasărea pe care o ții în mână este vie sau</li> </ol>	10'	În grup	Reacția cititorului	Foi, pixuri Anexa 2	EFI de tip: de activitate (de ex.: te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implici; ai nevoie de un pic de curaj); Autoevaluare prin autoapreciere - abordări calitative: Cât de

<p>4. Credeți că e înțeleaptă precum o consideră toată lumea?</p> <p>5. De ce/de ce nu? Cine este mai înțelept? Femeia în vârstă sau tinerii care pretind că sunt deștepți?</p> <p>6. Ce răspunde bătrâna tinerilor?</p> <p>7. Ce părere aveți despre comportamentul tinerilor?</p> <p>8. Și-au cerut scuze tinerii?</p> <p>9. Au realizat că s-au comportat urât?</p> <p>10. Credeți că bătrâna a discutat și în continuare cu tinerii despre responsabilități?</p> <p>Pe final stabilesc împreună cu elevii concluziile și prezint valorificarea proprie a problemei.</p> <p>Propun elevilor <i>jocul didactic</i> „Drepturi - responsabilități”.</p> <p><i>Scop:</i> rezumarea despre drepturilor relevante pentru viața elevilor și a responsabilităților aferente.</p> <p><i>Obiective:</i></p>	<p>moartă, dar ceea ce știu cu siguranță este că pasărea este în mâinile tale. Dacă pasărea este moartă, înseamnă că ai găsit-o moartă sau ai ucis-o. Dacă pasărea este vie, ai putea s-o ucizi sau s-o lași să trăiască. Este decizia și responsabilitatea ta dacă pasărea va trăi. În orice situație – este responsabilitatea ta”.</p> <p><i>Concluzii:</i> Înscenând povestea cu pasărea, tinerii au vrut s-o înjosească pe bătrână, demonstrând puterea fizică. Dar prin deșteptăciunea ei, bătrâna a demonstrat tinerilor că „puterea” lor constă în iresponsabilitate față de sine, față de ea și față de pasăre care are dreptul și ea la viață ca ființă vie.</p> <p><i>Valorificarea proprie a problemei:</i> Iresponsabilitatea duce la încălcarea drepturilor altora.</p> <p>Regulile jocului: Un copil va extrage din lada 1 fișa cu descrierea dreptului copilului, altul va căuta în lada 2 responsabilitățile corespunzătoare dreptului extras de primul copil. Dacă cel de-al 2 –lea copil nu va realiza sarcina va fi penalizat prin</p>	8	Frontal	Joc didactic	2cutii din carton numite: <i>Lada cu drepturi</i> și <i>Lada cu</i>	<p>satisfăcut ești de realizarea sarcinii?;</p> <p>Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?;</p> <p>Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin)</p> <p>EFI de tip: de activitate (de ex.: te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai susținut atmosfera</p>
--	---	---	---------	--------------	---	--

<p>- argumentarea selecției drepturilor relevante copilului; - identificarea responsabilităților aferente fiecărui drept numit.</p> <p>1. De ce responsabilitățile nu corespund dreptului selectat? 2. Ce trebuie de făcut ca să fie respectate drepturile selectate? 3. În ce mod sunt respectate drepturile copilului în clasa și în școala voastră? 4. Ce putem face pentru copiii ale căror drepturi sunt neglijate?</p>	<p>așezarea la bancă și va fi numit altul. La realizarea corectă a sarcinii, ambii copii vor plasa fișele în tab. de la tablă, lipindu-le cu bandă adezivă.</p>			<p>Discuție dirijată</p>	<p><i>responsabilități</i>, fișe cu descrierea drepturilor copilului (Anexa 3), table, creta, bandă adezivă</p>	<p>de lucru în grup; am încredere că poți să te implici; ai nevoie de un pic de curaj); Autoevaluare prin autoapreciere - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin)</p>
--	---	--	--	--------------------------	---	--

♦ **repetarea conținutului unității de învățare 4. „Lecția – principala formă de organizare a activității didactice”, 4.4. „Structura/etapele lecției”, pp. 96-101”** din suportul de curs „Didactica generală”

\* **Sarcina 5.** Estimați specificul fiecărei etape cadrului de învățare ERRE: activitatea cadrului didactic și a elevului; importanța fiecărei etape în formarea competenței.

♦ **studiul și analiza unității de învățare 3.6.; 3.7.; 3.7.2.**

♦ **studiul și analiza sursei informaționale:**

### **Suport informațional**

Modulul 3. „Modul sănătos de viață”

Subiectul lecției: „Când învăț?”

Tipul lecției: Mixtă. Cadru de învățare ERRE

„Învățarea este temeinică dacă știi să îmbini lucrul cu odihna. Astfel, pentru a-ți păstra sănătatea, trebuie să îmbini corect perioadele de lucru cu cele de odihnă. După fiecare efort de învățare, este bine venit un moment de recreere.

Ascultând ceea ce te sfătuiesc părinții și învățătoarea, îți poți organiza cu grijă timpul pentru învățare și pentru joacă. O bună organizare a timpului pentru studiu și al celui pentru recreere duce la respectarea unui program corect:

- a. gimnastica de dimineață în fața ferestrei deschise;
- b. aranjarea patului/ camerei;
- c. toaleta de dimineață;
- d. micul dejun;
- e. drumul spre școală;
- f. orele de curs;
- g. drumul de la școală spre casă;
- h. masa de prânz;
- i. odihna de după masă;
- j. pregătirea lecțiilor;
- k. plimbare, jocuri în aer liber, alte activități preferate;
- l. cina și activitățile libere alese;
- m. pregătirea pentru a doua zi (îmbrăcămintea, încălțăminte, ghiozdanul);
- n. pregătirea pentru somn (aerisirea camerei, toaleta de seară);
- o. culcarea/somnul.

Pentru a desăvârși acest program fiecare elev este dator să respecte:

Reguli de igienă pentru învățare: activitatea de învățare se desfășoară în condiții de confort și liniște; sursa de lumină se află în partea stângă, iar scaunul și masa de lucru are dimensiuni potrivite celui care le folosește; biblioteca este aproape de masa de lucru; lumina cade numai pe masă și nu pe față, pentru a nu obosi ochii; în cameră este o temperatură potrivită; camera de lucru este foarte bine aerisită (la interval de două ore)

Reguli de igienă pentru odihnă: fiecare are un program de odihnă activă – prin joc, mișcare, lectură, vizionări de spectacole; nu se vizionează în timpul liber filme sau spectacole sau jocuri pe calculator care înfricoșează; timpul liber se petrece în locuri unde se simte bine (climat prietenesc, de apropiere și înțelegere, de calm, de încredere)”.

\* **Sarcina 6.**

- Estimați unitățile de competențe, pașii procedurali ai etapei de lecție; strategia didactică ECD în baza actelor de politici educaționale actuale din RM;
- Selectați/elaborați/adaptați strategii interactive raportate la una din etapele lecției;
- Formulați obiective pentru etapa de lecție aleasă;
- Schițați variante individuale de dezvoltare a temei completând tabelul din exemplul propus mai jos:

*Tema:* crearea contextului educațional, în vederea formării competențelor la disciplina DP prin strategii didactice activ-participative și interactive în cl. a II-a



*Organizator tabelar*

Unități de competențe	Etapa lecției/Pășii procedurali	Obiectivele lecției	Strategia didactică activ-participativă-interactivă	Strategia didactică ECD

◆ **studiul și analiza curric. la DP, cl. I-a.**

\* **Sarcina 7.**

Selectați/elaborați din Curriculum un subiect tematic la DP în cl. I-a \_\_\_\_\_

Stabiliți tipul lecției la subiectul selectat, utilizând Ghidul și Curriculumul \_\_\_\_\_

Indicați unitățile de competență prioritare pentru lecție dată \_\_\_\_\_

Formulați sarcini de învățare prin cooperare racordate la pașii procedurali ERRE:

Implică-te! \_\_\_\_\_

Informează-te! \_\_\_\_\_

Procesează informația! \_\_\_\_\_

Comunică și decide! \_\_\_\_\_

Apreciază! \_\_\_\_\_

Acționează! \_\_\_\_\_

◆ **lecturarea textului științific:**

Text științific adaptat după L. Trif (2012, pp. 40–42)

Învățarea activă este strategia cea mai frecvent utilizată de către profesori în activitățile centrate pe elev. Putem defini învățarea activă ca un proces ce permite subiectului învățării un contact direct cu materialul studiat. În mod uzual, prin învățare activă înțelegem un tip de activitate didactică ce se bazează, în principal, pe activitatea elevului, pe intervenția sa nemijlocită, transformatoare asupra materialului de studiat.

Învățarea activă presupune renunțarea la metodele expositive de predare și facilitarea de contacte cât mai frecvente și mai diverse cu materialul de învățat. Următoarele sugestii pot facilita o învățare activă:

- învățarea prin descoperire, cu ajutorul materialelor concrete (texte, produse, obiecte);
- acordarea unui timp de reflecție, în care elevul alcătuiește un răspuns punctual la o situație dată;
- alcătuirea de grupe de elevi, care primesc o sarcină parțială din sarcina cursului;
- încurajarea gândirii critice;
- utilizarea metodelor de grup (focus grup, brainstorming, discuția Panel, tehnica Gândiți - Lucrați în perechi - Comunicați etc.) în căutarea răspunsurilor adecvate;
- Învățarea pe bază de proiect, conceperea activității didactice ca proiect de cercetare aplicată.

Stilul de predare trebuie adaptat stilurilor de învățare. Cercetările arată că implicarea activă a elevului în rezolvarea sarcinilor educaționale facilitează o învățare superioară cantitativ și calitativ celei tradiționale. Prin implicare activă se înțelege interacțiunea directă a subiectului cu conținutul învățării, transformarea acestuia de către elev și conceperea de răspunsuri personalizate de către elev.

