

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris:

C.Z.U.: 373.4.016:94(043.3)

MIHĂILĂ, MONICA MARIA

**METODOLOGIA PREDĂRII- ÎNVĂȚĂRII INTERACTIVE A ISTORIEI
ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL GIMNAZIAL**

**Specialitatea : 532. 02 Didactica școlară pe trepte și Discipline de învățământ
(istorie)**

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific : _____

Petrovski Nina,
doctor habilitat
în științe pedagogice,
conferențiar universitar

Autor: _____

Mihăilă Monica Maria

CHIȘINĂU, 2023

© Mihăilă, Monica Maria, 2023

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, engleză).....	5
LISTA TABELELOR.....	7
LISTA FIGURILOR.....	9
LISTA ABREVIERILOR.....	10
INTRODUCERE.....	11
1. REPERE TEORETICE PRIVIND PREDAREA-ÎNVĂȚAREA INTERACTIVĂ A ISTORIEI	
1.1. Teorii și abordări ale învățării interactive.....	20
1.2. Predarea interactivă: concepte și caracteristici.....	38
1.3. Probleme actuale în predarea-învățarea istoriei.....	48
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	54
2. CADRUL METODOLOGIC PRIVIND PREDAREA-ÎNVĂȚAREA INTERACTIVĂ A ISTORIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL	
2.1. Viziunea axiologică asupra predării-învățării interactive a istoriei în școală.....	56
2.2. Conceptualizarea Modelului pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial.....	65
2.3. Concluzii la capitolul 2	83
3. DIMENSIUNEA EXPERIMENTALĂ A PREDĂRII - ÎNVĂȚĂRII INTERACTIVE A ISTORIEI ÎN CICLUL GIMNAZIAL	
3.1. Evaluarea experimentală a predării –învățării interactive a istoriei în gimnaziu.....	85
3.2. Valorificarea metodologiei interactive în predarea- învățarea istoriei în gimnaziu.....	102
3.3. Contribuții experimentale în predarea--învățarea istoriei în învățământul gimnazial.....	116
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	135
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	137
BIBLIOGRAFIE	141
ANEXE.....	156
Anexa 1. Glosar de termeni.....	156
Anexa 2. Tabel comparativ între domenii de conținut/conținuturi și studii de caz România/ unități de conținut R. Moldova.....	157
Anexa 3. Tabel comparativ competențe specifice România/ Republica Moldova.....	160
Anexa 4. Fișă de evaluare Lecția: Războaiele grecilor.....	161
Anexa 5. Fișă de evaluare Lecția: Atena și Sparta.....	164

Anexa 6. Fișă de evaluare Lecția: Moștenirea culturală din Grecia Antică.....	167
Anexa 7. Fișă de evaluare Lecția: Polisul apariția și organizarea internă.....	170
Anexa 8. Fișă de evaluare Lecția: Alexandru Macedon și civilizația elenistică.....	173
Anexa 9. Fișă de evaluare Lecția: Cotidianul și religia la geto-daci.....	176
Anexa 10. Fișă de evaluare Lecția: Micul arheolog.....	179
Anexa 11. Fișă de evaluare Lecția: Strămoșii noștri geto-dacii.....	182
Anexa 12. Fișă de evaluare Lecția: Omul și mediul în Grecia antică.....	185
Anexa 13. Fișă de evaluare Lecția: Unificarea Daciei de către Burebista.....	188
Anexa 14. Fișă de evaluare Lecția: Formarea popoarelor europene.....	191
Anexa 15. Fișă de evaluare Lecția: Europa creștină în mileniul I.....	194
Anexa 16. Fișă de evaluare Lecția: Apariția și expansiunea islamului România.....	197
Anexa 17. Fișă de evaluare Lecția: Etnogeneza românească.....	201
Anexa 18. Fișă de evaluare Lecția: Creștinarea francilor. Carol cel Mare.....	204
Anexa 19. Fișă de evaluare Lecția : Dacii Liberi	207
Anexa 20. Fișă de evaluare Lecția: Daco –romanii și migratorii.....	210
Anexa 21. Fișă de evaluare Lecția Formarea Provinciiei Romane Dacia.....	213
Anexa 22. Fișă de evaluare Lecția: Monumentul de la Adamclisi și Columna lui Traian.....	216
Anexa 23. Fișă de evaluare Lecția: Moștenirea culturală a geto-dacilor.....	219
Anexa 24. Rezultate finale etapa de control R.Moldova.....	222
Anexa 25. Rezultate finale etapa de control România.....	224
Anexa 26. Rezultate finale etapa de constatare R.Moldova.....	226
Anexa 27. Rezultate finale etapa de constatare România	228
Anexa 28. Cuantilele repartiției χ^2	230
Anexa 28. Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Internaționale.....	231
Anexa 29. Diplomă participare Simpozion Științific Internațional.....	232
Anexa 30. Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Națională.....	233
Anexa 31. Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Internaționale.....	234
Anexa 32. Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Naționale.....	235
Anexa 33. Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Internaționale.....	236
Anexa 34. Certificat de participare în cadrul Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice	237
Anexa 35. Certificat de participare Conferință Națională.....	238
DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	239
CURRICULUM VITAE.....	240

ADNOTARE

MIHĂILĂ, Monica Maria

„Metodologia predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial”, Teză de doctor în Științe ale Educației, Chișinău, 2023

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 172 de titluri, 35 anexe. Volumul tezei: 140 de pagini text de bază, 15 figuri, 44 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 13 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: interactivitate, predare interactivă, învățare interactivă, metodologie interactivă, metode interactive, valori, elev valorizator.

Scopul cercetării a constat în determinarea reperelor psihopedagogice, elaborarea metodologiei predării-învățării interactive a istoriei și validarea acesteia la nivelul învățământului gimnazial.

Obiectivele cercetării au vizat: analiza abordărilor teoretice cu privire la predarea-învățarea interactivă în procesul educațional; identificarea problemelor actuale în activitatea de predare-învățare a istoriei; evidențierea viziunii axiologice de autor asupra predării-învățării interactive a istoriei în școală; elucidarea structurii și componentelor metodologiei predării-învățării interactive; elaborarea metodologiei de predare-învățare interactivă la disciplina istorie în învățământul gimnazial pentru formarea elevului valorizator; implementarea și validarea prin experiment a metodologiei predării-învățării interactive; interpretarea rezultatelor experimentale, formularea concluziilor și recomandărilor metodologice.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației sunt obiectivate în: determinarea reperelor teoretice privind metodologia predării-învățării interactive la disciplina Istorie în învățământul gimnazial; descrierea științifică a impactului metodologiei predării-învățării interactive a istoriei în formarea elevului valorizator; construirea unui sistem complex de instrumente ca parte a metodologiei predării-învățării interactive a istoriei; conceptualizarea *Modelului pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial*.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice: rezidă în determinarea reperelor teoretice și elaborarea metodologiei predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial, fapt care a contribuit la formarea elevului valorizator, în vederea cunoașterii valorilor istorice.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: argumentarea teoretică și praxiologică a metodologiei predării-învățării interactive precum și a structurii și componentelor metodologiei predării-învățării interactive la disciplina Istorie în învățământul gimnazial; conceptualizarea *Modelului pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial*.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în: descrierea aplicării metodologiei predării-învățării interactive la disciplina Istorie în învățământul gimnazial; determinarea nivelurilor de formare a elevului valorizator; implementarea metodelor interactive de formare a elevului valorizator.

Implementarea rezultatelor științifice: experimentul s-a desfășurat în cadrul instituțiilor de învățământ din România la (Școala Gimnazială Cleja, din jud. Bacău) și din Republica Moldova (L.T.P.A „Nicolae Sulac” din mun. Chișinău), în anul școlar 2021-2022. Eșantionul de elevi a cuprins: clasele a V a „A” și a V a „T”, formate din 65 de elevi de la Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Nicolae Sulac” din Chișinău, Republica Moldova și clasele a V-a „A”, a V -a „B” și a V- a „C” formate din 45 de elevi de la Școala Gimnazială Cleja, jud.Bacău, România.

ANNOTATION

MIHĂILĂ Monica Maria

„Methodology of interactive teaching-learning of history in secondary education”, thesis of Education Sciences, Chisinau, 2023.

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 172 titles, 35 annexes. Volume of the thesis: 140 pages of basic text, 15 figures, 44 tables. The obtained results are published in 13 scientific papers.

Keywords: interactivity, interactive learning, interactive methodology, interactive methods, interactive teaching, values.

The purpose of the work: it consists in determining the psycho-pedagogical benchmarks, developing the methodology of interactive teaching-learning of history and validate it at the level of secondary education.

Research objectives: the analysis of theoretical approaches regarding interactive teaching-learning in the educational process; identification of current problems in the teaching-learning activity of history; highlighting the axiological vision of the author on the on interactive teaching-learning of history in school; elucidation of the structure and components of the interactive teaching-learning methodology; the development of the interactive teaching-learning methodology for the discipline of History in secondary education for the training of the valorizing student; implementation and experimental validation of the interactive teaching-learning methodology; interpretation of experimental results, formulation of methodological conclusions and recommendations.

The novelty and scientific originality of the investigation are objectified in: determining the theoretical benchmarks regarding the interactive teaching-learning methodology in the discipline of History in secondary education; the scientific description of the impact of the interactive teaching-learning methodology of history in the formation of the valorizing student; building a complex system of tools as part of the teaching-learning methodology of interactive history; conceptualization of the *Pedagogical Model of inteeractive teaching-learning of history in secondary education*.

The results obtained that contirbuted to the solution of the scientific problem resides in the determination of theoretical benchmarks and the elaboration of the methodology of interactive teaching-learning of history in secondary education, a fact that contributed to the formation of the valorizing student, in order to acknowledge historical values.

The theoretical significance of the research consists in: the theoretical and praxeological argumentation of the interactive teaching-learning methodology; the structure and components of the interactive teaching-learning methodology in the subject of history in secondary education; conceptualization of the *Pedagogical Model of interactive teaching-learning of history in secondary education*.

The applicative value of the research resides in the description of the application of the interactive teaching-learning methodology to the History discipline in secondary education; determining the formation levels of the valorizing student; implementation of interactive methods of forming the valorizing student.

The implementation of the scientific results: the experiment was carried out in educational institutions in Romania at the Cleja Secondary School, in Bacau County and in the Republic of Moldova at L.T.P.A. “Nicolae Sulac” in the Municipality of Chisinau, in the 2021-2022 school year. The experimental sample included: the 5th “A” and 5th “T” classes, made up of 65 students from the “Nicolae Sulac” Theoretical Arts High School, Chisinau Municipality, Republic of Moldova and the 5th “A”, 5th “B” and 5th “C” classes, made up of 45 students from the Cleja Secondary School, Bacau County, Romania.

LISTA TABELELOR

Tabelul 2.1. Paralelă între rolul profesorului constructivist și rolul elevului valorizator.....	64
Tabelul 2.2. Autori și concepte ale predării - învățării interactive.....	68
Tabelul 2.3. Teorii care au pus bazele predării-învățării interactive.....	68
Tabelul 3.1. Designul experimental al cercetării.....	85
Tabelul 3.2. Eșantioanele de elevi.....	86
Tabelul 3.3. Criterii de evaluare a elevului valorizator E.CS.....	87
Tabelul 3.4.Indicatori de apreciere a nivelului de formare a elevului valorizator	87
Tabelul 3.5. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.1, E.CS.....	89
Tabelul 3.6. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.2, E.CS.....	90
Tabelul 3.7. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.3, E.CS.....	91
Tabelul 3.8. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.4, E.CS.....	92
Tabelul 3.9. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.5, E.CS.....	92
Tabelul 3.10. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.6, E.CS.....	94
Tabelul 3.11. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.7, E.CS.....	94
Tabelul 3.12. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.8, E.CS.....	95
Tabelul 3.13. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.9, E.CS.....	96
Tabelul 3.14. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.10, E.CS.....	97
Tabelul 3.15. Media formării pe niveluri a elevului valorizator România.....	99
Tabelul 3.16. Media formării pe niveluri a elevului valorizator R.Moldova.....	100
Tabelul 3.17. Proiectarea metodologică la disciplina istorie pentru clasa a V-a.....	103
Tabelul 3.18. Secvența didactică 1. Metode colaborative.....	104
Tabelul 3.19. Secvența didactică 2. Metode de dezvoltare a creativității.....	104
Tabelul 3.20. Secvența didactică 3. Metode de dezvoltare a gândirii critice.....	104
Tabelul 3.21. Secvența didactică 4. Metode de cercetare.....	105
Tabelul 3.22. Secvența didactică 5. Metode interpretative.....	105
Tabelul 3.23. Secvența didactică 6. Metode colaborative.....	106
Tabelul 3.24. Secvența didactică 7. Metode de cercetare.....	106
Tabelul 3.25. Secvența didactică 8. Metode de dezvoltare a creativității.....	106
Tabelul 3.26. Secvența didactică 9. Metode de dezvoltare a gândirii critice.....	107
Tabelul 3.27. Secvența didactică 10. Metode interpretative.....	107
Tabelul 3.28. Eșantioanele de elevi.....	116
Tabelul 3.29.Criterii de evaluare a elevului valorizator E.CT.....	117

Tabelul 3.30. Indicatori de apreciere a nivelului de formare a elevului valorizator.....	117
Tabelul 3.31. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.1, E.CT.....	119
Tabelul 3.32. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.2, E.CT.....	120
Tabelul 3.33. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.3, E.CT.....	121
Tabelul 3.34. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.4, E.CT.....	122
Tabelul 3.35. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.5, E.CT.....	123
Tabelul 3.36. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.6, E.CT.....	124
Tabelul 3.37. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.7, E.CT.....	125
Tabelul 3.38. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.8, E.CT.....	126
Tabelul 3.39. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.9, E.CT.....	127
Tabelul 3.40. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.10, E.CT.....	128
Tabelul 3.41. Indici statistici determinați prin aplicarea testului χ^2	134

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Învățarea interactivă.....	23
Figura 1.2. Paradigma socioconstructivistă interactivă.....	28
Figura 1.3. Accepțiunile predării interactive.....	41
Figura 2.1. Relații valorice educaționale.....	63
Figura 2.2. Modelul pedagogic de predare - învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial.....	67
Figura 2.3. Componentele predării - învățării interactive.....	71
Figura 2.4. Elemente ale metodologiei interactive.....	71
Figura 2.5. Multirelaționalitatea profesor – elev, elev - colegi.....	78
Figura 2.6. Profilul elevului valorizator.....	80
Figura 3.1. Niveluri de formare a elevului valorizator E.CS. România.....	98
Figura 3.2. Niveluri de formare a elevului valorizator E.CS. R.Moldova.....	100
Figura 3.3. Nivelul înalt a elevului valorizator.....	129
Figura 3.4. Nivelul mediu a elevului valorizator.....	130
Figura 3.5. Nivelul scăzut a elevului valorizator.....	131
Figura 3.6. Niveluri comparate a elevului valorizator.....	132

LISTA ABREVIERILOR

E.CS. - EXPERIMENT DE CONSTATARE

E.CT. - EXPERIMENT DE CONTROL

EV - ELEV VALORIZATOR

F1 - FIȘA DE EVALUARE 1

F2 - FIȘA DE EVALUARE 2

F3 - FIȘA DE EVALUARE 3

F4 - FIȘA DE EVALUARE 4

F5 - FIȘA DE EVALUARE 5

IT - INTERACTIVITATE

ÎI - ÎNVĂȚARE INTERACTIVĂ

MI - METODE INTERACTIVE

PI - PREDARE INTERACTIVĂ

LTPA „NICOLAE SULAC” - LICEUL TEORETIC CU PROFIL DE ARTE „NICOLAE SULAC” DIN CHIȘINĂU,

MPPIIG - MODELUL PEDAGOGIC DE PREDARE –ÎNVĂȚARE INTERACTIVĂ A ISTORIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

UPSC - UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate. Teza elaborată la tema *Metodologia predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial* a vizat identificarea reperelor teoretice și metodologice pentru eficientizarea procesului de predare-învățare a istoriei, prin utilizarea celor mai adecvate metode interactive de învățare a conținuturilor instruirii propuse în curriculumul disciplina istorie.