Acest tip de învățare are la bază implicarea profundă (intelectuală, psiho-motorie, volitivă și acțională) a elevului în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, a competențelor, comportamentelor etc.

Principalul beneficiu al utilizării învățării active este o învățare superioară. Al doilea beneficiu este dezvoltarea abilităților de muncă individuală și de grup, exersarea abilităților metacognitive și dezvoltarea gândirii critice. Prin urmare, din perspectiva instruirii interactive, etapele în desfășurarea unei învățări active eficiente sunt: prezentarea, aplicarea și revizuirea.

Prezentarea	<p>Elevului i se prezintă noile cunoștințe, concepte, explicații etc. Explicațiile sunt date, sau create de către elev pentru a lega, în mod persuasiv, materia predată de învățarea și experiența anterioară.</p> <p>Profesorul prezintă și face o sesiune de întrebări și răspunsuri pentru verificare, folosește diverse mijloace de comunicare didactică: Video, TI și alte instrumente vizuale; materiale scrise et.al.</p> <p>Elevii se ajută unul pe celălalt.</p> <p style="text-align: center;"><i>Finalitatea prezentării:</i></p> <p>Elevul își formează niște concepte instabile. Majoritatea vor fi uitate în</p>
-------------	--

	<p>două zile (dacă nu se folosesc metode de învățare activă). Metodele învățării active privind prezentarea sunt rare. Acestea sunt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevii descoperă singuri.</li> <li>• Întrebările socratice etc.</li> </ul>
Aplicarea	<p>Elevul desfășoară o activitate care îl impune să aplice materialul prezentat. (învățând și făcând).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Întrebări și răspunsuri</li> <li>• Exerciții și exemple</li> <li>• Fișe de lucru</li> <li>• Întrebări din testele anterioare</li> <li>• Probleme de rezolvat</li> <li>• Evaluarea unui studiu de caz etc.</li> </ul> <p>Pe măsură ce se descoperă erorile și omisiunile din concepțiile sale, elevul își corectează și își completează învățarea. Acest lucru este stimulat de către:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluare, autoverificare etc.</li> <li>• Verificarea și explicațiile din partea colegilor</li> <li>• Acțiunile întreprinse în urma reacției profesorului</li> <li>• Compararea propriei sale activități cu alte răspunsuri sau cu răspunsurile-model</li> <li>• Efectuarea de corecturi sau completări pentru a-și îmbunătăți munca.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Finalitatea aplicării:</i></p> <p>Elevul își formează concepte mai stabile și le leagă de învățarea anterioară. Cunoștințele și aptitudinile sunt organizate într-o structură logică, iar aceasta stimulează memoria.</p> <p>Pe măsură ce sunt descoperite erorile și omisiunile, concepțiile formate sunt corectate și extinse.</p>
Revizuirea	<p>Elementele cheie sunt confirmate și subliniate prin intermediul explicațiilor care fac legătura dintre noua învățare și învățarea anterioară. Acest lucru întărește legăturile care vor fi utilizate cu ocazia reamintirii ulterioare.</p> <p style="text-align: center;"><i>Finalitatea revizuirii:</i></p> <p>Elementele cheie sunt consolidate prin subliniere și repetiție. Acest lucru stimulează retenția. Elevul își confirmă concepțiile, care sunt corecte și corelate cu învățarea anterioară și își corectează erorile și neînțelegerile din învățare.</p>

**\* Sarcina 8.**

- În timpul citirii textului notați tot ceea ce știți despre tema abordată în text și acceptați tot ce vă vine în minte referitor la subiectul respectiv, indiferent dacă este corect sau nu;
- Marcați în text sau pe marginea lui semnele: V; -; +;

V	acolo unde conținutul de idei confirmă ceea ce știam deja;
-	acolo unde informația contrazice sau este diferită de ceea ce știam;
+	în cazul în care informația citită este nouă pentru mine;
?	în dreptul ideilor care mi se par confuze, neclare sau în cazul în care doresc mai multe informații despre un anumit aspect.

♦ **studiul și analiza** proiectului didactic la disciplina DP în cl. a II-a, modulul 1 „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, Subiectul lecției: „De ce învăț?”.

**Autor:**

**Clasa:** a II - a

**Disciplina:** Dezvoltare personală

**Nr. lecției:**

**Subiectul lecției:** „De ce învăț?”

**Tipul lecției:** mixtă; cadrul de învățare ERRE

**Unități de competențe:**

1.2. Corelarea drepturilor și a responsabilităților elevilor în contexte școlare și cotidiene

**Obiectivele lecției:** La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. - să identifice motivele pentru care învață la școală, utilizând sintagmele: vreau, îmi doresc, pentru..;

O.2. - să declare despre diversitatea motivelor predominante în activitatea de învățare a elevilor;

O.3. - să estimeze motivele personale pentru care învață, colorând cercurile diagramei propuse;

O.4. - să realizeze un clasament al motivelor de învățare, rearanjând cercurile diagramei;

O.5. - să diferențieze consecințele pe termen scurt și pe termen lung ale motivației interne și externe pentru învățare.

O6 - să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

**Strategii didactice:**

- **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi.

- **Metode și procedee:** reflecția personală, brainstormingul (oral), expunerea, demonstrarea, păianjenul, clasamentul, exercițiul, reflecția de grup.

- **Mijloace didactice:** Fișa resursă: 1,2,3,4,5

**Strategii de evaluare:** EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate;

**Bibliografie:**

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.

2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.

3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd\\_1-4\\_15.11.2019\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf)

4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la:

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_ecd\\_1-4\\_20.11.2019\\_site\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf)

5. Managementul temelor pentru acasă, în învățământul primar, gimnazial și liceal, Instrucțiune 2019,

[http://www.ipm.gov.md/sites/default/files/2019-05/ro\\_5622\\_Instruciunea-privind-managementul-temelor-pentru-acasa-in-invaamantul-primar%2C-gimnazial-i-liceal.pdf](http://www.ipm.gov.md/sites/default/files/2019-05/ro_5622_Instruciunea-privind-managementul-temelor-pentru-acasa-in-invaamantul-primar%2C-gimnazial-i-liceal.pdf)

6. MECC, Terguță, V., (coörd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la:

[https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului\\_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf](https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf)

7. Cucilnic, C., Cum să înveți. Metode de învățare eficientă. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2000.

## DEMERSUL DIDACTIC

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		Timpul	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode/procedee	Mijloace	
<b>Evocare</b>							
<p>O 6</p> <p>O 1</p> <p>o 2</p>	<p>Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP. Informează cu privire la problemele curente ale clasei (comportament performanțial, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a)</p> <p>Propun elevilor să identifice motivele pentru care învață la școală, utilizând sintagmele: vreau, îmi doresc, pentru..</p> <p>Generalizez activitatea elevilor, cerându-le să declare: -Toți au aceleași motive care îi determină să învețe? - De ce diferă motivele de la un elev la altul?</p> <p>Anunț subiectul tematic al lecției „ De ce învăț? Enunț obiectivele lecției. Astăzi vom: - explica de ce copiii învață; - determina motivele unui copil de a învăța; - realiza un clasament al motivelor care stau la baza învățării</p>	<p>Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor.</p> <p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Implică-te!</b> Motive de învățare: - vreau să știu cât mai multe lucruri; - îmi doresc să fiu cel mai bun; - pentru a-i face fericiți pe părinți; - pentru a primi recompense; - pentru a-i fi pe plac învățătoarei</p>	12'	<p>Individual</p> <p>Frontal</p>	<p>Reflecție personală</p> <p>Brainstorming (oral)</p>		<p>EFI de tip: emoțional -mimică de încurajare</p>
<b>Realizarea sensului</b>							

	<p><b>Support informațional</b>  A învăța înseamnă să cunoști de la o zi la alta cât mai multe despre lucrurile, ființele, fenomenele lumii care te înconjoară.  Fiecare copil începe să învețe de când se naște. Învață cum să mănânce, să vorbească, să meargă. Începe să cunoască și să învețe despre natura înconjurătoare, învață să se poarte. Astfel <i>Convenția privind Drepturile Copilului</i> include și dreptul la educație (citesc conținutul articolului 28 din convenție, sursa bibliografică 8, p. 216)  Dorința de a cunoaște, de a ști, de a învăța, ați simțit-o din prima zi de școală. Ați așteptat cu nerăbdare aceea zi ați fost bucuroși de fiecare dată când, întorși acasă, i-ați putut arăta familiei că la școală ați învățat să scrieți, să citiți, să socotiți, să cântați, să pictați, să confecționați jucării.  Ați învățat să pătrunde-ți în lumea poveștilor, lumea roboticii, să vă exprimați gândurile vorbind și scriind, să observați natura și să începeți să-i cunoașteți misterele. De asemenea, învățând, vi s-a dezvăluit istoria poporului și frumusețile neprețuite ale țării noastre.  La școală va-ți început a răspunde la întrebarea: „de ce învăț?” – pentru că aici este locul unde se aprinde lumina minții.</p> <p>Distribui elevilor fișe de lucru (nr. 2). Cer elevilor să coloreze (în culori preferate) cercurile în care sunt scrise motivele pentru care învață ei.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Informează-te!</b> prin ascultare activă.</p>	20'		Expunerea Demonstrarea	Fișa resursă 1	
O 3	<p>Propun elevilor să realizeze un clasament al motivelor utilizând culorile cercurilor optate</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul <b>Prelucrează informația!</b> Elevii completa fișa resursă 2.</p>		Individual	Păianjenul	Fișa resursă 2	EFI: de tip emoțional, de conținut,