Dezvoltarea spiritului critic, creativității, colaborării, cercetării și a capacității de interpretare a unui eveniment istoric, formarea deprinderilor de a extrage esențialul, de a elabora ipoteze, de a reconstitui, de a înțelege și de a explica faptele istorice, de a compara fenomenele învățate, de a utiliza metode interactive și mijloace de învățare în dobândirea și prezentarea rezultatelor învățării sunt doar câteva aspecte urmărite de metodologia predării-învățării interactive a istoriei în scopul reechilibrării raportului informativ-formativ în actuala etapă a abordării istoriei ca disciplină de învățământ.

Pornind de la aspectul că elevul „învață bine dacă este angajat cu toată persoana sa într-o acțiune, reține 10% din ceea ce citește, 20% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede, 50-65% din ceea ce vede și aude în același timp, 80% din ceea ce comunică și 90% din ceea ce spune făcând un lucru la care reflectă și îl analizează utilizând corect metodele”[109, p.3] constatăm importanța formării unui elev care să recunoască valorile specifice disciplinei istorie prin metode interactive.

O perspectivă asupra pedagogiei interactive o găsim la M.D. Bocoș în cartea sa „Instruirea interactivă” afirmând că „o astfel de pedagogie, centrată pe elev sau pe grupul de elevi, este o pedagogie activă și interactivă, cristalizată ca o caracteristică majoră a constructivismului și socio-constructivismului”[7, p.51].

O altă perspectivă o întâlnim în cartea autoarei C.L. Oprea „Strategii didactice interactive” care spune că: „Metodologic, se caută alternative dialogante, de stimulare a creativității, a învățării prin cooperare și folosirea metodelor interactive de grup, insistând pe construcția progresivă a cunoștințelor și abilităților, nu doar prin intermediul activității proprii, ci și prin interacțiunile sociale atât dintre elevi, cât și dintre aceștia și profesori sau comunitate”[75, p.9].

Observăm un interes ridicat al cercetătorilor din domeniul pedagogiei privind studiul metodelor interactive și totuși cercetările privind o metodologie de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial în context național sunt puține și majoritatea reflectă destul de abstract această temă.

Deplasând centrul de greutate de pe latura tradițională pe cea interactivă, o nouă metodologie este necesară pentru a-l ajuta pe profesorul de istorie să facă față noilor politici

educaționale. Am considerat astfel, că o metodologie a predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial este importantă pentru didactica istoriei.

Politicile educaționale la nivel internațional și național susțin dezvoltarea unor metodologii care să asigure confortul și bunăstarea elevilor din învățământul gimnazial. Ele sunt corelate cu demersurile educaționale propuse prin intermediul Curriculumului Național la disciplina istorie. Dintre acestea amintim: Codul Educației al Republicii Moldova (2014); Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2030 Orizonturi 2013-2020-2030; Strategia Națională de Dezvoltare „Moldova 2030” ș.a.

Premisa care fundamentează o analiză de politică educațională în domeniul istoriei este că formarea unui elev valorizator constituie o necesitate pentru elevul de azi.

În Codul Educației, art. 3, „Idealul educațional înseamnă formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate”[163], prin care se promovează ideea de formare a valorilor naționale și internaționale a personalității elevului, accentuându-se rolul disciplinei istorie în învățământul general.

În Nota de concept privind Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2030”, se fac referiri la următoarele aspecte: „centrarea pe om și nu pe individ”; „omul trebuie să trăiască în armonie cu alți oameni”; „asumarea unei responsabilități sporite pentru a opri și ranversa degradarea mediului ambiant și consumul resurselor naturale, având în vedere necesitățile generațiilor viitoare”; „edificarea unei societăți pașnice, solidare și de înaltă coeziune, compusă din oameni cu gândire critică și liberi de obscurantism, o societate în care conflictele de orice tip și magnitudine se rezolvă prin dialog”[167, p.18] toate aceste deziderate au în vedere formarea unui cetățean care să cunoască valorile respective și să le pună în aplicare.

Politicile educaționale atât în Republica Moldova, cât și în România au în vedere educarea cetățenilor „*prin și pentru valori*” sociale, morale, naționale, europene, individuale, iar acest proces trebuie să se desfășoare într-un mediu educațional benefic elevului, respectiv printr-o predare-învățare interactivă, pentru ca noțiunile însușite despre valori să-l poată integra în societate, fapt care să permită îmbunătățirea și inovarea permanentă.

Descrierea situației în domeniul de cercetare. Problema predării-învățării interactive se află în atenția mai multor cercetători la nivel internațional și național, care au cercetat concepte teoretice, reliefând aspecte specifice, dintre care:

- *conceptul de interactivitate* a fost abordat în lucrările științifice internaționale ale cercetătorilor din prima generație: John Dewey, Maria Montessori, Edouard Claparède, Ovide

Decroly, iar a doua generație este marcată de nume ca: Adolphe Ferrière, Henry Walton, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Jean Piaget. În perioada interbelică Adolphe Ferrière și Pierre Bovet pun bazele educației noi „intelect, activitate, sentiment” – pledoaria genetică a școlii active fiind de a situa copilul în centrul atenției. Perioada postbelică este reprezentată de cercetătorii care au evidențiat aspectele interactivității prin școlile promovate, și anume : Jean Piaget - Școala de la Geneva, Piotr Iakovlevici Galperin - Școala de la Moscova, Burrhus Frederic Skinner - Școala de la Harvard, Jerome S. Bruner- psiholog american [110].

- în literatura internațională cei mai reprezentativi cercetători care fac referire la *predarea-învățarea interactivă* sunt: S. Amegan [113]; B-M. Barth [114;115]; J. Bruner [116]; E. G. Cohen [117]; A. De Peretti [118]; J. Dewey [119]; R. Dubreuil [120]; A. Lalanne [122]; Ph. Meirieu [123]; A. Tricot [124]; M. Minder [67]; J. Piaget [125].

În România și Republica Moldova identificăm în lucrările cercetătorilor următoarele concepte:

- *interactivitate* (I. Albulescu [2]; M.D. Bocoș [6; 7]; I. Botgros [126]; T. Callo [13]; V. Chiș [43]; L. Ciolan [19]; S. Cristea [22; 23]; T. Croitor-Chiriac [24]; C. Cucuș [25]; Vl. Guțu [37]; M. Ionescu [44; 45]; I. Neacșu [70]; C. Negara [73]; C.L. Oprea [75]; I.O. Pânișoară [100]; N. Petrovski [77; 78; 79; 80; 81; 82; 83; 84; 85; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96; 97]; D. Potolea [100]; N. Silistraru [104]; E. Tiron [118] ș.a.);

- *constructivism* (D. Antoci [5]; M.D. Bocoș [7]; I. Neacșu [70]; E. Joița [51; 52; 53; 54; 55], C.L. Oprea [75]; A. Paniș [14]; C. Cucuș [25]; Vl. Guțu (coord.) [38]; N. Silistraru [104]; N. Petrovski [79; 89; 95]; S. Golubițchi [32, 33] ș.a.);

- *teoriile învățării* (I. Neacșu [71]; E. Cocoroadă [21]; N. Petrovski [96, 97]; E. Tiron, T. Stanciu [110]; N. Silistraru, I. Nicola [104] ș.a.);

- *predare - învățare activă/ interactivă* (M.D. Bocoș [7]; T. Callo [14]; I. Cerghit [16, 17]; S. Cristea [22, 23]; C. Cucuș [25]; L. Cuznețov [26]; Gh. Dumitru [30]; F. Frumos [31]; Vl. Guțu [34; 35; 36; 37]; E. Haheu-Munteanu [40]; M. Ilie [139]; R. Iucu [50; 141]; I. Jinga [50]; E. Joița [51; 52; 53]; E. Kieran [56]; I. Lazar [57]; E. Păun [59]; D. Mara [143]; M. Mircescu [145]; I. Neacșu [70;71]; C.L. Oprea [75]; E. Tiron [110]; T. Stanciu [110]; L. Șoitu [158]; T. Callo [13;14]; A. Paniș [14]; I.O. Pânișoară [100]; N. Petrovski [77; 78; 79; 80; 81; 82; 83; 84; 85; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93; 94; 95; 96; 97], D. Potolea [100] ș.a.);

- *metode didactice activ/interactive* (M.D. Bocoș [7]; M.D. Bocoș și D. Jucan [8]; I. Botgros [126]; I. Cerghit [16, 17]; V. Chiș [43]; S. Cristea [23]; C. Cucuș [25]; M. Hadîrcă [39]; R. Iucu [48]; M. Ionescu [43]; I. Neacșu [72,]; A. Nicu [74]; C.L. Oprea [75]; I.O. Pânișoară [100];

L. Papuc [26]; D. Potolea [99; 100]; E.Tiron [110]; L. Cuznețov [26]; Vl. Guțu (coord.) [38]; M. Hadîrcă [137]; N. Silistraru [104, 156]; N. Petrovski [78; 81; 91] ș.a.);

- *valori* (T. Vianu [112]; S. Cristea [130]; P.Iluț [42]; V. Moraru [69]; B. Șerbănescu [108]; N. Râmbu [101]; Vl. Pâslaru [76; 148]; C. Schifirneț [154]; N. Silistraru, V. Lungu [155]; M. Hadîrcă [137]; N. Petrovski [87, 92]; P.B. Zamfir [160] ș.a.).

Istoria ca disciplină școlară ghidează elevul pentru a-i forma o independență în abordarea creativă și reflexivă a noțiunilor de istorie și a surselor istorice, iar absolvenții claselor gimnaziale, prin cunoașterea și interpretarea valorilor istorice, naționale, europene, morale, precum și prin achiziționarea unui instrumentar aferent activității istorice, obțin un caracter integru odată cu dezvoltarea unui sistem de competențe care pun în evidență valorile obținute pe parcursul celor învățate.

Până în prezent, în România și Republica Moldova, problema *predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial* nu a constituit obiectul unor investigații speciale, însă unele aspecte privind aplicarea metodelor activ- participative la lecțiile de istorie au fost abordate într-un șir de studii ale cercetătorilor: S.P. Bolovan [10]; I. Căpiță [15]; C. Felezeu [136]; C. Dinulescu [27]; I. Gh. Ioniță [46]; Șt. Păun [147]; A.I. Roaită [102]; Gh. Iutiș [49]; N. Petrovski [83; 85; 90] etc.

Deși în *Programa școlară pentru disciplina istorie din 2009* se au în vedere valorile pe care un elev din învățământul gimnazial trebuie să le dobândească, nu s-au elaborat cercetări referitoare la construirea profilului unui elev valorizator. Analiza aspectelor de cercetare relatate mai sus denotă complexitatea temei studiate și necesitatea rezolvării parțiale a problemei privind formarea profilului unui elev valorizator. În același timp predarea-învățarea interactivă a disciplinei istorie este insuficient studiată, deoarece nu este elaborată o metodologie de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial și sunt prea puțin aplicate metodele interactive care să-l ajute pe elev să cunoască valorile istorice.

Analiza documentelor de politici educaționale și a studiilor de specialitate, a permis evidențierea următoarelor **contradicții** în ceea ce privește contextul educației bazate pe predare-învățare interactivă:

- între exigențele învățământului modern privind implementarea metodologiei predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial și lipsa unui suport tehnologic în sistemul educațional;
- între nivelul înalt calitativ al cercetărilor științifice privind predarea-învățarea interactivă și insuficiența utilizării ei la disciplina istorie în învățământul gimnazial;

- între nevoia formării unui elev valorizator al istoriei și lipsa unei metodologii privind predarea-învățarea interactivă a istoriei în învățământul gimnazial, care să asigure însușirea și apropierea de către elevi a valorilor educaționale stipulate în curriculum.

În baza acestor contradicții, **problema cercetării** a fost formulată astfel: pe ce fundamente științifice și praxiologice ar trebui conceptualizată metodologia de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial, astfel încât să asigure formarea elevului valorizator al istoriei?

Scopul cercetării a constat în determinarea reperelor psihopedagogice, elaborarea metodologiei predării-învățării interactive a istoriei și validarea acesteia la nivelul învățământului gimnazial.

Obiectivele cercetării au vizat:

- analiza abordărilor teoretice cu privire la predarea-învățarea interactivă în procesul educațional;
- identificarea problemelor actuale în activitatea de predare-învățare a istoriei;
- evidențierea viziunii axiologice de autor asupra predării-învățării interactive a istoriei în școală;
- elucidarea structurii și componentelor metodologiei predării-învățării interactive;
- elaborarea metodologiei de predare-învățare interactivă la disciplina istorie în învățământul gimnazial pentru formarea elevului valorizator;
- implementarea și validarea prin experiment a metodologiei predării-învățării interactive;
- interpretarea rezultatelor experimentale, formularea concluziilor și recomandărilor metodologice.

Ipoteza cercetării: metodologia de predare-învățare interactivă poate fi eficientizată în condițiile în care:

- vor fi fundamentate reperatele teoretice ale predării-învățării interactive;
- va fi elucidată structura și componentele metodologiei predării-învățării interactive;
- va fi identificată metodologia de predare-învățare interactivă la disciplina istorie în învățământul gimnazial pentru formarea elevului valorizator;
- va fi conceptualizat *Modelului pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial*;
- va fi implementată și validată prin experiment metodologia predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial.

Metodologia cercetării include: *metode teoretice* – documentarea științifică, studiul bibliografic, analiza comparativă, metoda analitico-sintetică; *metode praxiologice* – observația, conversația, experimentul pedagogic, fișe de evaluare, grila de evaluare, colectarea, analiza produselor; *metode statistice*- prelucrarea statistico-matematică a datelor experimentale, interpretarea datelor, prezentarea grafică a datelor obținute.

Noutatea științifică și originalitatea științifică a investigației sunt obiectivate în: determinarea reperelor teoretice privind metodologia predării- învățării interactive la disciplina istorie în învățământul gimnazial; descrierea științifică a impactului metodologiei predării- învățării interactive a istoriei în formarea elevului valorizator; construirea unui sistem complex de instrumente ca parte a metodologiei predării- învățării interactive a istoriei; conceptualizarea *Modelului pedagogic de predare- învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial*.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice rezidă în: determinarea reperelor teoretice și elaborarea metodologiei predării- învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial, fapt care a contribuit la formarea elevului valorizator, *în vederea cunoașterii valorilor istorice*.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: argumentarea teoretică și praxiologică a metodologiei predării- învățării interactive precum și a structurii și componentelor metodologiei predării- învățării interactive la disciplina istorie în învățământul gimnazial; conceptualizarea *Modelului pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial*.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în: descrierea aplicării metodologiei predării- învățării interactive la disciplina istorie în învățământul gimnazial; determinarea nivelurilor de formare a elevului valorizator; implementarea metodelor interactive de formare a elevului valorizator.

Aprobarea rezultatelor cercetării este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema de cercetare, prezentate în reviste științifico-metodice și în comunicările la foruri științifice naționale și internaționale. Ele au fost aprobate în ședințele Comisiei de îndrumare a tezei de doctorat din cadrul Școlii Doctorale Științe ale Educației UPSC din Chișinău.

Publicațiile la tema tezei sunt în număr de 13 lucrări științifice: **8 articolele în reviste științifice de specialitate:** (1) „Interactivitatea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii” [94]; (2) „Perspectiva constructivistă asupra procesului de învățare” [95]; (3) „Relevanța teoriei inteligențelor multiple în învățarea istoriei” [59]; (4) „Teoriile cognitive în abordarea didacticii moderne” [96]; (5) „O nouă viziune asupra strategiilor didactice” [65]; (6) „Oportunități metodologice de modernizare a predării – învățării istoriei prin intermediul interactivității” [66]; (7) „Teorii ale învățării interactive și implicațiile lor în activitatea didactică” [97]; (8) „Predarea

ca act decizional în cadrul procesului didactic” [60]; **3 articole prezentate în comunicări la foruri științifice internaționale:** (1) „Dezvoltarea gândirii critice ca strategie de formare a competenței de a învăța” [93]; (2) „Rolul profesorului în ghidarea învățării prin cooperare” [58]; (3) „Metode interactive de predare-învățare la disciplina istorie” [62]; **2 articole prezentate în comunicări la foruri științifice naționale:** (1) „Învățarea prin descoperire” [63]; (2) „Reflecții cu privire la învățarea centrată pe elev” [64].

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 172 de titluri, 35 anexe. Volumul tezei: 140 de pagini text de bază, 15 figuri, 44 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 13 lucrări științifice.

Implementarea rezultatelor științifice: Experimentul s-a desfășurat în cadrul instituțiilor de învățământ din România (Școala Gimnazială Cleja din Jud. Bacău) și din Republica Moldova la L.T.P.A „Nicolae Sulac” din mun. Chișinău, în anul școlar 2021-2022. Eșantionul de elevi a cuprins: clasele a V-a „A” și a V-a „T” formate din 65 elevi de la Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Nicolae Sulac” din mun. Chișinău, Republica Moldova și clasele a V-a „A”, a V-a „B” și a V-a „C” formate din 45 de elevi de la Școala Gimnazială Cleja, jud. Bacău, România. Clasele experiment din România și clasele control din R. Moldova au participat împreună la experimentul de constatare și control iar la experimentul de formare au participat doar clasele experiment din România.

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI:

În introducere este prezentată descrierea actualității, importanța temei de cercetare, sunt formulate scopul, obiectivele, problema științifică, este menționată valoarea teoretică și practică a rezultatelor obținute, sunt indicate modalitățile de aprobare a rezultatelor științifice obținute. În titlul tezei nu găsim cuvântul evaluare, deși așa ar fi fost corect conform noilor teorii și principii pedagogice, însă ea va fi folosită în teza noastră la aplicarea experimentului.

În primul capitol **Repere teoretice privind predarea-învățarea interactivă a istoriei** sunt determinate fundamentele teoretice *privind conceptul de interactivitate*, sunt descrise *teoriile învățării interactive* și implicațiile lor în activitatea didactică precum și aplicativitatea acestora în învățarea interactivă, este analizată predarea interactivă din perspectiva predării ca ofertă de experiență, ca formă de dirijare a învățării, ca act de comunicare, a predării constructiviste, a predării online, și a predării în baza TIC. De asemenea sunt prezentate problemele actuale ale istoriei, din care desprindem necesitatea aplicării unor instrumente, în cadrul procesului de predare-învățare interactivă cu ajutorul cărora elevii să învețe despre valorile specifice istoriei. La finalul capitolului I au fost realizate concluziile.

În al doilea capitol **Cadrul metodologic privind predarea - învățarea interactivă a istoriei în învățământul gimnazial**: au fost examinate idei, concepte și teorii despre valorile educaționale din lucrările cercetătorilor T.Vianu [112]; VI.Pâslaru [78]; N. Silistraru [105; 106]; M. Hadîrcă [136]; S. Cristea [132]; B. Șerbănescu [108]; N. Râmbu [101]; N. Petrovski [87, 92] ș.a. care au fost raportate la problemele actuale ale didacticii istoriei, a fost sistematizată viziunea axiologică de autor asupra predării-învățării interactive în școală și a fost conceptualizat *Modelul pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial*, care orientează procesul de predare-învățare interactivă spre cunoașterea și apropierea valorilor la disciplina istorie.

În acest sens, a fost evidențiată problema cercetării, argumentând că până în acest moment nu există o clasificare a valorilor specifice educației istorice, necesare de promovat în procesul de învățământ.

Un loc central în acest capitol o reprezintă conceptualizarea *Modelul pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial* (MPPIIG) al Metodologiei predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial (Figura 2.2). Scopul MPPIIG în procesul de predare-învățare a istoriei, este conturat la nivelul metodelor interactive și realizat pentru valorificarea metodologiei de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial, ulterior asigură formarea unui elev valorizator la disciplina istorie în învățământul gimnazial.

Modelul pedagogic elaborat în cadrul cercetării are o structură complexă fiind constituit din abordarea teoretică și metodologică. *Abordarea teoretică* include condiții psihopedagogice de eficientizare a predării –învățării interactive; teoriile învățării interactive; factorii ce influențează predarea-învățarea interactivă, principiile psihopedagogice ale predării-învățării interactive, caracteristicile psihopedagogice de eficientizare a procesului de predare-învățare interactivă.

Componenta *abordarea metodologică* se centrează pe conceptele *metodologie interactivă* și *metoda interactivă*. Plecând de la demersul nostru metodologic am realizat o clasificarea a metodelor interactive pentru formarea elevului valorizator, având la bază cercetările făcute în acest domeniu de C.L. Oprea, M.D.Bocoș, I. Cerghit: 1. Metode colaborative; 2. Metode de cercetare; 3. Metode de stimulare a creativității; 4. Metode de dezvoltare a gândirii critice; 5. Metode interpretative [3]. Caracteristicile metodelor interactive sunt analizate în lucrările cercetătorilor: M.D. Bocoș (2002), I. Cerghit (2006), L.C. Oprea (2003, 2006, 2009), I. Negreț-Dobridor și I.O. Pânișoară (2005), E. Tiron, T. Stanciu (2019) ș.a.

Un element central al Modelului pedagogic îl constituie relațiile de colaborare și cooperare dintre profesor-elev-elev-colegi care prin acțiuni de învățare: cercetare, colaborare, gândire critică, interpretare, creativitate, recunosc valorile istorice, formulează judecăți de valoare s.a.

Întregul proces de predare-învățare interactivă conduce la realizarea etapelor de formare a *elevului valorizator* prin folosirea *metodelor interactive*, prin realizarea unui profil al elevului valorizator care pune în valoare sursa istorică prin acțiunea de învățare prin colaborare, prin cercetare, prin gândire critică, prin creativitate, prin interpretare. În felul acesta, în accepțiunea noastră, *elevul devine valorizator* dacă recunoaște valorile, formulează judecăți de valoare, enunță aprecieri privind valorile, valorizează faptele, evenimentele și procesele istorice. La finalul capitolului al doilea au fost realizate concluziile.

În capitolul al treilea **Dimensiunea experimentală a predării - învățării interactive a istoriei în ciclul gimnazial** sunt prezentate cele trei etape ale experimentului. *Experimentul de constatare* s-a axat pe analiza suporturilor curriculare specifice învățământului gimnazial pentru disciplina istorie, ce realizează pregătirea elevilor privind valorile specifice disciplinei istorie; identificarea și elaborarea criteriilor de evaluare a nivelurilor inițiale de formare a elevului valorizator prin aplicarea fișelor de evaluare. *Experimentul de formare* a inclus valorificarea metodologiei interactive în predarea-învățarea istoriei în gimnaziu prin aplicarea metodelor interactive în cadrul lecțiilor de istorie. *Experimentul de control* a vizat evaluarea progreselor înregistrate de elevii din clasele experiment în urma aplicării fișelor de evaluare, compararea rezultatelor de la clasele experiment cu rezultatele de la clasele control, compararea rezultatelor din etapa de constatare cu cele din etapa de control, evaluarea și interpretarea rezultatelor obținute în urma experimentului, identificarea perspectivelor de implementare a metodologiei de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial.

Concluziile generale și recomandările reprezintă o sinteză a studiului teoretic și a analizei rezultatelor experimentale obținute prin aplicarea metodelor interactive, în cadrul predării-învățării interactive a istoriei la elevii de gimnaziu pentru formarea elevului valorizator.

S-a demonstrat eficiența metodologiei predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial prin analiza, prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute. Au fost făcute recomandări cadrelor didactice privind aplicarea metodelor interactive în cadrul procesului de predare-învățare interactivă la disciplina istorie în învățământul gimnazial.

1. REPERE TEORETICE PRIVIND PREDAREA-ÎNVĂȚAREA INTERACTIVĂ A ISTORIEI

1.1 . Teorii și abordări ale învățării interactive

Procesul de predare - învățare - evaluare se află într-o permanentă schimbare prin intervențiile noilor cercetări în domeniu. Inovația în învățământ implică reforme pedagogice pentru a adapta noile tehnologii la procesul educațional, folosind o nouă metodologie care are la bază relațiile dintre profesor și elev, dar și relațiile dintre elev și colegii săi. Aducerea conceptului de predare-învățare interactivă în prim-planul cercetării pedagogice s-a afirmat cu necesitate în ultimele decenii și o găsim motivată de nevoia de a înlocui procesul de predare-învățare care are la bază teoriile behavioriste cu un proces de predare-învățare care se bazează pe teoriile constructiviste ce susțin învățarea centrată pe elev. Din punct de vedere pedagogic, conflictul cognitiv, acțional și metodologic de la care pornim în teza noastră apare între modelul tradițional de predare -învățare la disciplina istorie centrat pe (conținut și pe predarea prin transmitere și dirijare a învățării) și modelul constructivist care este centrat pe (experiențele directe ale elevului, de cooperare și colaborare cu ceilalți, de implicare în propria învățare). Astfel, aspectele prezentate mai sus ne-au determinat să face o nouă abordare a didacticii istoriei aceea de a oferi o metodologie a predării- învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial.

Originea etimologică a cuvântului *interactivitate* provine de la rădăcina cuvântului *interactiv*, DEX-ul indicând originea engleză *interactive* și definindu-l ca făcând referire la interacțiune, „cu caracter de interacțiune”. În calitate de sinonime pentru cuvântul *interactiv* putem folosi *conversațional*, *dialogic*, *conversativ* [165].

Pentru a explica termenul *interactivitate*, am preluat de la cercetătorul VI. Guțu, definiția termenului *activitate*: „achiziție finală formată în cadrul disciplinei predate (dar și achiziție intermediară pentru formarea competențelor transversale), care reprezintă integrarea achizițiilor intermediare într-un „construct” numit „competență”, formată prin intermediul strategiilor/tehnologiilor didactice. La această definiție foarte complexă alăturăm prefixul *inter-*, care provine din lat. *inter*. Conform DEX-ului, *inter-* are următoarea semnificație: „care arată ceea ce e între doi sau mai mulți”, „între” și reciproc” [35, p.88]. Din coeziunea cuvintelor *inter-* și *activitate* rezultă faptul că interactivitatea este o achiziție finală reciprocă formată în cadrul disciplinei predate.

Interactivitatea este definită de cercetătoarea C.L. Oprea ca fiind o muncă în echipă, o deschidere față de cooperare, o atitudine pozitivă față de relațiile umane și de susținere a ideilor apărute prin colaborarea cu ceilalți [75 p.39]. Această nouă abordare a procesului de învățare

interactivă a deschis noi căi de cercetare, pentru a demonstra că învățarea centrată pe elev aduce mai multe beneficii educabilului decât cea centrată pe predarea de către profesor.

De studiul interactivității s-a preocupat și cercetătoarea M.D. Bocoș care descrie paradigma epistemologică de natură socio-constructivistă și interactivă unde prezintă trei dimensiuni. Dimensiunea interactivă este legată de „interacțiunile cu mediul curricular (activizant) dimensiune care face referire la *situațiile și obiectul de învățare* organizat în interiorul acestor situații” [7, p. 39]. *Obiectul de învățare* ne explică cercetătoarea „este prezentat în contextul situației de învățare și pus în interacțiune cu cunoștințele anterioare ale celui care învață” [idem]. Considerăm că ideea cercetătoarei constituie o premisă de abordare a acestei dimensiuni și la disciplina istorie.

Analizând noua perspectivă asupra învățământului, profesorul Vl. Guțu propune un nou cod curricular, în care pune accent pe „instruirea dominant activă”, „școala centrată pe elev”, „școala formativă”, „forme de învățare prin cooperare” etc. [36, p.4]. Considerăm că acest nou cod curricular este eficient pentru evoluția învățământului și pentru orientarea cadrelor didactice privind noile perspective didactice.

În procesul de învățare online este folosită o nouă abordare a interactivității. „Termenul *interacțiune* este folosit de lingviști pentru a descrie procesul de comunicare (schimb de informații) dintre două ființe umane. Pentru descrierea schimbului de informații dintre un subiect uman și un obiect tehnic (de exemplu, un calculator), este folosit termenul *interactivitate*. Din punct de vedere didactic, deosebim *interactivitatea funcțională* (comunicarea dintre utilizator și echipamentul calculatorului) și *interactivitatea intențională* (comunicarea dintre utilizator și autorul aplicației/programei)” [73, p.180]. Observăm că interactivitatea este preluată de demersul didactic online. Dacă în sala de clasă interactivitatea înseamnă colaborare și cooperare, în mediul online ea descrie întreg procesul de comunicare cu ajutorul TIC.

Referindu-se la formarea educabilului, profesorul N. Silistraru pornește de la ideea importanței formării acestuia prin interactivitate. Acest fapt va pregăti debutanții pentru întâlnirea cu elevii prin imitarea sau preluarea exemplului de activitate didactică interactivă de la profesorii lor [156, p.30]. În abordarea interactivității, în procesul de predare-învățare, accentul se pune pe asigurarea unui echilibru între aspectele formativ și informativ al educației și pe stabilirea unui contact cu ultimele paradigme în domeniu, printre care și nevoia de a asigura transferul de la educator la educabil.

Prin urmare, interactivitatea, în opinia cercetătoarei C.L. Oprea îi oferă elevului diverse situații-problemă care trebuie rezolvate prin acțiuni care să-l ajute să găsească soluții alături de ceilalți colegi [146, p. 28]. Astfel, elevul care devine „coparticipant” la actul didactic împreună cu profesorul și „coresponsabil” privind efectele procesului de învățare dă dovadă de interactivitate

[75, p.161]. Analizând afirmațiile cercetătoarei C.L. Oprea observăm că elevul primește responsabilități în actul didactic, el devine *coparticipant* și *coresponsabil* alături de profesor ceea ce îl face activ și implicat.

Interactivitatea implică toate categoriile de elevi, care sunt responsabilizate prin activități de cooperare și colective. Aceste activități au în vedere socializarea elevilor, dezvoltarea imaginației și creativității, a spiritului critic, stimularea atitudinii reflexive, promovarea reflecției colective și a abilităților cognitive. Prin învățarea interactivă, elevii vor fi capabili să elaboreze proiecte comune de învățare. Astfel, ei devin responsabili, conștientizează, aplică, evaluează, ameliorează, monitorizează, gestionează și autoreglează etapele prezentării proiectului de învățare. Feedbackul interactiv este unul formativ și sumativ, prin care elevul se autoevaluează și este conștient de achizițiile făcute.

O altă remarcă pe care o sesizăm este că elevul care vine în contact cu gândirea critică și creativă a colegilor săi, în cadrul procesului de interactivitate, are numai beneficii, deoarece preia idei, argumente, opinii pe care le prelucrează, ajungând la propriul rezultat al cunoașterii.

Din perspectiva constructivistă, interactivitatea dezvoltă *strategii didactice interactive*, prin care elevii învață să-și formuleze propriile opinii, argumente și concluzii. Cu ajutorul lor, elevii cercetează, investighează, descoperă, rezolvă probleme, devenind astfel participanți activi / interactivi la construcția propriei cunoașteri.