04	anterior. Rog elevii să discute despre clasamentul realizat în perechi. Pe final încurajez elevii să împărtășească întregii clasei un clasament al motivelor identificate.	Elevii completa fișa resursă 3.		Perechi	Clasamentul	Fișa resursă 3	de activitate;
<b>Reflecție</b>							
05	<p>Propun elevilor o serie de descrieri din fișa resursă 4. Solicit elevilor să formeze grupuri de lucru (4 elevi) și cer grupurilor formate să completeze fișa de resursă 5, marcând cu o culoare copiii care învață din motive ce seamănă cu cele ale lui George și cu o altă culoare copiii care învață din motive ce seamănă cu cele pentru care învață Marcel.</p> <p>Solicit elevilor să desemneze un raportor care să prezinte în fața clasei modul de completare a fișei și argumentele pentru grupările realizate.</p> <p>Pe tablă notez grupele de motive identificate. Discut cu elevii aceste grupări și rețin ideile care se apropie de motivația internă/externă.</p> <p>Analizez împreună cu elevii consecințele pe termen scurt și pe termen lung ale motivației interne și externe pentru învățare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Care sunt motivele pentru care învață elevii?</li> <li>- De ce este importantă identificarea motivelor care stau la baza învățării?</li> <li>- de ce diferă motivele de la un elev la altul?</li> </ul>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul:</p> <p><b>Comunică și decide!</b></p> <p><b>Apreciază!</b></p>	13'	Lucru în grup	<p>Exercițiul</p> <p>Reflecție de grup</p>	<p>Fișa resursă 4</p> <p>Fișa resursă 5</p>	<p>EFI: de activitate (te-ai implicat; ai fost activ; ai apreciat obiectiv colegul; ai nevoie de un pic de curaj; ai susținut atmosfera de lucru în grup; am încredere că poți să te implic)</p>
<b>Extindere</b>							
	Propun elevilor să reflecteze împreună cu părinții motivele pentru învățare promovate în familie în raport cu clasamentul motivelor elaborat la lecție și să ilustreze 2-4 motive de realizare a temei pentru acasă printr-un pliant.	<p>Elevii realizează sarcini de tipul:</p> <p><b>Aționează!</b></p> <p>Elevii împreună cu părinții vor elabora un pliant în care vor</p>	1'	Individual			

	<p>Elucidez împreună cu elevii criteriile de succes la evaluarea pliantului elaborat individual de fiecare elev:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respect subiectul.</li> <li>2. Realizez design-ul propus, introducând elemente creative proprii.</li> <li>3. Prezint mesaje clare și atractive.</li> <li>4. Prezint clar, fluent și cu entuziasm.</li> <li>5. Folosesc un vocabular adecvat.</li> </ol>	<p>ilustra motivele de realizare a temei pentru acasă.</p>					
--	--	--	--	--	--	--	--

## Anexe

Fișa resursă 1

S.1.



S.2.



S.3.

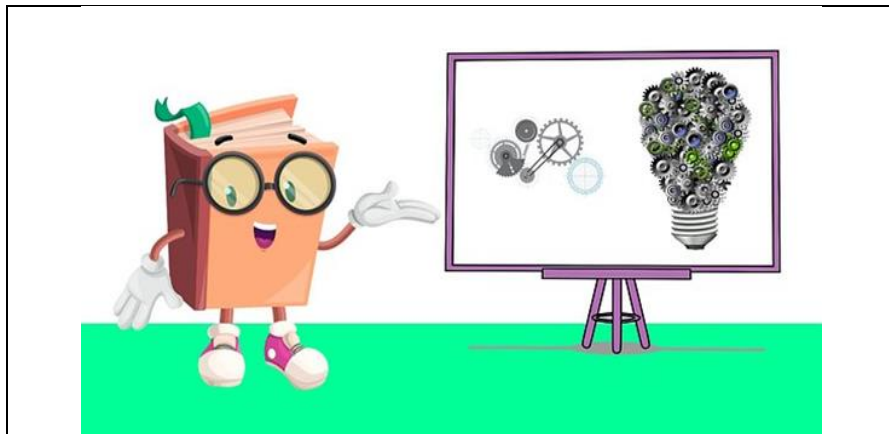




S.4.

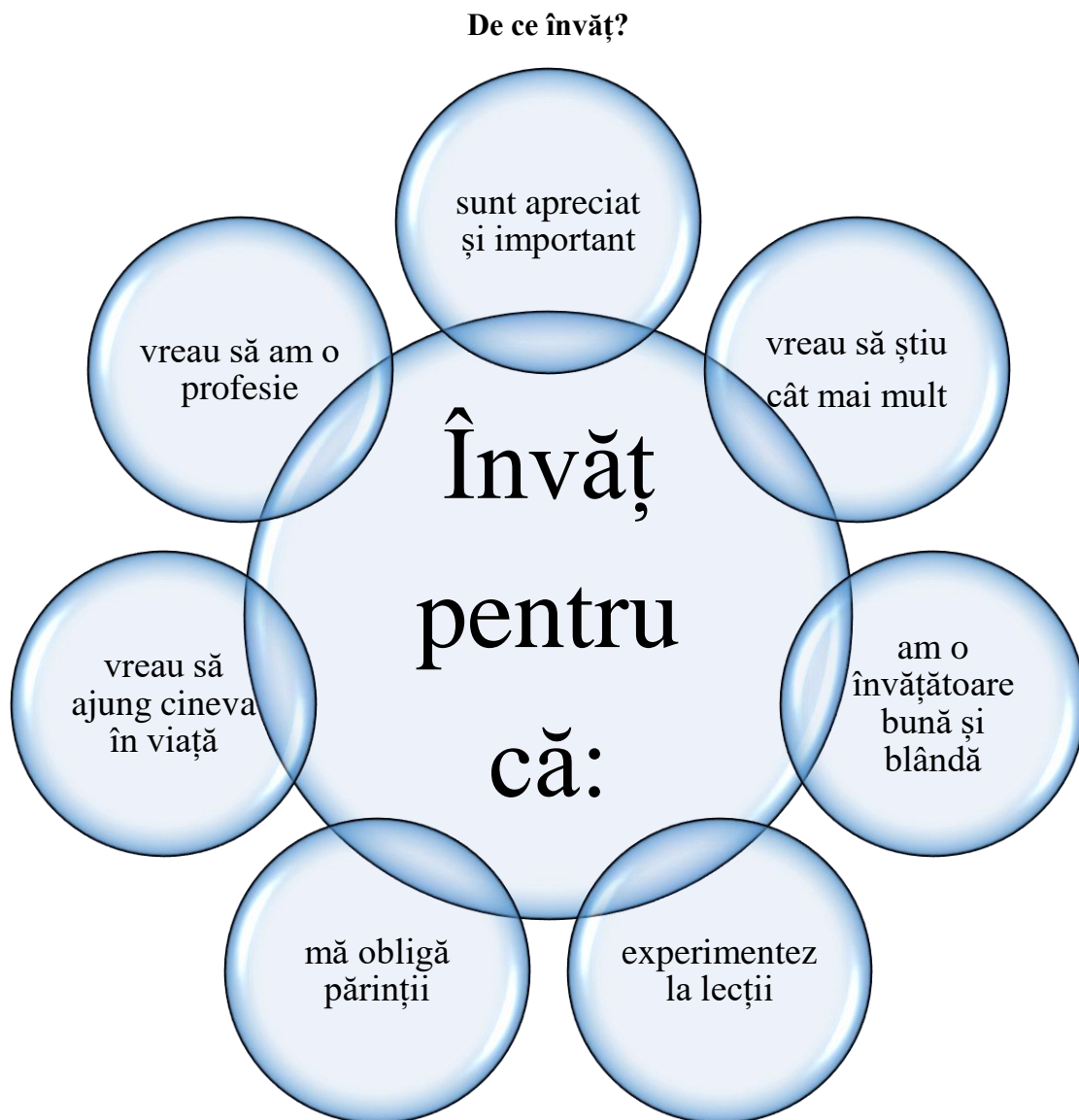


S.5.



S.6.





**Clasamentul motivelor**

1	
2	3

1. George învață foarte bine la școală, are numai calificative de foarte bine și bine și este adesea lăudat de învățătoarea lui pentru răspunsurile sale. Într-una din discuțiile cu colegii lui, el le-a spus acestora că dorește să ia numai calificative de foarte bine, deoarece este recompensat de către părinții săi pentru fiecare dintre acestea cu câte un jeton, pe care poate să îl transforme într-o jumătate de oră de acces la calculator sau, dacă adună cel puțin 5 jetoane, într-un bilet de film, în weekend.

2. Marcel la fel învață foarte bine la școală, este un băiat ambițios, își scrie zilnic temele și își face foarte bine lecțiile pentru acasă. Citește mult în plus, lucrează suplimentar și la fiecare oră vine cu informații noi și interesante. Într-una din discuțiile cu colegii lui, el le-a spus acestora că învață, deoarece dorește să știe multe lucruri și să ajungă într-o zi un om mare de știință.

### De ce învață copiii?

*Sarcină:*

Subliniați cu roșu numele copiilor care învață din motive care seamănă cu cele ale lui George și cu verde numele copiilor care învață din motive care seamănă cu cele pentru care învață Marcel.