Putem vorbi despre un aspect pozitiv al interactivității, atunci când elevii colaborează cu colegii și au loc interrelațiile care „dezvoltă capacități sociale de comunicare și de adaptare la regulile grupului”. Astfel se înregistrează mari succese în soluționarea colectivă a problemelor ceea ce motivează participarea și implicarea activă în sarcina colectivă [ibidem, p.137], [159]. Prin urmare, interactivitatea elevilor este un succes al procesului educativ care produce efectele dorite.

Prin *interactivitate* se urmărește realizarea unei învățări și formări interactive a educabilului, dar în primul rând se dorește implicarea totală, intensă, profundă, cu toată personalitatea sa cognitivă, psihomotorie și afectivă. De asemenea, ea implică foarte mult dimensiunea socială, ce direcționează modul în care sunt organizate activitățile (frontal, în perechi, în grup), situațiile în care elevii acționează interactiv, colaborează, ceea ce determină participarea întregii clase la cadrul procesului de predare-învățare.

Interactivitatea presupune învățarea prin acțiune, învățare pe care cercetătoarea T. Callo, o descrie în felul următor: „aceasta înseamnă că elevii reproduc singuri situațiile reale”, „elevii acționează ca participanți egali și creatori ai lecției”, sunt susținuți să fie activi, „să caute și să dezvolte soluții de rezolvare a sarcinilor propuse”, „învățarea prin acțiune pregătește elevii pentru viață prin crearea de situații din viața reală drept cadre de învățare” [13, p.154]. Interactivitatea

poate fi descrisă asemenea învățării prin acțiune, afirmă cercetătoarea T. Callo deoarece aceasta însăși presupune acțiune.

Despre *interactivitate* cercetătorul L. Ciolan arată că aceasta se bazează pe procesul de învățare activă, deoarece elevul ia atitudine față de informația primită, o transformă în una nouă, iar prin colaborare cu profesorul și colegii, învățarea capătă dimensiuni interactive [19, p.151].

Având în vedere că cercetătoarea T. Callo ne prezintă că „interactivitatea presupune învățare prin acțiune”, iar cercetătorul L. Ciolan că interactivitatea conduce spre o învățare care capătă dimensiuni interactive, vom avea în vedere în continuare descrierea învățării interactive.

Învățarea interactivă a apărut datorită noilor transformări existente la nivelul școlii moderne. Într-o astfel de învățare accentul se pune pe învățarea realizată *prin cercetare, prin efort propriu, prin descoperire* și prin antrenarea *gândirii și a imaginației creative*.

Î.I. = învățarea interactivă este un concept vechi, dar de actualitate, care capătă în cercetarea didactică noi valențe și reorientări privind modul de aplicabilitate în demersul didactic.

În acest sens M. D. Bocoș, construiește o definiție complexă a învățării interactive, descriind toate aspectele care evidențiază acest segment al procesului educațional: „*Învățarea interactivă este un tip de învățare care are la bază implicarea colaborativă profundă intelectuală, psihomotorie, afectivă a subiectului învățării, în dobândirea activă/interactivă a noului, respectiv, angajarea propriilor lor eforturi intelectuale și psihomotorii în însușirea cunoștințelor, în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor etc., eforturilor proprii ale elevului, care îi permit acestuia accesul la cunoștințe, sunt înscrise în schimburi sociale active, în interacțiuni intelectuale, sociale, afective, care asigură progresul cunoașterii, ajungându-se la o gândire care depășește posibilitățile unui singur individ*” [7, p.85], [98].

În figura 1.1. prezentăm conceptul de învățare interactivă.

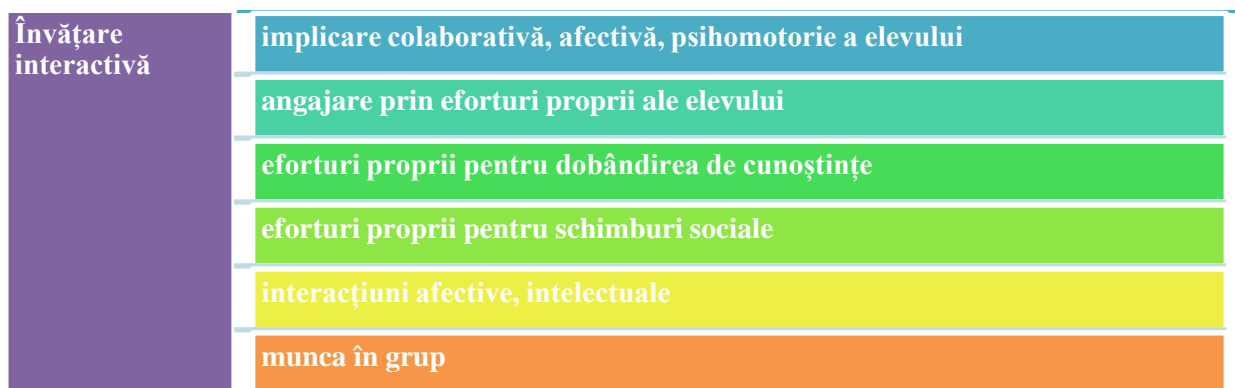


Fig. 1.1. Învățarea interactivă

Fundamentul învățării interactive este dat de experiențele noi, realizate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, abstractizare. Învățarea interactivă pune accentul pe realizarea relațiilor

între sensuri și se solicită implicarea intelectuală, afectivă și psihomotorie. Acest tip de învățare are o mare valoare formativă prin dezvoltarea creativității, gândirii, atitudinilor, motivației și investigației. Specificul „procesului activ de învățare este nu rezolvarea ca atare de probleme, ci descoperirea lor” [12, p.153]; [94, p.4]. Astfel, susținem ideea cercetătorului J. Bruner în care învățarea se realizează prin descoperirea problemelor de către elevi mai mult decât rezolvarea de probleme, deoarece educabilii sunt mai interesați să caute și să găsească singuri soluția.

Învățarea interactivă demonstrează că elevii au concepții proprii, reflectează individual și colectiv, au propriile achiziții de cunoștințe, descoperă noi cunoștințe, își pun întrebări, sesizează complexitatea unei probleme, investighează, își formează competențe disciplinare și transdisciplinare, comportamente, dezvoltă abilități intelectuale, practice și capacități.

Pentru învățarea interactivă, este esențial procesul de cunoaștere pe care îl parcurg elevii și modul de gândire pe care îl abordează disciplina de studiu. Cunoașterea se realizează prin implicarea interactivă și creativă a educabililor, iar construirea achizițiilor se face prin efort propriu, valorificându-se astfel propria gândire și creație.

Ca parte componentă a învățării interactive este învățarea prin descoperire care constituie un generator al motivației și al încrederii în sine. Prin urmare descoperirea, reconstituirea și explicarea fenomenelor istorice pe baza investigației directe a diverselor surse de informație constituie un mod de învățare care este în același timp și cunoaștere și acțiune [63, p. 46].

Procesul de învățare interactivă are în vedere formarea și autoformarea, care necesită o preocupare mai specială. Învățarea interactivă este pusă în valoare prin implicarea intelectuală / cognitivă, psihomotrice și afectiv-motivațională a educabilului, precum și prin propria activitate intelectuală și practică. Gradul de implicare a elevului în activitatea interactivă duce la independență educativă și cognitivă, ba chiar spre o autonomie educativă și cognitivă. În activitățile interactive, responsabilitatea elevului este mare, deoarece necesită o implicare activă / interactivă și creativă accentuată, construirea propriei cunoașteri de către elevul însuși.

Luând ca bază ideile cercetătoarei C.L. Oprea, se consideră că *interactivitatea* presupune o interrelaționare cu profesorul și colegii, care poate fi directă sau imediată reieșind astfel că învățarea interactivă are ca atribute interacțiunea psihosocială și schimburile intelectuale dintre elevi, colaborarea și cooperarea, instaurarea de relații afectiv-sociale [75, p.151]. Comunitatea educativă este reprezentată de elevii care învață împreună și dezvoltă o relație de comunicare în cadrul procesului de învățare. Dobândirea cunoașterii se realizează prin efort individual și colectiv, elevul învață interacționând cu ceilalți colegi și valorizează schimburile sociale în dobândirea noului. În cadrul procesului de învățare, elevii pot lua decizii împreună cu profesorul.

Învățarea interactivă se bazează pe relația de grup „cvadridimensională”, care cuprinde „elevul, conținuturile curriculare, profesorul, colegii” [ibidem, p.54]. Această relație îl determină pe elev să interacționeze cu cei din jurul său și cu conținuturile. Profesorul se implică prin construirea acestei relații pe încredere și profesionalism. Mesajul didactic este recepționat de elev și astfel acesta devine agentul propriei formări, precum și coresponsabil privind efectele procesului de învățare. Asumându-și parteneriatul cu dascălul său și cu colegii săi, elevul face conexiuni critice și creative, realizând prin propriile eforturi accesul spre noul drum al cunoașterii. Elevii interactivi au încredere în cunoștințele acumulate, reușesc să facă o autoevaluare corectă, manifestă interes pentru activități mai complexe, mai dificile, care prezintă continuitate, perspectivă.

Astfel, prin învățarea interactivă dorim ca elevii „să devină capabili să elaboreze proiecte în grup, să își asume responsabilitatea acestora, să le conștientizeze, să le aplice, să le evalueze să își monitorizeze, gestioneze și autoregleze învățarea, dobândind progresiv autonomie în învățare și formare” [7, p.86].

Ca o continuitate a învățării interactive venim cu prezentarea teoriilor învățării care au în vedere activizarea procesului didactic. În ultimele decenii ale sec. al XIX-lea au fost elaborate mai multe teorii referitoare la conceptul de învățare. Astfel, „învățarea presupune integrarea a două procese – *procesul interacțiunii externe* dintre cel care învață și mediul său social, cultural sau material și un *proces psihologic intern* de elaborare și achiziție”. Anumite teorii „fac referire doar la unul dintre procese: teoriile behavioriste tradiționale și cele cognitive au în vedere procesul psihologic intern, pe când unele teorii moderne pun în prim-plan doar procesul interacțiunii externe” [41, p.27].

Teoriile învățării au fost clasificate de cercetătorii I. Neacșu [71], E. Cocoroadă [129], E. Tiron și T. Stanciu [110] și N. Silistraru și I. Nicola [104] ș.a.

Referitor la tema noastră de cercetare am identificat teorii care analizează învățarea activă/interactivă. Dintre cercetătorii care s-au ocupat de clasificarea acestor teorii îi amintim pe următorii:

1. După I. Neacșu:
 - a) „*Modelul cognitivist*: Teoria-genetic cognitivă (J. Bruner); Teoria organizatorilor învățării (D.P.Ausubel; F.C. Robinson); Teoria învățării cumulativ-ierarhice (R.M. Gagné);
 - b.) *Modelul integrativist*: Teoria holodinamică asupra învățării (R. Titone); Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale (J. Nuttin); Teoria integratorie și deterministă a învățării (J. Linhart); Teoria învățării depline (J. Carroll; B. S. Bloom); Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării (J. Nisbert J.)” [71, p.25].

2. după E. Tiron și T. Stanciu :
 - a) „Teorii ale învățării cognitive – teoria structural-genetică” (J. Bruner,1970);
 - b) „Teoria organizatorilor învățării” (D.P. Ausubel ; F.C.Robinson, 1981);
 - c) „Teoria învățării cumulativ-ierarhice” (R.M. Gagné, 1975);
 - d) „Teoriile integrativiste – teoria holodinamică asupra învățării” (R. Titone);
 - e) „Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale”(J. Nuttin);
 - f) „Teoria învățării depline” (J.Carroll ; B.S. Bloom);
 - g) „Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării” (J. Nisbert) [110, p. 109].
3. după E. Cocoradă – teorii contemporane:
 - a) „Teoria piagetiană a dezvoltării inteligenței”;
 - b) „Teoria constructivistă a învățării”;
 - c) „Teoria socioconstructivistă a învățării”;
 - d) „Teoria socioculturală a învățării” [129, pp. 5-6].
4. după N. Silistraru și I. Nicola – teorii contemporane:
 - a) „Teoriile operaționale ale învățării” (P.I Galperin);
 - b) „Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale” (J.Piaget);
 - c) „Teoria genetic-cognitivă și structurală” (J.S.Bruner);
 - d) „Teoria învățării cumulativ-ierarhice” (R.M. Gagné);
 - e) „Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres” (D.P. Ausubel);
 - f) „Teoria holodinamică a învățării” (R.Titone) [110, p.34].

În opinia lui K. Illeris o teorie a învățării trebuie să răspundă la cel puțin patru întrebări centrale:

- „Cine sunt subiecții învățării – cum sunt definiți și localizați?
- De ce învață ei – ce îi face să depună efort?
- Ce învață ei – care sunt conținuturile și rezultatele învățării?
- Cum învață ei – care sunt activitățile-cheie din procesele de învățare?” [41, p102].

Folosind acest reper, vom analiza unele dintre teoriile *constructiviste* și *cognitiviste*, încercând să demonstrăm că acestea sunt interactive și au aplicabilitate în activitatea didactică.

Teoria psihogenezei operațiilor intelectuale „reprezintă teoria de bază a constructivismului și propune o dezvoltare stadială a inteligenței umane” [31, p.32]. J. Piaget are „în vedere ideea construcției mentale a lumii, ce presupune și construirea structurii cognitive a subiectului care se perfecționează” [129, p.59]. Această teorie a pornit de la principiul că „realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine”. Ea poate fi cercetată doar dacă „individul procesează mental informațiile acumulate”, folosind o „construcție mentală” de refacere a lor, prin adaptarea și învățarea

progresivă. „Pașii spre învățare sunt realizați prin acumularea informațiilor dintr-o experiență directă, dar și din experiențele cognitive care sunt deja consolidate”. „Cheia cunoașterii” a fost structurată în patru etape: prima se referă la „prelucrarea primară a informațiilor”, a doua la „formarea reprezentărilor mentale”, a treia la „prelucrarea primară a informațiilor”, iar a patra etapă, la „procesarea cunoștințelor în memorie” [142, p.10].

J. Piaget își alege propria poziție teoretică cu privire la „geneza structurilor față de teoriile behavioriștilor și gestaliștilor, constructivismul fiind considerat a treia cale în psihologia învățării. Teoria lui J. Piaget este considerată constructivistă, deoarece „susține că individul reconstruiește mental mediul/lumea, iar acesta, odată construit, acționează asupra individului” [129, p.59]. Învățarea se produce „în jocul dialectic dintre asimilarea elementelor lumii înconjurătoare și acomodarea la mediu, realizată prin salturi calitative care marchează trecerea de la un stadiu inferior de dezvoltare intelectuală la următorul, superior” [31, p.32]. „Interacțiunea dintre individ și lume îl ajută pe acesta să-și construiască propriile cunoștințe. Astfel, elevul utilizează cunoștințele și structurile sale anterioare în calitate de mijloace de reprezentare asupra propriilor acțiuni” [129, p.62]. „Psihologul elvețian stabilește anumite stadii ale dezvoltării inteligenței la copil, [...] încheiate cu salturi adaptative majore conducând la construirea progresivă a structurilor de cunoaștere” [31, p.33].

Inteligența, în concepția lui J. Piaget înseamnă adaptarea la mediu, mai precis, echilibrul dintre individ și mediu. Echilibrul rezultă din două procese complementare ce alternează: *asimilarea* și *acomodarea*. Astfel, învățarea are loc între acomodarea la mediu și asimilarea elementelor lumii înconjurătoare, obținută prin salturi calitative care fac trecerea de la un stadiu inferior de dezvoltare intelectuală la următorul, superior. După J. Piaget, asimilarea și acomodarea necesită un elev activ, deoarece pentru a rezolva problemele lumii, elevul trebuie să fie un descoperitor.

E. Cocoradă prezintă două modele teoretice constructiviste piagetiene. Prima *teorie, cea piagetiană, a inteligenței, sau teoria operatorie a inteligenței*, descrie „un model al dezvoltării privind evoluția cognitivă a omului în patru stadii principale și un model al structurilor cognitive care caracterizează stadiile de dezvoltare. Cea de-a doua teorie, *teoria piagetiană a învățării*, numită *teoria constructivistă a învățării*, reprezintă „un model al învățării cu grad de generalitate foarte mare pentru a explica modul în care individul progresează de la un stadiu la altul, progresul constă în transformarea structurilor cognitive de la un nivel inferior la altul superior, pentru a atinge un echilibru mai bun și a asigura o mai bună adaptare la mediu” [129, p.60].

Teoriile lui J. Piaget au fost puse în practica pedagogică, fiind preluate idei ca învățarea prin descoperire, învățarea individuală, centrarea pe joc în învățare, folosirea mediului și evaluarea progresului elevilor.

Teoriile lui J. Piaget sunt aplicabile în practica didactică. A construi învățarea înseamnă a antrena, deopotrivă, atât elemente cognitive interne, cât și elemente contextuale. Elevul are un rol central în învățare, el formulează întrebări, răspunsuri, argumentează, produce conflicte cognitive. Profesorul se va axa pe procesul de învățare, pe metode active de construcție și descoperire, pe folosirea activităților individuale și pe cele de colaborare, pe conceperea unor situații de învățare utile, iar evaluarea va fi concepută în conformitate cu nivelul de dezvoltare al elevului.

Teoria socioconstructivistă, neoconstructivismul, sau curentul neopiagetian, „are la bază teoria lui J. Piaget, despre învățare și dezvoltare, teoria despre dezvoltarea gândirii și a limbajului prin schimburi de idei cu adultul a lui L.S. Vîgotski și concepția lui J. Bruner, despre originea socială a decenterării” [Apud 129, p.78].

Paradigma socioconstructivistă interactivă este configurată de trei dimensiuni complementare și indisociabile, prezentate în figura 1.2.

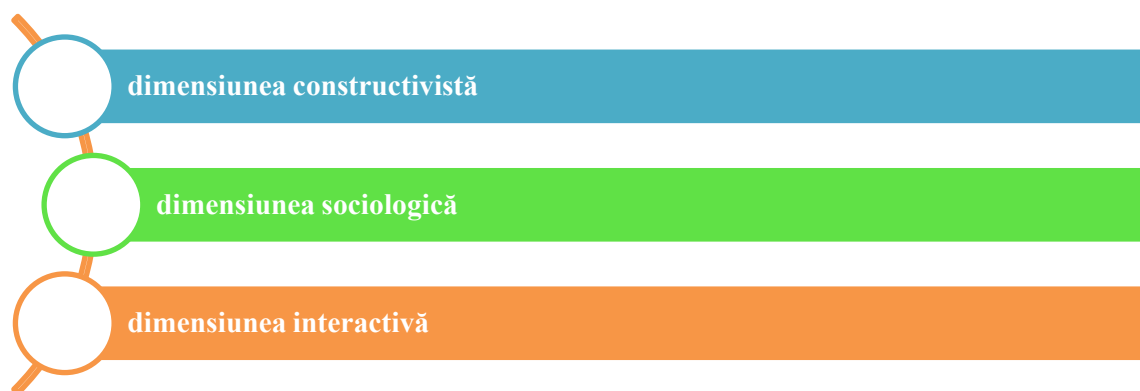


Fig.1.2. Paradigma socioconstructivistă interactivă

Profesorul controlează dimensiunea sociologică, cea constructivistă aflându-se sub controlul celui care învață, iar dimensiunea interactivă este sub controlul major al obiectului de învățare și al caracteristicilor acestuia, în rezultatul căruia obiectul de învățare este în general prezent „în contextul situației de învățare și pus în interacțiune cu cunoștințele anterioare ale celui care învață. Dimensiunea socială demonstrează că elevul își construiește individual cunoștințele, în interacțiune cu colegii, în pereche ori în grup sau împreună cu cadrul didactic” [7, p.39].

În *Teoria structurilor socioculturale*. L.S. Vîgotski prezintă învățarea ca produs al interacțiunii adult-copil. În acest sens considerăm că teoria sa avea în vedere învățarea prin colaborare aspect care ar susține astăzi învățarea interactivă.

Una dintre abordările savantului se referă la faptul că „limbajul ajută la dezvoltarea cognitivă. Limbajul este folosit ca mijloc de comunicare și îmbogățire a experienței individuale cognitive, la care se adaugă rolul culturii și al grupului. Cunoașterea este realizată de „activitatea mentală”, care se dezvoltă după ce sunt folosite „variate forme ale limbajului”. „Construcția informației individuale este mediată de relația interpersonală, de activitatea de grup” [129, p.78].

Un alt aspect pe care îl descrie savantul este cel al *culturii și implicarea acesteia în dezvoltarea cognitivă*. Cultura – uneltele și simbolurile –, după părerea lui L.S. Vîgotski deosebește oamenii de animale. Ea dezvoltă și exercită o influență foarte mare asupra noastră prin faptul că ne cultivă ceea ce învățăm și ne condiționează ce deprinderi trebuie să dezvoltăm. De asemenea, cercetătorul vorbește despre prezența unor funcții mentale primare, care, sub influența factorilor culturali, se transformă în funcții mentale superioare, mediate social.

Conform altei abordări a psihologului, „factorii sociali contribuie la dezvoltarea cognitivă”. Prin „colaborare, copilul poate da mai mult decât dacă ar lucra singur”. Elevul „este mai puternic, mai inteligent decât în activitatea sa individuală” atunci când colaborează cu persoane cu un nivel de dezvoltare mai ridicat [idem]. În practica actuală a activității didactice se folosește această abordare a psihologului L.S. Vîgotski conform căreia elevul colaborează cu colegii, cu profesorul, pentru a descoperi calea cunoașterii. Tot în această abordare este menționat faptul „că mediul în care se dezvoltă copilul are o importanță foarte mare pentru modul în care el va gândi. Adultul reprezintă o sursă pentru dezvoltarea cognitivă a copilului. Zona proximei dezvoltări se referă la distanța dintre nivelul prezent de dezvoltare, determinat prin capacitatea individuală în rezolvarea de probleme, și nivelul potențialului individual (care arată ce poate face elevul ajutat de cineva – ZDP” (Zona proximei dezvoltări). „Sub supraveghere, ajutat, copilul poate face întotdeauna mai mult decât dacă ar acționa independent, poate rezolva sarcini mai grele” [...], „ceea ce copilul execută azi prin colaborare mâine va realiza în mod independent” [Apud 129, p.94]. Conceptul de „zonă de dezvoltare proximă” îi permite profesorului să vadă nivelul cunoștințelor achiziționate de un elev ajutat de părintele său sau de un mediator.

În concepția lui L.S. Vîgotski „dezvoltarea psihică a copilului se realizează dinspre social spre individual”, astfel că „o funcție repartizată între două persoane devine un mod de organizare a fiecărui individ” [7, p. 43].

Psihologul descrie rolul mediului social în dezvoltarea copilului. Susține această idee prin faptul că „funcțiile psihice superioare se dezvoltă din interacțiunile cu ceilalți: părinți, educatori”. Modelul interacțiunii este descris de „triunghiul elev-sarcină-altul” [129, p.98]. În cadrul procesului de învățare relația dintre copil și adult, într-o primă fază, este una „modelatoare”, ca mai apoi parcursul copilului să ajungă „în faza de control intern, individual al activităților

cognitive” [31, p.35]. Considerăm că teoria este relevantă în ceea ce privește implicarea adultului în dezvoltarea cognitivă a copilului, folosind „ca exemplu implicarea părinților în educația propriului copil”. Practica pedagogică demonstrează teoria prin implicarea profesorului în dezvoltarea intelectuală a elevului.

În urma analizei epistemologice a acestei teorii, unii cercetători au constatat că deși L.S. Vîgotski și-a propus să integreze cele trei niveluri: „cultura, interacțiunea și individualitatea”, cea din urmă este analizată mai puțin. Rezultatul cercetărilor a fost acela că teoreticianul dă o importanță mai mare adultului decât copilului, „influențelor socioculturale decât celor inerente naturii copilului” și faptul că „a neglijat caracteristicile psihologice ale vârstelor” [Apud 129, p. 100].

O altă abordare negativistă ar fi că deși cogniția capătă înfățișare socială, teoreticianul nu are în vedere nimic din ceea ce îl motivează pe copil referitor la realizarea scopurilor.

Reflectând asupra socioconstructivismului și plecând de la conexiunile realizate între modele și lucrurile pe care le reprezintă, M.D. Bocoș, ajunge la concluzia că „există riscul de apariție a relativismului și, chiar mai mult, la ideea că orice model construit de către cel care învață este la fel de eficient ca oricare altul și că nu există vreo modalitate de a distinge cunoașterea reală de cunoașterea ireală. Pentru a fi evitat relativismul absolut, cercetătorii au adoptat *constructivismul individual și cel social*”.

Constructivismul social admite „consensul ca fiind ultimul criteriu în evaluarea cunoașterii”. Veridicitatea sau exactitatea evaluării sunt acele calități care vor depinde doar de construcțiile „asupra cărora se vor înțelege mai mulți membri ai unui grup social”. În cadrul *constructivismului individual*, „cel care învață dorește să atingă coerența prin valorizarea diverselor elemente de cunoaștere”. Astfel, construcțiile cognitive care „nu sunt potrivite cu cunoștințele pe care le posedă deja elevul ajung să fie respinse, iar construcțiile cognitive care pot fi cuprinse în fragmentele de cunoștințe aparent neclare vor fi menținute” [7, p.43].

Această teorie conduce la reconfigurarea actului didactic în acord cu potențialul copilului și modul de adaptare al acestuia la mediul în care se naște.

Constructivismul social se axează pe scenariile socio-cognitive, ale studiilor de caz și ale dezbaterilor autentice. „Prin implicarea socialului, cunoașterea nu mai este privită din perspectiva unei singure persoane în cazul constructivismului radical și cognitiv, ci intervine grupul social” [33, p. 210].

Pentru L.S. Vîgotski, învățarea reprezenta un proces pragmatic în care întâlnim doi actori care colaborează elevul și profesorul. Potrivit acestei perspective, cadrul didactic devine un mediator, deoarece rolul său este de a facilita dezvoltarea copilului privind formele superioare de

comportament : limbaj, deprinderi, atenție voluntară, motivație afectivitate, voință etc. „Teoria poate fi aplicată în activitatea didactică prin folosirea metodelor pentru dezvoltarea limbajului, în special conversația euristică; folosirea unor scheme explicative de către profesor sau colegii mai bine pregătiți, pentru a le explica elevilor mai puțin pregătiți materia predată; implicarea elevilor prin colaborare; implicarea profesorului ca facilitator în pregătirea informațiilor”[97].

J. Bruner, unul dintre cei mai apreciați psihologi ai sec. al XX-lea, în cadrul teoriei constructivismului sociocultural, este interesat de felul în care cunoașterea este organizată și reprezentată prin diverse moduri de gândire. Plecând de la afirmația lui J. Bruner că spiritul capătă formă datorită culturii, este important să luăm în considerare valorile elaborate prin cultură, pentru a descrie geneza capacităților și funcțiilor psihice. Învățarea umană poate explica dezvoltarea intelectuală, care depinde de mijloacele de acțiune pe care le primește omul de la societate, de ambientul cultural, de imaginea reprezentată și de comunicare. Consider că dezvoltarea umană are loc în urma unui proces în care adultul devine mediator al culturii asistându-l pe copil, iar instrucția poate accelera evoluția cognitivă, dacă sunt folosite metode adecvate [31, p.36].

J. Bruner propune modificarea curriculumului, pornind de la ideea că învățarea este activă (reprezentarea eficace – bazată pe acțiune), însă pentru elevii care construiesc idei noi sau concepte ce se bazează pe cunoașterea curentă învățarea capătă dimensiuni sociale. În viziunea savantului, copilul poate absorbi orice subiect, dacă e structurat simbolic sau iconic și este adaptat vârstei sale – „nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, oricărui copil, indiferent de vârstă” [Apud 31, p.37].

Psihologul susține că „acțiunea comună este necesară când reciprocitatea e activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat – atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului” [Apud 157, p.49]. Astfel, J. Bruner pune în valoare grupul, care prin acțiune comună și reciprocitate activată stimulează învățarea individuală și realizarea competențelor de grup.

Referindu-se la cercetările asupra teoriei socioconstructiviste, E. Cocoradă prezintă concluziile conform cărora grupurile elaborează strategii de rezolvare a problemelor superioare strategiilor individuale, „copiii care participă la o interacțiune trebuie să posede o anumită dezvoltare cognitivă, pentru a fi capabili să sesizeze diferența dintre modul propriu de rezolvare și rezolvarea partenerului”, „subiecții care posedă deja răspunsuri corecte pot să învețe de la subiecții care produc răspunsuri incorecte” [Apud 129, p.80].

În învățarea constructivistă nu acțiunea exercitată din interior asupra elevului prezintă importanță, ci acțiunea care își are originea în interioritatea acestuia, care pune în joc operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. În acest sens, elevul își elaborează

propriile cunoștințe, noile achiziții sunt considerate ca fiind noi produse construite, rezultate în urma activității acestuia. Astfel, pentru a atinge esența cunoașterii, elevul trebuie să acționeze direct, să câștige experiență de învățare, să învețe prin acțiune proprie.

Scopul educației, în viziunea psihologului, este de a dezvolta competența de a-l învăța pe elev să învețe; de a-i oferi autonomie în procesul de căutare și descoperire a informațiilor; de a-i antrena gândirea și abilitățile pentru rezolvarea problemelor; de a-l susține în achiziționarea cunoștințelor.

Această teorie poate fi aplicată în activitatea didactică prin folosirea metodelor active și interactive, prin valorificarea, în demersul didactic, a competenței „a învăța să înveți”, prin propunerea activităților de învățare care să-l ajute pe elev să-și construiască propriile cunoștințe.

Comentând influența lui Im. Kant (care considera că oamenii pot cunoaște doar lucrurile pe care ei înșiși le-au creat) în configurarea paradigmei constructiviste, E. Glasersfeld afirmă că noi toți dispunem de cunoștințe demne de încredere, în funcție de care adoptăm decizii privind acțiunile noastre și că suntem capabili să descoperim cum este lumea reală [135, p.110].

Educația Progresivă a fost creată de J. Piaget și J. Dewey prin elaborarea *teoriilor educației copiilor și dezvoltării*, teorii care au ajutat constructivismul să evolueze. J. Piaget consideră că individul învață construindu-și structuri logice una după alta. Concluzia sa a fost că logica copilului și modul său de gândire sunt diferite de cele ale adultului. J. Dewey, în teoria sa, pune accentul pe experiența reală din educație. Învățarea se produce doar prin cercetare, care are în vedere studiul, aprecierea, analiza alternativelor posibile, iar rezultatul vor fi convingerile bazate pe ceea ce este evident.

Constructivismul acceptă „caracterul conflictual al sălii de clasă”, pentru că sunt acceptate și încurajate autonomia și inițiativa elevilor, ei fiind încurajați să se angajeze în dialog cu profesorul, să experimenteze și să formuleze ipoteze. Școala constructivistă urmărește deci „învățarea prin înțelegere”, ceea ce presupune ca lucrurile recent învățate să fie construite pe cele deja cunoscute [95, p.5].