Carolina învață  
pentru a fi lăudată  
de învățător

Andrei învață pentru  
a primi recompense  
de la părinții săi

Ilinca învață pentru  
a ști cât mai multe  
lucruri

Fabia învață pentru  
a lua premii

Mihai învață pentru  
a le face pe plac  
părinților

Alex învață pentru a  
deveni ceea ce își  
dorește

**\* Sarcina 9.**

- Identificați strategiile didactice abordate pentru fiecare secvență de lecție E/R/R/E.
- Estimați sarcinile de învățare prin cooperare în raport cu etapele unei învățări active (prezentarea, aplicarea, revizuirea) pentru fiecare secvență de lecție.
- Completați organizatorul tabelar propus mai jos.

ORGANIZATOR TABELAR

Lucru individual

Etapa lecției	Pasul procedural	Strategii didactice de învățare activă	Sarcini de învățare prin cooperare
Evocare	Implică-te!		
Realizarea sensului	Informează-te!		
	Procesează informația!		
Reflecție	Comunică și decide!		
	Apreciază!		
Extindere	Acționează!		

**3.7.3. Specificul învățării bazate pe proiecte la disciplina DP**

♦ **studiul și analiza unității de învățare 3.7.3.**

♦ **repetarea conținutului unității de învățare 5. Metodologia și tehnologia instruirii - 5.3.2. (p. 164)** din suportul de curs „Didactica generală”

♦ **studiul și analiza Ghidului de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019, pp. 15-16)**

♦ **studiul și analiza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019, pp. 50-51)**

\* **Sarcina 10.** Revizuiți particularitățile specifice metodei proiectului, completând tabelul propus mai jos:

Tipuri de proiecte	Etapete de parcurgere a proiectului	Structura recomandată elevilor în realizarea proiectului	Criterii de evaluare (calitative și cantitative) a proiectului

♦ **studiul și analiza unui model de învățare bazat pe proiecte la DP în cl. a III-a**

*Proiect individual de cercetare*

**EU ȘI FAMILIA MEA – PROTEJĂM NATURA**

Savantul Spooner a afirmat: „Ecologia este relația dintre societatea umană și mediul ei natural”.

Mediul este casa, locul în care conviețuiesc omul, animalele, plantele, care depind de apa, aerul și solul curat. Dar toate acestea, influențate de om și consumate la limita interesului comun, pot duce la distrugerea mediului (deteriorarea resurselor energiei, sănătății, hranei) și a omului.

De aceea protecția mediului natural este o problemă actuală, complexă și gravă. Problema dată privește Guvernul Republicii Moldova, țările lumii, organismele internaționale, oamenii de știință, societatea civică, inclusiv mă privește pe mine, familia mea și școala mea.

M-am întregat cum ași putea EU personal să contribuie la protecția mediului natural, a locului în care trăiesc. Și am decis să pornesc o cercetare de la o problemă a mediului, zilnic întâlnită de noi - **deșeurile**. Am inițiat o investigație și am înțeles că, deșeurile sunt materiale rămase în rezultatul folosirii produselor de către om în viața zilnică.

Am aflat că deșeurile se împart în 4 categorii:

1. Deșeuri reciclabile, care prin selectare, sortare sau prelucrare pot fi reutilizate. Dintre acestea fac parte: maculatura, plasticul, polietilena, sticla, textilul, borcanele metalice;

2. Deșeuri biodegradante, care se produc în gospodăria, casa omului: resturi de mâncare, hârtia și cartonul, resturi din livezi și grădini. Acestea sunt un izvor de formare a unui filtru toxic, biogaz (miros neplăcut) în locurile unde se îngroapă. În cele mai multe cazuri, aceste deșeuri sunt presate și acoperite cu pământ, pentru a reduce poluarea mediului.

3. Deșeuri neutilizabile. Acestea nu pot nici reciclate, nici sortate și nici utilizate. Din ele fac parte: aparatele electrice și electronice, bateriile, stecloplasticul.

4. Deșeuri periculoase. Din ele fac parte diferiți detergenți, benzina, acidul pentru piscină, vopseaua de ulei, insecticidele. Preparatele date conțin substanțe toxice inflamabile și reprezintă un pericol pentru mediul înconjurător și sănătatea omului. Produsele date trebuie cumpărate și folosite numai pentru anumite necesități, păstrate în vase speciale și în locuri ferite de copii și animale.

De asemenea, am aflat care este drumul deșeurilor și timpul necesar pentru descompunerea deșeurilor.

După această investigație, m-am întrebat, dacă deșeurile poluează mediul natural și viața omului, de ce numărul lor crește. Faptul dat îl văd zilnic la școală, în locurile de odihnă, parc, scuar, pe stradă în curtea blocului, la coșuri de gunoi și la gunoiști. Ce pot face eu și familia mea ca să reducem numărul lor și prin aceasta să reducem poluarea mediului? Răspunsul am încercat să-l aflu chiar în casa mea.

Împreună cu părinții am încercat să trecem în revistă produsele periculoase din casă, să analizăm practicile periculoase existente în casa noastră, pentru a afla unde există probleme. La început am identificat 5 produse din casă, considerate periculoase, încercând să le descriem, apoi să argumentăm cum putem scăpa de ele. Am ajuns la concluzia ca multe din aceste produse nu pot fi ușor eliminate din cauza conținutului acestora și vasului în care se depozitează. De aceea ne-am întrebat: „Poate ne dezicem de unele produse?”.

Mama a făcut primul pas și a hotărât să se dezică: de oja pentru unghii, motivând că are altă tehnică, mai eficientă de îngrijire a unghiilor; de vopseaua de ulei, depozitată în subsol, care a fost propusă vecinilor pentru reparație; de soluția de podele și detergentul pentru cuptor, înlocuindu-le cu apa de săpun și cu soda de mâncare. Tata s-a dezis: de chimicalele pentru distrugerea ciupercilor de casă, înlocuindu-le cu piatra vânăță; de pesticide, înlocuindu-le cu cenușa și apa de săpun. Eu m-am dezis de procurarea pungilor de plastic de la magazin, pe care le-am înlocuit cu pungile din stofă. În urma acestei discuții am conchis: pentru a reduce poluarea mediului, produsă de gunoi, trebuie să reducem cantitatea acestuia prin folosirea și reciclarea unor lucruri.

Cum familia mea procedează la reducerea, reciclarea și reutilizarea unor produse? Pentru a răspunde la această întrebare m-am deghizat în corespondentă de la radio, mi-am confecționat un microfon din carton și am hotărât să iau interviu de la părinții mei. La întrebarea „Ce faceți cu jucăriile, cărțile, încălțăminte pe care nu o mai folosim?”, mama a răspuns că le dă persoanelor care au mai mare nevoie de ele. „Dar cu borcanele de sticlă?”, tata a răspuns că le folosește la conservarea legumelor, fructelor, păstrarea alimentelor. Au urmat și alte argumente: din păhăruțele de plastic și buteliile mici de plastic, bunica mea de la Țaul face lot pentru plantarea roșiilor. În așa mod apără rădăcina de boli și de insecte dăunătoare; din ziare citite confecționăm măști de Revelion, coifuri pentru jocurile de rol, le folosim în diverse activități practice.

La interviu personală am răspuns că din butelii și obiecte de plastic mi-am confecționat un suport pentru creioane, un suport pentru alte richizite și un coș de gunoi. Din deșeurile textile mi-am confecționat hăinuțe pentru păpușă, din resturi de cartofi – o ștampilă, iar din foi de varză – trafarete.

Analizând conținutul interviului pot spune: familia mea și eu personal tindem să reducem deșeurile menajere. Ne străduim să sertăm, să reciclăm și să reducem produsele posibile, dar, din păcate, ceea ce este în afara casei nu este pregătit pentru acest lucru. Lângă blocul în care locuiesc nu este un loc special amenajat pentru gunoi, nu sunt marcate lăzile de gunoi, nu sunt spații de odihnă și recreere. De asemenea sunt multe spații de locuit, locuri de muncă, locuri nefolosite. Dar pentru aceasta este nevoie de o mână de ajutor din partea organizațiilor locale.

De aceea am evidențiat câteva soluții pentru ameliorarea situației din mediul înconjurător:

- crearea spațiilor de recreere;
- crearea locurilor de depozitare a deșeurilor biodegradante și a unei uzine de sortare și reutilizare a deșeurilor;
- amendarea persoanelor și a organizațiilor care poluează mediul;
- utilizarea deșeurilor, special sortate, să se la producerea energiei termice în gospodăriile de trai și de producere.

În îcheierea cercetării mele pentru protecția mediului pot generaliza că eu, familia mea și fiecare persoană poate:

- să arunce gunoiul în locuri special amenajate;
- să nu lase murdărie și gunoi după distracțiile în natură;
- să sorteze deșeurile după tipurile specifice;
- să amplaseze gunoiul lângă lada de gunoi generală, în pungi de plastic biodegradantă, în cazul în care nu sunt lăzi pentru fiecare fel de deșeu;
- să nu ardă deschis produsele menajere;

- să propună persoanelor nevoiașe lucrurile pe care nu le mai folosesc;
- să confecționeze, din unele deșeuri, obiecte pe care le poate utiliza și să reutilizeze unele obiecte deja folosite;
- să cumpere produse cu conținut toxic numai în cutii și vase speciale, în cantitate mare, pentru a economisi banii și pentru a produce mai puține deșeuri;
- să citească de pe ambalaj toate semnele nocive pentru om și mediu, acționînd după instructajul indicat. Vă chem pe toți: haideți să facem personal și toți împreună tot ce putem pentru a proteja mediul!