E. Frăsineanu (2007) afirmă că învățarea constructivistă se bazează „pe o percepție a diferenței, perturbare, observare de gradul doi, reframing, asociabilitate și deviere”. De asemenea, învățarea reprezintă „punctul central prin care s-a ajuns la extinderea constructivismului în pedagogie”; drept urmare, această paradigmă transdisciplinară a produs „consecințe și soluții aplicative și în domeniul instruirii” [142, p.72].

În procesul activității de învățare, transformarea informațiilor, acoperă principalele funcții ale activității mentale, printre acestea numărându-se stocarea și conservarea structurilor cognitive permanente în memorie; elaborarea de decizii de acțiune pentru realizarea unor sarcini; construirea

de reprezentări (structuri cognitive transitoriale); elaborarea de informații noi plecând de la informații care se află deja în memorie, ce pot avea o finalitate epistemologică, realizând construirea de cunoștințe, adoptarea de decizii și reglarea controlului activității [17, p.159].

Din punct de vedere constructivist, profesorul nu va sancționa elevii, dacă aceștia nu au învățat ceea ce li s-a predat, ci au reținut informații care nu au fost prezentate în cadrul lecției sau au reușit să-și însușească informații care nu se regăsesc în planul de instruire [103, p.149].

Constatăm că reperul principal de referință este orientarea spre centrarea pe învățarea celui care învață și valorificarea învățării ca proces de schimbare a comportamentului elevului, de dobândire a unei experiențe proprii de învățare, de concepere a lumii, fiind un proces activ și durabil. Considerată un proces de evoluție continuă, în care conflictele cognitive se realizează prin interiorizare și autoreglare, învățarea se realizează prin experiențe proprii, prin „reflecții asupra diferitelor aspecte ale construcției cunoașterii” [55, p.24].

Paradigma constructivistă are consecințe și în registrul învățării, prin fundamentarea unei teorii specifice. Conform paradigmei constructiviste, învățarea este procesul de reajustare a metodelor mentale în vederea acomodării lor cu experiențele noi. Reflectând asupra experiențelor proprii, fiecare individ construiește propria concepție despre lume, își elaborează propriile reguli și metode mentale, pe care le va utiliza pentru a-și înțelege experiențele. În viziunea constructivistă, învățarea se întemeiază pe pluralitatea realității, pe diversitatea soluțiilor, pe acceptarea adevărurilor relative și acceptarea probabilității erorii, pe considerarea cunoașterii ca o construcție personală.

Teoriile învățării constructiviste pun accent pe învățarea care ajută la construirea de noi cunoștințe, având ca bază cunoștințele anterioare; se axează pe formarea de competențe; este mediată de către elevi prin discuții în grup, „reconstrucții, alternative”; este transferată în noi contexte, prin competențele de învățare formate, generează noi experiențe de învățare, care au la bază experiența de învățare a elevilor, susține construirea realității „de către fiecare elev în parte pe baza experienței proprii” [142, p.15].

Implicațiile teoriilor constructiviste în activitatea didactică aduc plusvaloare elevului. Învățarea prin descoperire, autonomia, independența, construcția personală, colaborarea, cooperarea în cadrul grupului, activismul, interactivitatea, dinamica sunt doar câteva aspecte propuse de psihologi în vederea dezvoltării procesului de învățare.

Pentru a elucida interactivitatea în cadrul teoriilor învățării, am continuat cu studiul teoriilor cognitive.

Conform perspectivei cognitive, esența învățării este implicată de abilitatea organismului de a-și reprezenta mental evenimentele lumii externe și de a opera cu aceste reprezentări mentale

mai degrabă decât cu elemente concrete ale realității. Înțelesul învățării cognitive se referă la toate activitățile implicate în achiziția, procesarea, organizarea și utilizarea cunoștințelor; cu alte cuvinte, la toate abilitățile asociate cu gândirea și cunoașterea. În abordarea cognitivă a învățării, accentul cade pe cunoștințe, învățarea fiind un proces activ în care cel care învață este mai puțin primitor de cunoștințe și mai mult căutător de informații. Se urmărește ca cel care învață să devină un expert, fiind și principalul agent al învățării. Am presupus că dacă teoriile cognitiviste generează influențe vizibile asupra didacticii moderne, atunci analiza lor poate remite suficiente idei în vederea formulării unor teze pentru reorientarea activităților de învățare” [96, pp.14-15].

Teoria învățării, după J. Piaget, se desprinde din *teoria psihogenezei operațiilor intelectuale*, savantul scoțând în evidență următoarele două aspecte: schimbările cognitive ce apar odată cu evoluția copilului și factorii responsabili pentru aceste schimbări.

Teoria învățării cumulativ ierarhice a lui R.M. Gagné. Savantul definește învățarea ca proces de interacțiune a individului cu mediul său, afirmând că un individ învață atunci când există o schimbare în performanța acestuia, iar performanța este influențată de condiții interne (motivația) și externe (feedbackul primit din afară de la o persoană, de exemplu, de la profesor). Poziția lui R.M. Gagné este *neobehavioristă*. El afirmă că „învățarea este modificarea dispoziției sau capacității umane, care poate fi menținută și care nu poate fi atribuită procesului de creștere. Învățarea se obiectivează și se concretizează într-o modificare de performanță” [131, p.18]; [96, p.15]. Taxonomia învățării a fost dezvoltată de R.M. Gagné. Teoria lui se bazează pe un model de procesare a informației și a descris mai mulți factori care influențează învățarea, pe care îi numește condițiile învățării. În învățare, consideră savantul, elevii folosesc capacități ordonate și cumulate, care sunt ierarhizate și organizate de la particular la general; astfel, o informație simplă este achiziționată înaintea unei informații complexe și generale.

Învățarea taxonomică cuprinde cinci categorii: „informații verbale, pricepere intelectuală, strategia cognitivă, atitudinea, abilitatea motrică” [166].

Pornind de la diversitatea condițiilor învățării, R.M. Gagné susține că formele de învățare, pentru a se produce, propun o anumită combinație între condițiile interne și cele externe. El stabilește opt tipuri de învățare: „învățarea semnalului (condiționarea pavloviană), învățarea stimul-răspuns (condiționarea operantă), înlănțuirea (condiționarea complexă a operantului), asociația verbală, învățarea prin discriminare, învățarea conceptelor, învățarea regulilor și rezolvarea problemelor” [153].

Referitor la instruirea elevilor, R.M. Gagné susține că aceasta se poate organiza secvențial, creându-se o suprapunere cu treptele învățării și urmând parcursul următoarelor etape:

1. obținerea atenției – „recepție”;

2. informarea elevilor asupra obiectivelor urmărite – „speranță”;
3. stimularea reactualizării cunoștințelor anterioare – „regăsire”;
4. prezentarea unor materiale didactice pentru stimularea învățării – percepția selectivă;
5. îndrumarea elevilor – codarea semantică;
6. obținerea performanței – „răspuns”;
7. realizarea unui feedback informativ – „armare”;
8. evaluarea performanței;
9. asigurarea retenției și a transferului – „regăsirea” [idem].

Importanța folosirii teoriei în activitatea didactică este incontestabilă. R.M. Gagné a contribuit la abordarea științifică a instruirii prin secvențierea acesteia, precum și prin organizarea și ierarhizarea învățării.

D.P. Ausubel și F. Robinson, au realizat o sinteză a teoriei cognitive a învățării – *teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres*. Aceasta poate fi considerată o teorie a instruirii în urma „transpunerii în plan educațional a unui punct de vedere psihologic elaborat asupra învățării” [Apud 143, p.15].

D.P. Ausubel declară că îl preocupă „învățarea semnificativă”, fără a lua în considerare învățarea care nu presupune operații cognitive complexe. Acest proces implică două etape: în prima se are în vedere cum ajunge informația la elev, iar în a doua se nuațează cum sunt asimilate și integrate noile achiziții în structurile cognitive deja existente. Se poate face o comparație între învățarea mecanică, în care cunoștințele se suprapun pe cele anterioare, și învățarea semnificativă, în care „noul conținut, prin operațiunea „subsum”, se conectează într-un mod non-arbitrar și subiectiv cu imagini, simboluri, concepte, aspecte care se află deja în structura cognitivă a elevului” [Apud 151].

În concepția cercetătorului, învățarea are la bază mecanisme de reprezentare, de supraordonare și de combinare. Acestea ajută la receptarea noilor informații, regăsindu-se în ideea organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres. Organizatorii funcționează ca o punte de legătură între materia nouă și ideile anterioare, cu care s-ar putea relaționa și pe care s-ar putea sprijini [110, p. 44].

Pentru ca un elev să-și însușească un conținut, profesorul trebuie să apeleze la „organizatori”. Organizatorii îndeplinesc „funcția de expoziție”, când i se oferă elevului concepții generale pe care le cunoaște, și de „comparație”, atunci când i se sugerează idei cunoscute, care pot fi comparate sau diferențiate cu cele noi [151].

Teoria socioculturală a învățării, care îi are ca reprezentanți pe L.S.Vîgotski, Ph. Meirieu, A. Bandura [11, p.95], promovează teza *excentrării cunoștințelor*, care postulează că la originea

dezvoltării se află cunoștințele pe care elevul le găsește deja în mediul cultural și pe care trebuie să le interiorizeze prin învățare. În școală, această teorie și-a găsit reflectare în examinarea activităților organizate și a rolului profesorului. Deoarece semnificațiile se construiesc social, afirmă L.S. Vîgotski educația nu se va centra pe elev, ci pe interacțiunea elev-ceilalți. Elevul trebuie să interacționeze cu persoane mai experimentate decât el. Învățarea trebuie studiată, afirmă cercetătorul, prin raportare la predare-învățare, fiind o activitate integrată. Învățarea este o modalitate de *co-construcție a cunoștințelor, realizată de către elev prin colaborare* [96, p.15].

Teoria socială a învățării a cercetătorului A. Bandura pune accent pe dezvoltarea competențelor cognitive, expectanțelor motivaționale interne, sociale, obiectivelor generale și specifice, standardelor, sentimentelor de autoeficacitate și a funcțiilor autoreglatorii realizabile prin învățare observațională și experiența directă. În ceea ce privește dezvoltarea abilităților și a competențelor, savantul subliniază în special dezvoltarea autoeficacității, fapt care oferă sugestii pedagogice interesante în zona cultivării resurselor autoeducației. Autoeficacitatea poate avea multiple resurse: realizări prezente, varii experiențe, persuasiune verbală, motivație intrinsecă, inteligență emoțională. Experiențele personale care conduc la realizarea unor obiective specifice de ordin psihic superior sunt importante atât din punct de vedere general, cât și din punct de vedere particular, la nivelul dezvoltării interesului intrinsec determinant în procesul de creștere a eficienței învățării/instruirii sociale [28, p.58].

Rolul *conflictului sociocognitiv* în cunoaștere se conturează tot mai pregnant și îi obligă pe profesori la imaginarea unor situații de învățare care să valorifice controversile, schimburile de replici, investigațiile personale ale elevilor; cunoașterea nu mai poate fi dogmatică, adevărurile devin relative consensuale; ca atare, relativismul epistemologic ce caracterizează cunoașterea științifică poate fi imitat, cu discernământ, în practica școlară [133, p.9].

Teoria socioconstructivistă (J.Rotter) implică conceptul de „conflict sociocognitiv”, care presupune nu doar rezolvarea unei probleme dificile, ci angajează, înainte de toate, o relație individuală, cu celălalt. Astfel, conflictul sociocognitiv are efecte atunci când răspunsul elaborat nu este corect, iar învățarea devine o modalitate de co-construcție a cunoștințelor, realizată împreună cu altul, prin interacțiuni simetrice (elev-elev) sau asimetrice (elev-profesor). Conflictul sociocognitiv este esențial pentru învățare, fiind stimulat prin întărirea, controlul sau lărgirea câmpului de posibilități [96, p.16].

Mai multe cercetări referitoare la învățare s-au centrat preponderent pe procesele mentale. „Cercetătorii au contrabalansat accentul pus pe aspectele cognitive ale învățării, demonstrând că acțiunea și contextul sunt părți integrante ale procesului de învățare. Conceptele asociate

procesului de învățare – „comunitate”, „practică”, „identitate”, „sens” – sunt elemente ce polarizează discursurile teoreticienilor postmoderni” [111, p.109].

În psihologia cognitivă, metacogniția este definită ca fiind „cunoștințele pe care le are subiectul despre funcționarea propriului său sistem cognitiv și care pot optimiza funcționarea acestuia” [144, p.323]; [96, p.18].

Metacogniția este concepută ca un proces de *gândire asupra gândirii*, adică o intervenție conștientă de dirijare și control în domeniul proceselor gândirii, și se referă la cunoașterea personală în ceea ce privește propriile procese cognitive sau tot ce se află în legătură cu acestea. Metacunoașterea personală include nu numai reflecția asupra proceselor cognitive, ci și reflecția *metaemoțională*. Ajutându-i pe elevi să-și dezvolte strategiile metacognitive, profesorii pot cunoaște și evalua, prin comunicarea cu aceștia, relevanța și importanța unui conținut, timpul necesar pentru rezolvarea unei probleme, dozarea efortului, tipul de memorie predilect, stilul de învățare [30, p.19]; [idem].

Teoriile cognitiviste pot fi puse în practica didactică dacă se au în vedere următoarele aspecte: în învățare, trebuie să se țină cont de caracteristicile perceptive ale materiei de învățat (relații interne, relația fond-figură, semne direcționale); având în vedere acest aspect, „sarcina de învățare” poate fi controlată de elev, dacă este prezentată și structurată corect; profesorul trebuie să prezinte interes în ceea ce privește „organizarea” cunoștințelor din punctul de vedere al raportului simplu-complex, parte-întreg – aspecte ce reprezintă reguli pentru modelarea complexității; „învățarea semnificativă”, față de cea mecanică, este mai eficientă și ajută la realizarea transferului; este important să se realizeze feedbackul cognitiv, deoarece sunt confirmate cunoștințele corecte și sunt corectate cele greșite; un factor motivant al învățării este stabilirea scopului, reglarea acestuia făcându-se prin succese și insuccese [72, p.52].

„Teoriile și conceptele cognitiviste generează influențe vizibile asupra didacticii moderne. Fiecare autor, teorie, idee au contribuit la modelarea didacticii moderne. Dintre noile concepte care au apărut pentru ameliorarea învățării școlare, putem aminti următoarele: *învățarea cu sens și semnificație, învățarea reflexivă, învățarea contextuală, arhitectura cognitivă etc.*”. În abordarea cognitivă a învățării, fiecare elev doritor să se informeze va trebui nu numai să fie la curent cu ce este nou și eficient, ci și cu ceea ce este benefic pentru om. Ar fi de preferat să aleagă singur între mai multe variante, posibilități, să adere la acele achiziții științifice care să nu-i afecteze demnitatea de om și să nu-i pericliteze mersul firesc al existenței [97, p.8].

Cercetarea modelelor cognitive proiectează perspectiva observării structurii acestora, a specificului lor, precum și a condițiilor de valorificare și stabilire a punctului de interferență dintre

acestea, concretizându-se în mobilizarea tuturor proceselor cognitive, prin implicarea și activizarea elevului pentru rezolvarea problemelor reale.

Considerăm că teoriile învățării prezentate vin în sprijinul nostru pentru a demonstra că învățarea interactivă dezvoltă nivelul înalt de cunoștere al elevului prin acțiuni de colaborare, de creativitate, de gândire critică, de cercetare și de interpretare.

1.2. Predarea interactivă: concepte și caracteristici

Predarea în viziunea actuală nu se referă doar la transmiterea de cunoștințe, ci semnifică mai mult: provocarea schimbărilor benefice în personalitatea elevilor prin proiectarea acestor modificări, prin planificarea conținuturilor de învățat, prin organizarea experiențelor educaționale, prin dirijarea învățării și prin controlul rezultatelor [110, p.33].

Redefinirea predării s-a făcut prin trecerea de la „pedagogia transmiterii la pedagogiile active și constructive”; deci procesul de învățare trece înaintea predării, iar elevul care învață ia locul elevului care este învățat. Predarea capătă noi conotații, în funcție de modurile în care profesorii își reprezintă învățarea, dar și în funcție de natura comunităților care le deservesc.

Termenul „*predare*” vine de la grecescul *didaskein* „a învăța pe alții”, de la verbele *a da*, *a transmite*, *a oferi*, *a transfera* cunoștințe, o materie nouă, a demonstra anumite moduri de acțiune [17, p.270].

Conceptul de „predare” este considerat, din perspectiva didacticii tradiționale, o activitate desfășurată de profesor cu scopul transmiterii de cunoștințe la elevi și formării priceperilor acestora. Noul concept de „predare” interactivă implică învățarea interactivă și presupune alegerea, selectarea și prelucrarea unui conținut ce urmează a fi transmis, precum și adaptarea la acesta a metodelor, mijloacelor și formelor de organizare interactive.

Astfel, „predarea nu mai este concepută ca o activitate de comunicare, de transmitere de cunoștințe, ci ca o problemă de organizare și conducere a proceselor de învățare [...] presupune acțiuni de operații sistemice întreprinse în vederea organizării, desfășurării și îndrumării optime a activității de învățare desfășurate de elevi” [8, p.35].

Predarea este activitatea didactică sistematică, organizată, desfășurată de către profesor, care implică proiectarea activităților educaționale, identificarea finalităților urmărite, determinarea conținuturilor, organizarea condițiilor ce vor favoriza formarea competențelor, desfășurarea activității didactice și evaluarea calității modificărilor intervenite în comportamentul elevilor.

Elementele definiției ale predării după cercetătorul R. Iucu sunt planificarea și proiectarea apoi producerea schimbărilor; alegerea conținuturilor care vor produce schimbarea comportamentală așteptată la elev; organizarea și dirijarea schimbărilor dorite prin metode și

mijloace specifice, a condițiilor care vor favoriza apariția schimbărilor, realizarea obiectivelor, aprecierea calității schimbărilor în comportamentul elevilor; identificarea finalităților urmărite, determinarea conținuturilor adecvate pentru realizarea obiectivelor propuse, desfășurarea activităților didactice propriu-zise, evaluarea calității schimbărilor intervenite în comportamentul elevilor [141, p.30]. Activitățile de predare sunt relevante în funcție de potențialul lor cognitiv, afectiv și psihomotor. Didactica modernă abordează predarea ca pe un complex de funcții și acțiuni multiple și foarte variate.

Totuși abordările moderne s-au axat pe o reprezentare duală a predării: *prima – deductivă* –, care are ca suporturi teoretice teoriile învățării de tip behaviorist, cognitiv și umanist; a doua – *inductivă* –, dezvoltată prin *paradigmatismul etnometodologiei*, care se axează pe observarea predării, a situațiilor și a modelelor de comportament comune profesorilor [ibidem, p. 31]; [60].

În literatura de specialitate predarea interactivă nu este analizată până la acest moment dar avem în vedere descrierea pe care o face cercetătoarea M.D. Bocoș despre predarea activizantă. Despre „a predă” ea susține că „este cel mai bun mod de a amorsa, impulsiona, încuraja, promova și de a continua învățarea” [7, p.93]. Este necesar să ținem cont și de recomandarea lui J. Bruner Care afirmă că predarea unei discipline să se facă astfel încât să reflecte modalitatea de gândire prin care operează copilul [157, p.50].

Despre predare cercetătoarea C.L. Oprea susține că profesorul nu trebuie să transmită informații „acesta trebuie să creeze oferte de stimulare și de diferențiere a propriilor structuri cognitive ale elevilor” [75, p.132]. În acest sens susținem afirmația cercetătoarei prin care predarea să nu se mai facă prin „transmiterea de informații” ci pe activizarea și interactivizarea elevilor în procesul de predare.

Predarea este considerată o activitate problematică și complexă care cere timp și voință pentru a reflecta asupra ei și pentru a construi și revizui acțiuni și decizii. Modul de a gândi al profesorilor trebuie să reflecte o înțelegere constructivă a predării și învățării, a atitudinii elevilor, precum și asupra interacțiunii acestora în procesul de predare-învățare la nivelul clasei.

PI (predarea interactivă) poate fi abordată ca un factor declanșator care stimulează și orientează activitățile de învățare, studiul individual, fixarea și consolidarea cunoștințelor noi și are în vedere evaluarea noului conținut. Activitatea de învățare este organizată, dirijată și îndrumată în cadrul procesului de predare, care facilitează dezvoltarea progresivă și personalitatea elevilor.

În procesul de predare, interactivitatea declanșează și întreține cooperarea și comunicarea în cadrul activităților de învățare a elevilor. Verbul *a predă* poate fi asociat cu verbele *a organiza* și *a conduce*, în legătură cu situațiile de învățare care să provoace schimbări în comportamentele

elevilor. A preda înseamnă a proiecta conținuturile noi, a anunța obiectivele urmărite, a determina conținutul schimbărilor dorite, a organiza, a conduce și a monitoriza producerea modificărilor, a evalua nivelul la care se realizează. În cadrul procesului de predare interactivă, profesorul stabilește pașii spre cunoștințele noi, alege competențele, anunță obiectivele urmărite și antrenează elevii în activități de învățare, folosind metode interactive, punându-i în relație cu noile informații.

Predarea interactivă devine funcțională și eficientă atunci când: în contextul celorlalte activități didactice induce un proces real de învățare, îi motivează pe elevi să se implice în activități didactice care necesită înțelegere și asimilare de valori (cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini), realizează transferuri și aplicări creatoare [75, pp.109-110].

Procesul de predare devine interactiv atunci când este pus în valoare rolul învățării sociale, când, în clasă, elevii sunt organizați în perechi, în grupuri mici, iar coordonarea și participarea sunt active, se pune accent pe folosirea dialogului în predare-învățare, pe comunicare, pe colaborare, pe cooperare, când se dezvoltă relația profesor-elev [53, p.382].

Astfel, observăm că, predarea interactivă orientează, activează, provoacă elevii să depună efort pentru a dezvolta propria cunoaștere, interpretare, reflectare, în aplicarea situațiilor reale. *Transmiterea de cunoștințe* este transformată, și nu eliminată, în prim-plan fiind adus elevul și ținându-se cont de particularitățile lui în învățare și cunoaștere, de strategiile, de metodele și de procedurile care îl ajută în propria înțelegere. Se creează binomul profesor-elevi, situație în care profesorul îi stimulează, antrenează, îndrumă pe elevii săi, comunică și colaborează cu ei, ajutându-i să aplice ceea ce au învățat. De asemenea, se va ține cont de modul în care elevii rețin informația nouă, de faptul dacă acordă importanță acesteia, în funcție de eul cognitiv și emoțional al fiecăruia, și dacă trezește interes pentru nou, în funcție de experiența fiecăruia.

Cercetătoarea M.D. Bocoș afirmă că în timpul predării „au loc interacțiuni și schimburi intelectuale, verbale, social-emoționale și afective: profesor-elev, elev-profesor, elev-elev, elev-echipă / grup cooperativ, echipă /grup cooperativ-echipă /grup cooperativ, mediate de conținuturile curriculare, interacțiuni profitabile pentru toți participanții la procesul educațional” [7, p.14]. Aceste interacțiuni favorizează predarea interactivă prin relațiile care se creează între participanții la activitățile de învățare.

Despre activitatea de predare interactivă se poate spune că aceasta „presupune antrenarea elevilor în a constata, a vedea cu ochii proprii, a formula, a analiza, a dezvolta, a comunica, a corela, a valorifica, singur și/sau cu ceilalți, sub îndrumarea profesorului, și alte moduri de interpretare, argumentare, exemplificare, rezolvare, ca apoi să aibă loc sinteze, dezbateri, negocieri, generalizări” [142, pp.100-101].

În instruirea interactivă, predarea „devine o modalitate de stimulare și dezvoltare a capacităților intelectuale, cognitiv-acționale, dar și a proceselor și operațiilor care stau la baza acestor capacități și la baza cunoașterii”. Trebuie să observăm „faptul că dezvoltarea logicii interne a disciplinei nu dezvoltă automat și de la sine logica gândirii celui care învață” [7, p.93].

Predarea interactivă poate fi o predare eficientă, pentru că are în vedere definirea și alegerea corectă a „obiectivelor, competențelor și nivelurilor de performanță”. Competențele vor viza comunicarea, expunerea, argumentarea, explicarea, entuziasmarea, transmiterea empatică, îndrumarea, consilierea, selectarea, structurarea, personalizarea informației, „funcția de dezvoltare, de emulație și stimulare a colectivului, funcția de personalizare și de valorificare a experiențelor, de evaluare formativă ca permanentă pârgă de autoreglare” [145, p.420].

Constatăm astfel că, pentru a organiza o predare interactivă este necesar să parcurgem următoarele etape: prezentarea unui conținut care să redea exemple, evenimente, date, informații; conducerea și organizarea unor activități de învățare în care să fie puse în valoare noile cunoștințe; susținerea elevilor, pentru a putea observa, compara, analiza, sintetiza, aplica; deducerea ideilor principale, împreună cu elevii, și fixarea lor în judecăți, raționamente, noțiuni, concepte; folosirea cunoștințelor noi ale elevilor prin conceperea și rezolvarea de exerciții și probleme aplicative; realizarea sarcinilor de învățare teoretice și practice prin activitatea în echipă, prin colaborare și cooperare.

Plecând de la accepțiunile predării tradiționale, descrise de profesorul I. Cerghit ne-am propus să prezentăm *accepțiunile predării interactive* prezentate în Fig.1.3.

Accepțiunile predării interactive					
predarea ca progresii de experiență	predarea ca formă de dirijare a învățării	predarea constructivistă	predarea online	predarea hibrid	predare strategică

Fig. 1.3. Accepțiunile predării interactive

Predarea ca experiență de învățare. Predarea este prezentată „ca ofertă a unei progresii de experiențe cognitive, acționale și afective, determinate și dirijate în mod intenționat spre valori (axiologie)”. Toate acestea au drept scop dezvoltarea experiențelor proprii ale elevului, prin care acesta pătrunde „în miezul lucrurilor, surprinde esența și semnificația umană și socială a acestora” [139, p.17]. Accepțiunea predării ca ofertă de experiențe, în predarea tradițională, poate fi

transpusă în predarea interactivă, deoarece scopul urmărit este de a dezvolta competențele care pun în prim-plan valorile.

Predarea ca formă de dirijare a învățării. Cercetătorul H. Siebert vorbește despre o didactică incitativă și despre importanța stimulării în procesul de învățare a „gândirii participative” și a „gândirii transversale”. „Conceptele nu trebuie predate direct, ci profesorul îl poate ajuta pe elev să-și construiască propriile concepte...Profesorul lucrează cu elevii săi împreună nu pentru a le livra idei, ci pentru a le orienta efortul constructiv” [Apud 75, p.129]. Analizând aspectele referitoare la predare observăm că autorul ne conduce către alte moduri de realizare a acesteia prin care profesorul îl ajută pe elev să-și construiască propriile concepte și îi orientează efortul spre al învăța cum să construiască singur.

Predarea constructivistă are ca parte componentă predare interactivă, pentru că emite teorii asupra trăsăturilor specifice de modelare, de proiectare și realizare a predării pentru modul în care se face integrarea informativ-formativ-educativă și în care se desfășoară instruirea și autoinstruirea. De asemenea reglează procesul de învățare prin relaționarea cu învățarea și evaluarea; pentru învățarea conținuturilor, sunt folosite strategii, obiective, resurse, acțiuni; ajută la dirijarea elevului în cunoaștere, indică logica acțiunilor profesorului în prelucrarea și transmiterea datelor.

Pentru a realiza o predare interactivă avem nevoie de un profesor constructivist. Acesta va aborda predarea constructivistă din perspectiva rolului central pe care îl au elevii în cunoaștere, observând cum se formează competența prin propria prelucrare a informațiilor, prin formularea întrebărilor, argumentelor, reflecțiilor [55, p.152].

Predarea constructivistă implică diverse competențe, printre care proiectarea conținutului pedagogic al învățării și cea socioculturală. Pentru construirea cunoașterii interactive, profesorul trebuie să fie flexibil metodologic, să anticipeze, să reflecteze, să formuleze conținutul, astfel încât acesta să fie adaptat la nevoile elevilor.

Ținând cont de dimensiunile metodologice ale activității, profesorul va avea în vedere că trebuie să-și încurajeze elevii în ceea ce privește dezvoltarea autonomiei cognitive și acționale, pentru a prelucra construcția informațiilor într-un interactiv. Cunoștințele noi vor fi acumulate „prin deconstrucția și reconstrucția celor vechi”, prin „acomodarea și echilibrarea lor continuă în spirala cunoașterii” [ibidem, p. 139].

Observăm că predarea constructivistă, inițial, susține prelucrarea procesărilor cognitive autonome, apoi se manifestă prin colaborare sau cooperare. De asemenea are în vedere construirea înțelegerii pe baza propriilor mecanisme, proceduri, ipoteze, scheme, precum și folosirea situațiilor de învățare provenite din experiențele anterioare sau chiar din cele autentice. Deci, învățarea

interactivă trebuie plasată într-o lume reală, astfel încât experiențele și noile informații să-l ajute pe elev să găsească soluții la problemele reale [idem].

Este susținut faptul că predarea constructivistă este una activă / interactivă, deoarece are în vedere imperativul că elevul trebuie să-și construiască propriul său înțeles. Predarea va începe cu crearea oportunităților de a forța gândirea elevilor, de a-i determina să trăiască o stare care să-i oblige la reflecție. Pentru a sprijini construcția propriului înțeles al elevului, profesorul trebuie să știe modalitățile lor de a gândi, ideile și concepțiile lor. Astfel, va putea să le orienteze construcțiile și reconstrucțiile conceptuale. El implică elevii în experiențe care contrazic ideile și concepțiile lor anterioare, orientează activitatea în funcție de întrebările și răspunsurile elevilor, încurajează discuțiile între elevi, utilizează informații neprelucrate și surse primare, nu separă cunoașterea de procesul producerii acesteia [95, p. 5].

În cadrul procesului de predare constructivă, elevul vine cu particularitățile lui de învățare și cunoaștere. În cadrul predării constructiviste este stimulată procesarea personalizată a informațiilor, este încurajată „stimularea, îndrumarea, antrenarea, comunicarea, colaborarea, aplicarea, generalizarea, utilizarea propriilor strategii, metode, procedee, care favorizează înțelegerea”. Prin această predare, se facilitează modul în care sunt organizate condițiile învățării, în cazul unor posibile erori, se oferă puncte de sprijin pentru prelucrări și interpretări, de asemenea, elevii sunt instruiți să analizeze, să dezvolte, să coreleze, să interpreteze și să verifice informațiile [134, pp. 95-99].

Considerăm astfel că, predarea interactivă este subordonată predării constructiviste întrucât cea din urmă reprezintă un amplu proces de construcție privind dobândirea de cunoștințe, abilități și deprinderi de către elevi.

Predarea hibrid (blended learning) reprezintă o îmbinare între predarea față în față și predarea online. Îmbinarea celor două modalități de predare este o mare provocare pentru învățământul contemporan, întrucât avem două medii diferite în care se realizează activitatea didactică – clasa și camera de acasă. Regulile pe care le stabilim pentru predarea față în față vor fi diferite de cele aplicate în predarea online. Predarea hibrid este o predare interactivă deoarece se poate folosi de metode, procedee, mijloace necesare învățării interactive în ambele situații atât față în față cât și online.