### Prezentare PowerPoint

	<p>Am aflat că deșeurile se împart în 4 categorii:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. deșeuri reciclabile, care prin selectare, sortare sau prelucrare pot fi reutilizate. Dintre acestea fac parte: maculatură, plastic, polietilena, sticla, textiliul, borcanele metalice.</li> <li>2. deșeuri biodegradabile, care se produc în gospodăria, casa omului: resturile de mâncare, lămpi, cutii din carton, resturi din livezi și grădini. Acestea sînt un izvoare foarte bogate în materie organică (biogaz, învelișuri necalcate) în locurile unde se îngroapă. În cele mai multe cazuri, aceste deșeuri sînt presate și acoperite cu pămînt, pentru a reduce poluarea mediului.</li> <li>3. deșeuri nerutilizabile. Acestea nu pot fi reciclate, nici sortate și nici utilizate. Din ele fac parte: aparatură electrică și electronică, bateriile, stecio plasticul.</li> <li>4. deșeuri periculoase. Din ele fac parte: detergenți, benzina, acidul pentru piscină, vopsele de ulei, insecticidele. Reparațiile date conțin substanțe toxice inflamabile și reprezintă un pericol pentru mediu înconjurător și sănătatea omului. Produsele date trebuie cumpărate și folosite numai pentru anumite necesități, păstrate în vase speciale și în locuri ferite de copii și animale.</li> </ol>																	
	<p><b>Timp necesar pentru descompunerea unor deșeuri</b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipul deșeurii</th> <th>Timp de descompunere</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Hîrtie</td> <td>3 săptămîni – 2 luni</td> </tr> <tr> <td>Lemn</td> <td>2-3 ani</td> </tr> <tr> <td>Textile</td> <td>1 an</td> </tr> <tr> <td>Piele</td> <td>3-5 ani</td> </tr> <tr> <td>Plastic</td> <td>500 ani sau mai mult</td> </tr> <tr> <td>Cutii de conserve</td> <td>10-100 ani</td> </tr> <tr> <td>Sticlă</td> <td>Timp nedefinit</td> </tr> </tbody> </table>	Tipul deșeurii	Timp de descompunere	Hîrtie	3 săptămîni – 2 luni	Lemn	2-3 ani	Textile	1 an	Piele	3-5 ani	Plastic	500 ani sau mai mult	Cutii de conserve	10-100 ani	Sticlă	Timp nedefinit	<p><b>Soluții pentru ameliorarea situației din mediul înconjurător:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ crearea spațiilor de recreere;</li> <li>➢ crearea locurilor de depozitare a deșeurilor biodegradante și a unei uzine de sortare și reutilizare a deșeurilor;</li> <li>➢ amendarea persoanelor și a organizațiilor care poluează mediul;</li> <li>➢ utilizarea deșeurilor, special sortate, să se la producerea energiei termice în gospodăriile de trai și de producere</li> </ul>
Tipul deșeurii	Timp de descompunere																	
Hîrtie	3 săptămîni – 2 luni																	
Lemn	2-3 ani																	
Textile	1 an																	
Piele	3-5 ani																	
Plastic	500 ani sau mai mult																	
Cutii de conserve	10-100 ani																	
Sticlă	Timp nedefinit																	
<p><b>Eu, familia mea și fiecare persoană poate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• să arunce gunoii în locuri special amenajate;</li> <li>• să nu lase murdărie și gunoi după distracțiile în natură;</li> <li>• să sorteze deșeurile după tipurile specifice;</li> <li>• să amplaseze gunoii lîngă lada de gunoi generală, în pungi de plastic biodegradantă, în cazul în care nu sînt lăzi pentru fiecare fel de deșeu;</li> <li>• să nu ardă deschis produsele menajere;</li> </ul>	<p><b>să propună persoanelor nevoiașe lucrurile pe care nu le mai folosesc:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• să confecționeze, din unele deșeuri, obiecte pe care le poate utiliza și să reutilizeze unele obiecte deja folosite;</li> <li>• să cumpere produse cu conținut toxic numai în cutii și vase speciale, în cantitate mare, pentru a economisi banii și pentru a produce mai puține deșeuri;</li> <li>• să citească de pe ambalaj toate semnele nocive pentru om și mediu, acționînd după instructajul indicat.</li> </ul>	<p>Vă chem pe toți: haideți să facem personal și toți împreună tot ce putem pentru a proteja mediul!</p>																

#### \* Sarcina 11.

- Apreciați ce tip de proiect este: \_\_\_\_\_
- Estimați structura proiectului:
  - a. Pagina de titlu: \_\_\_\_\_
  - b. Cuprinsul: \_\_\_\_\_
  - c. Introducerea: \_\_\_\_\_
  - d. Dezvoltarea elementelor de conținut prezentate în cuprins: \_\_\_\_\_
  - e. Concluzii: \_\_\_\_\_
  - f. Bibliografie: \_\_\_\_\_
  - g. Anexe: \_\_\_\_\_

- Schițați idei de suport și consultați propuse elevului pe parcursul realizării proiectului, în desfășurarea cercetării, în colectarea datelor necesare.

- Alegeți produsul transdisciplinar recomandat de metodologia actuală de evaluare criteală (2019) pentru evaluarea calitativă și cantitativă a proiectului

♦ studiul și analiza: curric. (2018); ghidului (2018)

\* **Sarcina 12.** Revedeți conținutul propus în actele de politici ed.-le cu referire la „Specificul învățării bazate pe proiecte la disciplina DP”

\* **Sarcina 13.** Identificați 2-3 teme, pornind, de la care puteți aplica învățarea bazată pe proiecte.

### 3.7.4. Specificul învățării prin experiență la disciplina DP

◆ **studiul și analiza** unității de învățare 3.7.4.

◆ **repetarea conținutului unității de învățare** 5.2.1. „Strategii didactice în programarea și realizarea activităților centrate pe elev” din suportul de curs la DG (pp. 109-110; 115-116)

◆ **studiul și analiza** Ghidului de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019, pp. 14-15)

◆ **studiul și analiza** Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019, pp. 50-51)

\* **Sarcina 14.**

Revizuiți particularitățile specifice învățării prin experiență la disciplina DP, completând tabelul propus mai jos:

Elementele învățării prin experiență	Criteriile componentelor sarcinilor de învățare prin experiență	Impactul asupra elevilor de a învăța în situații autentice	Etapele ciclului de învățare prin experiență

◆ **studiul și analiza unui model de învățare prin experiență la disciplina DP**

**Activitatea: În zbor deasupra localității**

**Obiective:**

- să schițeze o hartă a localității;
- să identifice locurile sigure și nesigure ale drumului spre școală;
- să determine persoanele / instituțiile la care pot apela în caz de necesitate.

**Cuvinte-cheie:** localitate, zbor, înălțime, stradă, drum, traseu, a marca, sigur, nesigur, siguranță, securitate.

**Materiale:** creioane colorate, carioca, acuarelă și foi de hârtie.

#### Desfășurare:

Elevii au fost întrebați ce își amintesc din discuțiile anterioare despre localitatea în care trăiesc. Învățătoarea le-a propus să-și imagineze că sunt o pasăre sau un avion care zboară deasupra localității lor și să răspundă la întrebările: Ce văd de la înălțime? Case? Copaci? Acoperișurile clădirilor? Magazine? Străzi?.

În baza materialelor de lucru distribuite, elevii au fost rugați să deseneze strada pe care locuiesc, să adauge apoi străzile alăturate până să obțină imaginea întregii localități de la înălțimea zborului lor. Ținem să menționăm faptul că elevilor de asemenea li s-a propus să opteze pentru a lucra individual sau, dacă doresc, cei care locuiesc aproape unii de alții s-au putut uni în grupuri mici pentru a realiza harta localității.

Elevii au fost rugați să traseze calea pe care o parcurg de acasă până la școală și să se gândească marcând locurile sigure și pe cele mai puțin sigure.

Pe finalul activității învățătoarea le-a oferit elevilor posibilitatea să-și expună desenele și să povestească cum văd ei localitatea de la înălțimea unui zbor de pasăre:

- Toți văd la fel localitatea? De ce da? De ce nu?
- Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc desenele?
- Ce face ca anumite locuri să fie sigure?
- De ce unele locuri sunt mai puțin sigure?
- Ce putem face pentru a ne simți în siguranță când venim la școală sau plecăm acasă?

\* **Sarcina 15.**

- Estimați elementele și componentele sarcinilor de învățare prin experiență din exemplul propus mai sus, completând tabelul de mai jos :

Elementele învățării prin experiență	Criteriile componentelor sarcinilor de învățare prin experiență

- Căutați în materialele de predare și învățare și alegeți trei exemple care stimulează învățarea prin experiență.

- Încercați să creați propria secvență de predare folosind cadrul învățării prin experiență.

### 3.7.5. Specificul utilizării jocurilor la disciplina DP

◆ **studiul și analiza** unității de învățare 3.7.5.

◆ **repetarea conținutului unității de învățare** 5. „Metodologia și tehnologia instruirii” - 5.3.2. și anume „Metode de explorare indirectă a realității” (pp. 158-164) din suportul de curs la DG

◆ **studiul și analiza** ghidului (2018, p. 240)

◆ **studiul și analiza scrisorii metodice (2020-2021, pp. 66-69)**

◆ **studiul și analiza** exemplului model de joc expus mai jos:

#### **Jocul „Micii geologi”**

*Materiale didactice:*

- colecție de substanțe minerale: o bucată de fier, o bucată de lut, un cărbune, calcar tare și moale, imitația unei pietre prețioase, o bucată de metal galben ce poate imita aurul;
- cretă colorată.

*Desfășurarea jocului:*

1. Învățătoarea relatează despre profesia de geolog. (Geologii pleacă în expediții pentru a căuta zăcăminte naturale: fier și alte metale, cărbune, pietre prețioase, calcar etc.).

2. Se prezintă colecția de substanțe minerale, copiilor li se oferă libertatea de a observa și a pipăi fiecare exponat.

3. Se denumește fiecare substanță. Învățătoarea întreabă copiii despre însușirile percepute ale exponatelor (culoare, consistență, duritate etc.).

4. Se relatează despre modul de dobândire a fiecărei substanțe.

5. Învățătoarea denumește un obiect, iar copilul solicitat explică legătura dintre obiectul numit și unul dintre exponate, de exemplu:

- furculiță – poate fi confecționată din metal;
- sobă – focul în sobă se poate face cu cărbune;
- creion – mina creionului este confecționată tot din cărbune;
- cercei – pot fi din aur, pot avea pietre scumpe;
- tablă – pe tablă se scrie cu cretă (calcar tare);
- ulcior – este confecționat din lut etc.

6. Copiii ies în curtea școlii, efectuând o „expediție geologică” și jucând rolul de „mici geologi”. Se cere să observe obiectele din jur, precizând din ce este confecționat fiecare (gardul, poarta, băncile etc.).

7. Se organizează concursul desenelor cu cretă colorată pe asfalt cu cerința de a desena obiecte ce pot fi confecționate din lut sau din metal.

#### \* **Sarcina 16.**

Asamblați exemplul modelului de joc propus în tabelul proiectiv propus mai jos:

Unități de competențe	Subiectul tematic al lecției	Obiectivele formulate pentru activitatea de joc	Regulile jocului

#### \* **Sarcina 16.**

- Verificați corectitudinea și coerența activității realizate de voi cu cea propusă mai jos

Unități de competențe	Subiectul tematic al lecției	Obiectivele formulate pentru activitatea de joc	Regulile jocului



4.3	Meserii/activități/profesii cunoscute	<p>O1: să relateze informații despre profesia de geolog;</p> <p>O2: să caracterizeze după însușiri esențiale percepute unele substanțe minerale examinate;</p> <p>O3: să cunoască materialul din care sunt confecționate obiecte cunoscute;</p> <p>O4: să relateze despre cele mai simple modalități de utilizare a substanțelor minerale percepute;</p> <p>O5: să creeze un desen cu tematica dată.</p>	<p>-copiilor li se oferă libertatea de a observa și a pipăi fiecare exponat;</p> <p>-la întrebările adresate răspunde copilul numit,</p> <p>-se cere formarea răspunsurilor prin propoziții dezvoltate;</p> <p>-în cazul când copilul întâmpină dificultăți se solicită ajutorul colegilor;</p> <p>-în cadrul „expediției geologice” în curtea școlii se stimulează spiritul de observație și activismul copiilor;</p> <p>-desenele pe asfalt vor fi realizate în mod individual</p>
-----	---------------------------------------	--	--

- Încercați să creați propria secvență de utilizare a jocurilor la disciplina DP.

### 3.7.6. Utilizarea media la disciplina DP

◆ studiul și analiza unității de învățare 3.7.6.

◆ studiul și analiza scrisorii metodice (2020-2021, pp. 66-69)

◆ vizionarea și analiza surselor media la disciplina DP

Audiția textului literar „Ce miros au meseriile” (Gianni Rodari)

[https://www.youtube.com/watch?v=BW\\_jAfXEDHw](https://www.youtube.com/watch?v=BW_jAfXEDHw)

Meserii- Educarea limbajului

<https://www.youtube.com/watch?v=-z2J4re8Hrg>

Răsplata muncii- Banul muncit | Poveste |

[https://www.youtube.com/watch?v=dVIOJd\\_Vo6w](https://www.youtube.com/watch?v=dVIOJd_Vo6w)

Jocul Aventura emoțiilor

<https://www.youtube.com/watch?v=mcGobvqDUOI>

◆ vizionarea și analiza surselor educaționale online la disciplina DP

cl. a IV-a

<http://educatieonline.md/Video?class=4&discipline=29>

cl. a III-a

<http://educatieonline.md/Video?class=3&discipline=29>

cl. a II-a

<http://educatieonline.md/Video?class=2&discipline=29>

Drepturile copilului

<https://www.youtube.com/watch?v=VPfd1QQcH14>

cl. I-a

<http://educatieonline.md/Video?class=1&discipline=29>

Gandurile noastre

<https://www.youtube.com/watch?v=Md8HZVRiXuo>

Emotii

<https://www.youtube.com/watch?v=6PwJQSaw-X0>

\* Sarcina 17.

- Argumentați valoarea formativ-dezvoltativă a surselor vizionate și analizate

- Expuneți opinia personală dacă aceste surse pot fi considerate „pro” sau „contra” exemple de aplicare în activitatea practică educațională la disciplina DP.
- Elaborați o activitate de predare-învățare aplicabilă la disciplina DP pentru formatul online, indicând secvența de lecție, pasul realizabil.

#### SEMINARUL 4 – 5

#### 4.4. Proiectarea de scurtă durată la disciplina DP

#### 5.2. Specificațiile evaluării criteriale la disciplina DP: inițială, formativă, sumativă

◆ **evaluarea produselor elaborate în mod individual:** *Proiectul de administrare a disciplinei DP; Proiectarea unității de învățare*

◆ **studiul și analiza** unității de învățare 4.4. și 5.2.

◆ **studiul și analiza** curric. (2018, pp. 198-202; 203-206) ghidului (2018, pp. 13-19; 235-244)

◆ **studiul și analiza** scrisorii metodice (2020-2021, pp. 66-69)

\* **Sarcina 1.** Elaborați un **proiect de lecție mixtă** la disciplina DP în clasa a I-a, modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, respectând: specificul tipologiei de lecție mixtă; structura cadrului de învățare ERRE; cerințele actuale ale modelului curricular față de proiectul didactic.

#### Indicații:

- Pentru realizarea sarcinii se vor folosi următoarele piese curriculare: Curriculumul la disciplina DP (2018); Ghidul și Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori cl. I-IV (2019).

- Se va respecta modelul dat de proiectare:

#### I. Antetul. Cadrul normativ al lecției:

- Autor:
- Clasa:
- Disciplina:
- Nr. lecției:
- Subiectul lecției:
- Tipul lecției:
- Unități de competențe:
- Obiectivele lecției:

La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O1-O5: să

- Strategii didactice:

-Forme de organizare:

-Metode și procedee:

-Mijloace didactice:

- Strategii de evaluare: autoevaluare; evaluare formativă interactivă
- Bibliografie:

#### II. DEMERSUL ACȚIONAL

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		t'	STRATEGII DIDACTICE			STRATEGII DE EVALUARE
	ACTIVITATEA ÎNVĂȚĂTORULUI	ACTIVITATEA ELEVILOR		FORME	METODE	MIJLOACE	
<i>denumirea etapei I a lecției</i>							
<i>denumirea etapei a II-a a lecției</i>							

◆ **evaluarea produsului realizat în mod independent:**

PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT ELABORAREA PROIECTULUI DE SCURTĂ DURATĂ: PROIECTUL DIDACTIC AL LECȚIEI LA DP	
Punctaj acordat pentru produsele evaluate	Criterii de evaluare

<p><b>Se acordă 1- 11 puncte pentru I-ul produs evaluat:</b> » Antetul. Cadrul normativ al lecției</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- corectitudinea indicării numărului de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului) (1);</li> <li>- adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1);</li> <li>- corectitudinea indicării tipului corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe: tipul lecției ECD (vezi anexa 2, tab. 9) (1);</li> <li>- adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1);</li> <li>- judiciozitatea formulării obiectivelor lecției: <i>deduse din unitățile de competențe selectate</i> pentru lecția dată, reflectând domeniile: cognitiv; afectiv; - psihomotor; valorificate atitudinile și valorile specifice predominante pentru disciplina respectivă (reliefate în competențele specifice ale disciplinei); <i>respectarea pașilor procedurii de operaționalizare</i> elaborată de R. F. Mager (1962) <i>cu formulare prin verbe ce indică ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției</i> (taxonomia Bloom-Anderson pentru domeniul cognitiv; taxonomia lui Krathwofl pentru domeniul afectiv; taxonomia lui Simpson pentru domeniul psihomotor) (3 );</li> <li>- Adecvanța listării strategii didactice în conformitate cu demersul lecției (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace, dozarea timpului) și în raport cu obiectivele lecției și vârsta elevilor (1);</li> <li>- Adecvanța indicării strategiilor de evaluare (EI, EFE, ES), instrumentul de evaluare și produsele vizate; metode, procedee și tehnici utilizate (1);</li> <li>- Judiciozitatea indicării produselor în antetul proiectului în cazul lecțiilor la care se proiectează EFE și criteriile de succes (1);</li> <li>- Adecvanța indicării bibliografiei (normativă și metodologică) (1);</li> </ul>
<p><b>Se acordă 1 - 7 puncte pentru al II-lea produs evaluat:</b> » Calitatea managementului clasei de elevi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corelarea modului de raportare Frecvența elevilor cu analiza întregii perioade scurse între lecțiile de DP</li> <li>- Corectitudinea modalității de rezolvare a momentului igienic (când este cazul)</li> <li>- Corectitudinea modalității de informare cu privire la problemele curente ale clasei (note, disciplină, ținută, relația cu ceilalți profesori ș.a.).</li> <li>- Adecvanța relației dintre învățător și elevi.</li> <li>- Adecvanța relației dintre elevi: existența/nonexistența „colectivului”.</li> <li>- Adecvanța deprinderii elevilor de a se pregăti pentru dezbateri.</li> <li>- Corectitudinea ținutei, aspectului general al clasei.</li> </ul>
<p><b>Se acordă 1- 19 punct pentru al III-lea produs evaluat:</b> » Proiectarea demersului didactic al lecției la DP după Modelul (ERRE) (vezi anexa 1, tab. 2.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corectitudinea ordonării etapelor lecției (Modelul ERRE)</li> <li>- Judiciozitatea sarcinilor de tipul Implică-te! în EVOCARE, care vizează conștientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă; identificarea experienței proprii; exteriorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor la subiect; crearea condițiilor prealabile pentru formarea / dezvoltarea competenței;</li> <li>- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EVOCARE</li> <li>- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EVOCARE</li> <li>- Judiciozitatea sarcinilor de tipul Informează-te! (lectură, ascultare activă) și Procesează informația! (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou) în</li> </ul>

	<p>REALIZAREA SENSULUI, care: completează și modifică schema cognitivă a elevului; asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev; menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI;</li> <li>- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI;</li> <li>- Judiciozitatea sarcinilor de tipul Comunică și decide! (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului) și Apreciază! în REFLECȚIE, care mențin implicarea elevilor prin schimb sănătos de idei; formează și exprimă atitudinile; restructurează durabil schemele cognitive inițiale; condiționează schimbările comportamentale; constituie un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat.</li> <li>- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REFLECȚIE</li> <li>- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REFLECȚIE</li> <li>- Judiciozitatea sarcinilor de tipul Acționează! în EXTINDERE, în care elevii realizează un transfer de cunoaștere; aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate; aplică cele însușite în situații de integrare autentică; facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice; își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.</li> <li>- Originalitatea de producere a concluziilor (pot fi scrise și sub formă de reguli)</li> <li>- Adecvanța anunțării temei pentru lecția ulterioară și a sugestiilor de pregătire a elevilor pentru ea</li> <li>- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EXTINDERE</li> <li>- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EXTINDERE</li> <li>- Originalitatea manierei de desfășurare a activității învățătorului proiectate</li> <li>- Originalitatea manierei de desfășurare a activității elevilor proiectate</li> <li>- Coerența exprimării scrise</li> <li>- Calitatea aspectului grafic</li> </ul>
<p>Punctaj maxim: 37 puncte  Calcularea notei <math>\approx</math> (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) <math>\times</math> 10</p>	

\* **Sarcina 2.** Localizați strategiile ECD pentru fiecare secvență de lecție ERRE elaborată.

\* **Sarcina 3.** Argumentați opțiunea pentru strategia ECD localizată în proiectul de lecție elaborat.

**EVALUĂRI**  
**Evaluare formativă I**

Aprob \_\_\_\_\_  
Șef catedră, Ludmila Ursu

**Disciplina: Dez. Pers.**

Gr. 201 PÎP, 202 PÎP și LE; PÎP și PP

Gr. 201 PÎP f/r; Gr. 202 PÎP f/r

**Titularul cursului:** Saranciuc – Gordea Liliana

**Forma:** scrisă

**Metoda:** proiect individual

**Timp:** 1 săptămână

**Conținuturi supuse evaluării:**

Unitatea 1. Disciplina Dezvoltare personală (DP)-aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală. Repere conceptuale și normative.

Unitatea 2. Prioritățile curriculumului la disciplina Dezvoltare personală.

Unitatea 3. Aspecte metodologice de predare-învățare la disciplina DP.

**Sarcini:**

1. Elaborați/adaptați 2 activități cu strategii de învățare activă la disciplina DP în clasa a II-a (vezi sarcinile realizate de lucru individual Unitatea 4.) unitatea de învățare 2. Asigurarea calității vieții.

2. Activitățile se vor reprezenta completând tabelul A și B de mai jos:

**Tabelul A**

Activitate de ÎBSL (învățare bazată pe sarcini de lucru) la DP	
Clasa	
Subiect	
Unități de competențe	
Obiectivele activității	
Etapa lecției	
Pașii procedurali în etapa lecției	
Surse bibliografice accesate	
Desfășurarea activității (formă letrică): forme de organizare, metode/procedee/tehnici, mijloace; elemente ÎBSL, faze ÎBSL, rolul învățătorului în ÎBSL	

**EVALUARE**

<b>PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT. ELABORAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU</b>	
<b>Punctaj acordat pentru produsele evaluate</b>	<b>Criterii de evaluare</b>
<b>Se acordă 1- 8 puncte pentru I-ul produs evaluat:</b> » Cadrul normativ al activității	- adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1 p.); - adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru activitatea dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1 p.); - judiciozitatea formulării obiectivelor activității: deduse din unitățile de competențe selectate pentru activitatea dată (3 p.); - coerența raportării conținutului de învățare activă a activității la etapa lecției optată (Modelul ERRE) (1 p.) - judiciozitatea pașilor/sarcinilor optați pentru etapa de derulare a activității (1 p.) - adecvanța indicării sursei bibliografice accesată (normativă și metodologică) (1 p.);

<b>Se acordă 1- 14 puncte pentru al II-lea produs evaluat:</b> » Desfășurarea activității	- adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la etapa lecției (3 p); - plenitudinea respectării particularităților ÎBSL (7); - originalitatea manierei de desfășurare a activității învățatorului proiectate (1 p.); - originalitatea manierei de desfășurare a activității elevilor proiectate (1 p.); - coerența exprimării scrise (1 p.); - calitatea aspectului grafic (1 p.).
--	--

Punctaj maxim: 22

Nota  $\approx$  (Punctajul acumulat : Punctajul maximal)  $\times$  10.

### Tabelul B

Activitate de învățare prin cooperare la DP	
Clasa	
Subiect	
Unități de competențe	
Obiectivele activității	
Etapa lecției	
Pașii procedurali în etapa lecției	
Surse bibliografice accesate	
Desfășurarea activității (formă letrică): forme de organizare, metode/procedee/tehnici, mijloace; particularitățile învățării prin cooperare (munca în echipă; îmbinarea metodelor și tehnicilor interactive moderne cu cele consacrate în învățământul primar, condiții de învățare, rolul învățatorului)	

### EVALUARE

<b>PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT. ELABORAREA ACTIVITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU</b>	
Punctaj acordat pentru produsele evaluate	Criterii de evaluare
<b>Se acordă 1- 8 puncte pentru I-ul produs evaluat:</b> » Cadrul normativ al activității	- adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1 p.); - adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru activitatea dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1 p.); - judiciozitatea formulării obiectivelor activității: deduse din unitățile de competențe selectate pentru activitatea dată (3 p.); - coerența raportării conținutului de învățare activă a activității la etapa lecției optată (Modelul ERRE) (1 p.) - judiciozitatea pașilor/sarcinilor optați pentru etapa de derulare a activității (1 p.) - adecvanța indicării sursei bibliografice accesată (normativă și metodologică) (1 p.);
<b>Se acordă 1- 11 puncte pentru al II-lea produs evaluat:</b> » Desfășurarea activității	- adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la etapa lecției (3 p); - plenitudinea respectării particularităților învățării prin cooperare (4); - originalitatea manierei de desfășurare a activității învățatorului proiectate (1 p.); - originalitatea manierei de desfășurare a activității elevilor proiectate (1 p.);

	- coerența exprimării scrise (1 p.); - calitatea aspectului grafic (1 p.).
--	---

Punctaj maxim: 19

Nota  $\approx$  (Punctajul acumulat : Punctajul maximal)  $\times$  10

**Examinator:**

**Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.**

### Evaluare formativă II

**Aprob** \_\_\_\_\_

**Șef catedră, Ludmila Ursu**

**Disciplina: Dez. Pers.**

Gr. 201 PÎP, 202 PÎP și LE; PÎP și PP

Gr. 201 PÎP f/r; Gr. 202 PÎP f/r

**Titularul cursului:** Saranciuc – Gordea Liliana

**Forma:** scrisă

**Metoda de evaluare:** proiect individual

**Timp:** 1 săptămână

**Conținuturi curriculare supuse evaluării:**

Unitatea 4. Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei DP.

Unitatea 5. Implementarea ECD la disciplina DP

**Sarcini:**

- Elaborați un proiect de lecție la disciplina DP în clasa a I-a, modulul 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt, respectând: specificul tipologiei lecției de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor; structura cadrului de învățare ERRE; cerințele actuale ale modelului curricular față de proiectul didactic.

- *Subiecte propuse:*

1. Preferințele mele
2. Spun NU! violenței în clasă și în școală
3. Mă simt împlinit când....

**Indicații:**

- Pentru realizarea sarcinii se vor folosi următoarele piese curriculare: Curriculumul (2018) la disciplina DP; Ghidul de implementare a Curriculumului Național (2018); Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar clasele I-IV (2019); Ghidul de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar clasele I-IV (2019).

- Se va respecta modelul de proiectare de la seminarul 4, dar cu indicarea strategiilor de evaluare ECD după modelul de mai jos:

- Strategii de evaluare: autoevaluare ; EFE (evaluare formativă în etape)

Produsul evaluat .....	Criterii de succes:
------------------------	---------------------

**PRODUSE. CRITERII DE EVALUARE. PUNCTAJ ACODAT ELABORAREA PROIECTULUI DE SCURTĂ DURATĂ: PROIECTUL DIDACTIC AL LECȚIEI LA DP**

<b>Punctaj acordat pentru produsele evaluate</b>	<b>Criterii de evaluare</b>
<p><b>Se acordă 1- 11 puncte pentru I-ul produs evaluat:</b> » Antetul. Cadrul normativ al lecției</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- corectitudinea indicării numărului de ordine al lecției în cadrul unității respective de învățare (modulului) (1);</li> <li>- adecvanța transcrierii subiectului lecției din proiectul unității respective de învățare (1);</li> <li>- corectitudinea indicării tipului corespunzător al lecției din perspectiva formării de competențe: tipul lecției ECD (vezi anexa 2, tab. 9) (1);</li> <li>- adecvanța indicării unităților de competență prioritare pentru lecția dată; în variantă schematică unde se transcriu numerele de ordine din curriculumul disciplinar sau sunt transcrise din curriculum (1);</li> <li>- judiciozitatea formulării obiectivelor lecției: <i>deduse din unitățile de competențe selectate</i> pentru lecția dată, reflectând domeniile: cognitiv; afectiv; - psihomotor; valorificate atitudinile și valorile specifice predominante pentru disciplina respectivă (reliefate în competențele specifice ale disciplinei); <i>respectarea pașilor procedurii de operaționalizare</i> elaborată de R. F. Mager (1962) cu <i>formulare prin verbe ce indică ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției</i> (taxonomia Bloom-Anderson pentru domeniul cognitiv; taxonomia lui Krathwofl pentru domeniul afectiv; taxonomia lui Simpson pentru domeniul psihomotor) (3 );</li> <li>- Adecvanța listării strategii didactice în conformitate cu demersul lecției (forme; metode, procedee și tehnici; mijloace, dozarea timpului) și în raport cu obiectivele lecției și vârsta elevilor (1);</li> <li>- Adecvanța indicării strategiilor de evaluare (EI, EFE, ES), instrumentul de evaluare și produsele vizate; metode, procedee și tehnici utilizate (1);</li> <li>- Judiciozitatea indicării produselor în antetul proiectului în cazul lecțiilor la care se proiectează EFE și criteriile de succes (1);</li> <li>- Adecvanța indicării bibliografiei (normativă și metodologică) (1);</li> </ul>
<p><b>Se acordă 1 - 7 puncte pentru al II-lea produs evaluat:</b> » Calitatea managementului clasei de elevi</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corelarea modului de raportare Frecvența elevilor cu analiza întregii perioade scurse între lecțiile de DP</li> <li>- Corectitudinea modalității de rezolvare a momentului igienic (când este cazul)</li> <li>- Corectitudinea modalității de informare cu privire la problemele curente ale clasei (note, disciplină, ținută, relația cu ceilalți profesori ș.a.).</li> <li>- Adecvanța relației dintre învățător și elevi.</li> <li>- Adecvanța relației dintre elevi: existența/nonexistența „colectivului”.</li> <li>- Adecvanța deprinderii elevilor de a se pregăti pentru dezbateri.</li> <li>- Corectitudinea ținutei, aspectului general al clasei.</li> </ul>
<p><b>Se acordă 1- 19 punct pentru al III-lea produs evaluat:</b> » Proiectarea demersului didactic al lecției la DP după Modelul (ERRE) (vezi anexa 1, tab. 2.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corectitudinea ordonării etapelor lecției (Modelul ERRE)</li> <li>- Judiciozitatea sarcinilor de tipul Implică-te! în EVOCARE, care vizează conștientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă; identificarea experienței proprii; exteriorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor la subiect; crearea condițiilor prealabile pentru formarea / dezvoltarea competenței;</li> <li>- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EVOCARE</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EVOCARE</li> <li>- Judiocizitatea sarcinilor de tipul Informează-te! (lectură, ascultare activă) și Procează informația! (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou) în REALIZAREA SENSULUI, care: completează și modifică schema cognitivă a elevului; asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev; menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei;</li> <li>- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI;</li> <li>- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REALIZAREA SENSULUI;</li> <li>- Judiciozitatea sarcinilor de tipul Comunică și decide! (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului) și Apreciază! în REFLECȚIE, care mențin implicarea elevilor prin schimb sănătos de idei; formează și exprimă atitudinile; restructurează durabil schemele cognitive inițiale; condiționează schimbările comportamentale; constituie un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat.</li> <li>- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la REFLECȚIE</li> <li>- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la REFLECȚIE</li> <li>- Judiciozitatea sarcinilor de tipul Acționează! în EXTINDERE, în care elevii realizează un transfer de cunoaștere; aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate; aplică cele însușite în situații de integrare autentică; facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice; își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești.</li> <li>- Originalitatea de producere a concluziilor (pot fi scrise și sub formă de reguli)</li> <li>- Adecvanța anunțării temei pentru lecția ulterioară și a sugestiilor de pregătire a elevilor pentru ea</li> <li>- Adecvanța strategiei didactice elaborată/optată în raport la EXTINDERE</li> <li>- Adecvanța strategiei ECD elaborată/optată în raport la EXTINDERE</li> <li>- Originalitatea manierei de desfășurare a activității învățătorului proiectate</li> <li>- Originalitatea manierei de desfășurare a activității elevilor proiectate</li> <li>- Coerența exprimării scrise</li> <li>- Calitatea aspectului grafic</li> </ul>
<p>Punctaj maxim: 37 puncte  Calcularea notei <math>\approx</math> (Punctaj acumulat : Punctaj maxim) <math>\times</math> 10</p>	

**Examinator:**

**Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.**

## Evaluarea sumativă

Aprob \_\_\_\_\_  
Şef catedră, Ludmila Ursu

### Disciplina: Dez. Pers.

Gr. 201 PÎP, 202 PÎP și LE; PÎP și PP

Gr. 201 PÎP f/r; Gr. 202 PÎP f/r

**Titularul cursului:** Saranciuc – Gordea Liliana

**Forma de evaluare:** orală, însoțită de prezentare electronică

**Metoda de evaluare:** portofoliul (format electronic; prezentare Power Point)

**Timp:** 1 semestru

### Conținuturi curriculare supuse evaluării:

Unitatea 1. Disciplina Dezvoltare personală (DP)-aria curriculară Consiliere și dezvoltare personală.

Repere conceptuale și normative.

Unitatea 2. Prioritățile curriculumului la disciplina Dezvoltare personală.

Unitatea 3. Aspecte metodologice de predare-învățare la disciplina DP.

Unitatea 4. Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei DP.

Unitatea 5. Implementarea ECD la disciplina DP.

### Structura dosarului:

1. Antetul

2. Sarcinile/activitățile pentru studiul individual;

3. Sarcinile/activitățile pentru seminarii

4. Reflecții la pagină de practică educațională

5. Autoevaluarea prin jurnalul de reflecție (Ce am învățat: Ce pot să aplic; Ce vreau să învăț?)

**Indicații de prezentare a dosarului:** *Ca rezultat al studiului la disciplină:*

- Am învățat să:
- Am conștientizat că am nevoie să-mi dezvolt:
- ✓ cunoștințele referitoare la:
- ✓ capacitățile de a:
- ✓ calitățile personale pentru a:

### Criterii de evaluare

Pentru evaluarea obiectivă a portofoliului au fost luate în vedere două categorii de criterii generale:

a) criterii pentru evaluarea calității portofoliului și a produsului realizat (1-3) ;

b) criterii pentru evaluarea calității activității studentului, a procesului pe care l-a parcurs (4-11)

(anexa 1)

Pentru fiecare criteriu se atribuie între 1-5 puncte. Totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (11 criterii înmulțite cu 5- punctajul maxim).

Transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obținut 45 puncte va avea nota 8,18.

$$55 \rightarrow 10$$
$$45 \cdot p \rightarrow \frac{45 \times 10}{55} = \frac{450}{55} = 8,18$$

### Examinator:

Saranciuc-Gordea L., doc. conf. univ.

### Criteria de apreciere/indici și punctaj acordat la evaluarea portofoliului

Criteria de apreciere/indici	Punctaj	1	2	3	4	5
1. Prezentare: - stabilirea scopului și a obiectivelor urmărite în cadrul portofoliului; - justificarea de evidență a evoluției dosarului : * dacă este complet; * estetică generală.						
2. Rezumate: - ceea ce a învățat studentul și succesele înregistrate; - calitatea exprimării; - concordanța cu temele date; - cantitatea lucrărilor.						
3. Lucrări practice: - adecvarea la scop, - eficiența modului de lucru; - rezultatul lucrărilor practice; - dacă s-a lucrat în grup sau individual; - repartizarea eficientă a sarcinilor.						
4. Reflecțiile studentului pe diferite părți ale dosarului: - reflecții asupra propriei munci; - reflecții despre lucrul în echipă (dacă e cazul); - așteptările studentului de la activitatea desfășurată.						
5. Cronologie. - punerea în ordine cronologică a materialelor; - modul de gândire, elaborare și structurare a portofoliului (logica structurării materialului, argumentarea ideilor etc.).						
6. Autoevaluarea studentului: - autoevaluarea activităților desfășurate; - concordanța scop-rezultat; - progresul făcut; - nota pe care crede că o merită	<input type="text"/>					
7. Pregătire-Conținut-Structură: - cunoașterea conținuturilor depozitate, familiarizarea cu lucrările de domeniu; - adecvat în raport cu auditoriul, interes, claritate, profunzime, orizont						
8. Limbajul verbal utilizat/ Rostire: - claritate, accesibilitate ; - audibilitate, ton, ritm, fluiență; *elementele de comunicare paraverbală: - calitățile vocii, intonația, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ; *elemente de comunicare nonverbală: - limbajul mimico-gestual, privirea, gesturile și alte elemente de comunicare nonverbală, ținuta generală ;						
9. Folosirea timpului-Mijloace uzuale: - în limitele alocate, echilibru între secțiunile expunerii; - claritate, concizie, abilitate.						
10. Siguranța de sine-impact. - cunoașterea capacității proprii; - prezență, dinamism, autoritate.						
11. Comportare-Aspecte de comportament altele decât verbale: - structurarea auditoriului, ținută, manieră, gesturi; - legătura cu auditoriul, măsura în care îl determină să participe la prezentare ; - măsura în care convinge auditoriul.						