Predarea online. Acest mod de predare ar trebui să evite utilizarea unui singur tip de document electronic de predare, utilizând metoda video-online-audio-animație, pentru a crea un mediu activ de învățare. Predarea interactivă nu este doar diferită de predarea tradițională, ci este un stil de predare „plin de viață”. Pentru a crea un mediu interactiv, nu trebuie să fie utilizat doar un singur tip de predare electronică, prin valorificarea metodei video-online-audio-animație [57,

p.37]. Constatăm că predarea online este parte componentă a predării interactive deoarece mijloacele audio-video folosite creează o relație educațională interactivă.

Prin predarea interactivă online, calitatea predării-învățării crește. Apar noi oportunități în procesul de predare, se oferă o paletă largă de conținuturi și resurse privind noutățile științifice. Este evident beneficiul unei flexibilități continue privind furnizarea informațiilor, se sprijină independența elevului, se îmbunătățesc rezultatele elevilor, se facilitează accesul la educație, se dezvoltă abilitatea de comunicare, de colaborare și muncă în echipă. Modificarea majoră a procesului de predare-învățare-evaluare a constat în trecerea de la mediul clasei la mediul intim din propria casă, în care statutul profesorului s-a modificat radical.

Întâlnirea profesorului cu elevul în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare se realizează în mediul online. Locul predării tradiționale, dar și al predării moderne, este preluat de predarea interactivă facilitată de calculator, tabletă și telefon. Folosirea TIC modifică întreg procesul de predare; momentele lecției, precum și strategiile folosite în predare capătă modificări majore. „Tehnologia manipulează experiența noastră prin structurarea acesteia (folosind obiective, reguli și un sistem de feedback), prin argumentare (experiențe multimodale și multisenzoriale) și simularea prezenței fizice într-o lume sintetică” [ibidem, p. 39]. Analizând aspectele prezentate mai sus constatăm că predarea online vine în ajutorul predării interactive folosind un nou mod de abordare a actului educațional.

Predarea în baza TIC necesită o mai mare implicare și un proces de învățare mai profund. Clasa virtuală îi oferă profesorului posibilitatea de a crea o altă proiectare privind predarea: va folosi strategii interactive, pentru a atrage atenția elevilor, va stabili competențele specifice și activitățile de învățare pentru stimularea elevilor în procesul de predare-învățare, va oferi explicațiile necesare pentru realizarea învățării și pentru atingerea performanței.

Aspectele negative care apar în comunicarea online pot fi cauzate de organizarea și desfășurarea necorespunzătoare a predării și învățării; de asemenea, ele pot fi determinate de diferite situații tehnice privind accesarea programelor digitale și de distorsiuni generate de starea de oboseală sau de neatenția elevilor sau a profesorului. Toate acestea pot fi datorate neglijenței dezvoltatorilor de softuri educaționale, precum și folosirii necorespunzătoare de către elevi și profesori a instrumentelor de tehnologie informativă și comunicativă. Aceste fenomene afectează comunicarea didactică online, creează obstacole în transmiterea și asimilarea informațiilor.

Comunicarea asincron și comunicarea sincron sunt două componente ale predării online. Elevii preferă comunicarea sincron în defavoarea celeilalte, în care elevul devine propriul formator. Cei mai mulți dintre elevi, în comunicarea asincron, nu reușesc să înțeleagă noțiunile și termenii noi, având nevoie de susținerea și sprijinul profesorului.

Pentru a exista o bună comunicare didactică online, este necesar să parcurgem următoarele etape: alegerea corectă a competențelor specifice și a informațiilor semnificative; gruparea informațiilor în jurul unei legături care stimulează perceperea și înțelegerea mesajului și a unor mijloace didactice adecvate; ordonarea informațiilor în diferite variante: cronologică, spațială, deductivă, inductivă, crescătoare, descrescătoare, cauzală, tematică; evidențierea informațiilor în cadrul unui plan de idei-ancoră; precizarea corectă a activităților de învățare, elaborarea primei variante a mesajului; corectarea primei variante a mesajului; elaborarea variantei finale.

Dimensiunea prioritar formativă a comunicării didactice online presupune realizarea următoarelor operații, realizate și integrate de profesor la nivelul acțiunii educaționale: stăpânirea deplină a conținutului mesajului educațional, perfecționarea continuă a canalelor de comunicare, a mesajului educațional [143, p.24]. Considerăm că predarea online poate fi folosită pentru diversificarea predării interactive doar că trebuie avut în vedere aspectele care o dezavantajează.

Predarea interactivă este o predare strategică, deoarece se bazează pe rezultatele și pe principiile construite de cercetătorii psihopedagogi care situează elevul în centrul actului educațional. Predarea strategică are rolul de a modela strategiile de învățare ale elevilor, punând în valoare metacogniția pentru a realiza o cunoaștere tot mai complexă.

Predarea, ca act decizional în cadrul procesului didactic, nu poate fi realizată altfel decât prin dorința profesorului de a-l învăța pe elev, folosind un demers didactic bine conceput prin alegerea competențelor necesar a fi formate, elaborarea strategiilor, stabilirea sarcinilor, precum și a resurselor necesare unei evaluări interactive.

Condiția pedagogică esențială a predării este menționată ca definitivă în dicționarele de specialitate: „a învăța pe altul”, a determina învățarea la nivelul stabilirii competențelor, gradării sarcinilor, elaborării strategiilor, cu implicarea resurselor autoreglatorii proprii evaluării continue, formative, ca parte integrată deplin în structura de funcționare a oricărei activități de educație/instruire [60, p.112].

Accepțiunile predării interactive realizează un tablou personalizat pentru procesul de instruire în cadrul căruia îl includem și pe cadrul didactic.

Practic, predarea depinde foarte mult de individualitatea personalității fiecărui cadru didactic, de metodele și mijloacele didactice de care dispune acesta, de tradițiile culturale, educative și sociale, astfel că fiecare stil de predare, precum și fiecare lecție, devin incomparabile cu altele, profesorul reprezentând cea mai importantă resursă pentru elev.

Predarea o putem caracteriza prin complexitatea, oferită mai ales de faptul că este susținută de competențe și de comportamente exteriorizate și interiorizate [7, p.95]. Însă predarea este interactivă și se află într-o strânsă relație cu celelalte două procese principale ale învățării:

învățarea și evaluarea. Astfel, predarea nu doar că implică un moment imediat al învățării și apoi al evaluării, ci chiar se poate manifesta prin acțiuni de învățare și evaluare. Abordarea îndrăznească a cercetătoarei M.D. Bocoș ne determină să concluzionăm faptul că predarea poate interveni atât în învățare, cât și în evaluare prin acțiuni care să le substituie sau să le completeze.

În prezentarea stilurilor de predare, profesorul I. Cerghit a avut în vedere următoarele caracteristici: *poziția partenerilor de activitate didactică*: stil centrat pe profesor, centrat pe elevi, interactive; particularitățile cognitive ale predării: abstract, concret; *după capacitatea de comunicare*: comunicativ, necomunicativ; *particularitățile comportamentului afectiv*: apropiat, distant, impulsiv; *mobilitatea comportamentului didactic*: adaptabil, rigid, inflexibil; mobilitatea de raportare la nou: deschis spre inovație, închis, rutinar; după modalitatea de conducere: autoritar, democratic, laissez-faire [110, p.34].

Profesorul care folosește stilul de predare creativ-interactiv promovează o atitudine deschisă, pozitivă, receptivă, respectă opinia elevilor săi și îi susține în demersurile pe care le întreprind în descoperirea cunoașterii. M.D. Bocoș realizează o clasificare a rolurilor profesorului interactiv, din care putem desprinde și stilul de predare al acestuia. În continuare, vom face o descriere a fiecărui stil de predare, după cum urmează: stilul „pedagogului” care realizează dispozitive de învățare; stilul „proiectantului”, al „managerului”, al „moderatorului” și al „organizatorului” actului educațional; stilul „mediatorului” privind învățarea prin metode și tehnici interactive; stilul de facilitator al învățării și autoformării prin crearea de activități și practici didactice interactive; stilul de consilier al elevului, construind o relație bazată pe încredere și sprijin reciproc; stilul de partener al elevului în realizarea actului educațional interactiv; stilul strategului care îl ajută pe elev să construiască cunoașterea [146, p.35].

Punctul nostru de vedere este că în predarea interactivă profesorul are nevoie să folosească stilurile enumerate pentru a crea pentru elev un nou ambient.

În literatura de specialitate apar și alte clasificări ale stilurilor de predare, cum ar fi: „stilul realizator”, „stilul profesorului negativist”, „stilul promotorului”, „stilul autocratului”, „stilul ezitant”, „stilul birocratic”, „stilul altruist”, „stilul autocrat” [110, p. 34]. Aceste stiluri de predare nu susțin o predare interactivă așadar profesorul trebuie să aleagă corect stilul pe care dorește să-l folosească la lecție.

Pentru a favoriza formarea și dezvoltarea gândirii critice, profesorul nu se poate limita, în predarea disciplinei, la cunoștințe declarative și procedurale, ci trebuie să le implice pe cele contextuale. Componentele atitudinale ce trebuie adoptate de un profesor care dorește să favorizeze dezvoltarea gândirii critice la elevii săi se pot constitui în jurul următoarelor idei:

- să fie sensibil la fiecare elev, să fie disponibil față de acesta, să-i acorde atenție, să-i adreseze comentarii încurajatoare. Gândirea critică nu corespunde unei anumite discipline, ci se manifestă mai mult ca un proces de asimilare care se derulează în ritm diferit de la un individ la altul. A fi sensibil la altul înseamnă să-ți depășești propria disciplină, pentru a putea sesiza anumite aspecte particulare ale dinamicii grupului, ale psihologiei învățării și ale teoriilor dezvoltării;
- să faciliteze participarea elevilor în clasă – pe măsură ce elevii achiziționează un bun simț critic, ei câștigă în autonomie și sunt din ce în ce mai capabili să-și asume responsabilitatea propriilor acte. De aceea profesorii trebuie să le ofere elevilor posibilitatea de a participa la stabilirea competențelor lecției, să contribuie la realizarea lor, să participe la evaluarea propriului randament;
- să organizeze activități în grupuri mici de elevi – formarea gândirii critice este favorizată de situațiile în care elevii pot să facă schimb liber de idei. Faptul că se lucrează în grupuri mici le permite elevilor să-și pună propriile idei ca dovezi în confruntarea cu ideile celorlalți. Profesorul nu mai este perceput ca o amenințare. Luând contact cu ideile altora, în cadrul grupurilor mici, elevii pot constata că gândirea critică rezultă din interacțiunile sociale și că ea este condiționată de contextul în care apare. Liberul schimb al ideilor îi permite profesorului să urmărească progresul elevilor în formarea gândirii critice;
- să enunțe reguli foarte clare pentru tipul de activitate dorit – desfășurarea oricărei activități să se realizeze în mod „transparent” pentru elevi: formularea clară a sarcinilor, precizarea criteriilor de validare a unui răspuns corect sau a normelor care trebuie respectate pentru a critica;
- să valorifice contribuțiile elevilor – aceștia trebuie să experimenteze diferite modele de gândire, proprii diferitelor discipline, apoi să manifeste tendința de a le aplica în alte contexte și, în final, de a le înțelege rostul pentru propria lor viață. Din acest motiv, profesorul trebuie să conceapă experiențe de învățare axate pe interesele și preocupările elevilor [93, pp.10-11].

Concluzionăm că, predarea interactivă implică formarea elevilor pentru viață, dar actorul principal al acestui proces rămâne tot profesorul, care evoluează de la tradițional la modern, adaptându-se noului în fiecare moment al progresului științei. Actul de predare este influențat de fiecare cadru didactic prin propria personalitate, prin metodele și strategiile didactice pe care le aplică, prin actele educative și sociale, prin dăruirea pe care o manifestă față de elevi. Atitudinea corectă față de cunoaștere este una de generozitate și dăruire. Predarea interactivă presupune o

relație permanentă între elev și profesor, între elev și colegi, între elev și părinți, între elev și comunitate. Predarea interactivă îi creează elevului un echilibru, o siguranță în nevoia sa de cunoaștere, pentru că este susținut de cei din jur, astfel formându-se legături sociale de viitor.

1.3. Probleme actuale în predarea-învățarea istoriei

Istoria ca obiect de studiu în școală, dar și ca obiect al cercetării științifice poate fi analizat din punctul de vedere al interdisciplinarității, multiperspectivității și analizei critice. Astăzi, istoricii, au în vedere cultivarea valorilor naționale care constituie un instrument de menținere a identității naționale și de cultivare a valorilor europene.

Istoria este o știință care îi ajută pe elevi să rezolve unele probleme pe care omul le întâlnește în plan existențial. Învățarea istoriei depinde de calitatea experienței individuale, dar și de soluționarea unor probleme care apar pe parcursul actului didactic. „Aceste probleme se referă la posibilitatea de generalizare în istorie și la exprimarea pe bază de fapte a unor judecăți de valoare, a unor judecăți morale” [1, p.6].

Termenul istorie pentru vechii greci însemna cercetare, colectare de informații, povestiri ale faptelor oamenilor din cele mai vechi timpuri și până în prezent. Cercetarea istorică are un rol important atât pentru profesorul de istorie, cât și pentru elevul care învață istorie, deoarece fiecare se angajează în acțiunea de a căuta dovezi pentru a soluționa probleme. Profesorul M. Manea afirmă că „istoria este gândită ca un proces în care oameni și culturi sunt angajați în căutarea și cercetarea semnificației pe care o au devenirea umană și construirea umană adecvată acestei deveniri”[idem]. Observăm că în opinia istoricilor acest termen primește conotații diferite.

Astfel că, marele istoric N. Iorga care în opinia noastră, poate fi comparat cu Herodot al grecilor, descrie disciplina Istorie drept o expunere sistematică, „fără scopuri străine de dânsa”, a faptelor, de orice natură, dobândite metodic, prin care s-a manifestat, indiferent de loc și timp, activitatea omenirii” [47, p.52]. Pedagogul Gh.Tănasă ne arată că disciplina istorie are menirea de a ne face „mai sociabili, mai altruști, mai iubitori de om și viață” [109, p. 9]. Despre valoarea și locul istoriei în ansamblul preocupărilor pentru formarea și educarea elevilor, ca și a fiecărui cetățean, profesorul Gh.I. Ioniță afirmă că „sunt asigurate de conținutul ei, de evoluția societății omenești de-a lungul timpului, progresul neconținut al factorilor economici, științei și tehnicii în strânsă legătură cu dezvoltarea vieții spirituale” [46, p.12]. Susținem opinia profesorului Gh.I. Ioniță precum că progresul științei și tehnicii aduc pentru disciplina istorie noi configurații didactice și pedagogice care îi solicită pe toți beneficiarii acesteia de a se integra unui nou proces educațional. Profesorul Gh.I. Ioniță arată că istoria „cuprinde un material imens de date, fapte,

evenimente, o uriașă comoară de experiență, acumulată de-a lungul mileniilor care poate și trebuie să îmbogățească activitatea prezentă și viitoare ...” [idem].

V. Anorici, A. Ioachim, N. Ilie, E. Rusu, consideră că „problema conținutului istoriei ca disciplină școlară se pune în strânsă legătură cu actualele obiective ale acestei discipline”, și au în vedere „sensul deplasării accentului” de pe latura informativă pe dezvoltarea intelectuală, morală și afectiv-emoțională a elevului [4, p.140].

În contextul schimbărilor determinate de reforma învățământului românesc și celui din Republica Moldova s-au lansat și implementat programe și proiecte prin care se dorește dezvoltarea capacității manageriale a cadrelor didactice și determinarea acestora de a folosi strategii didactice inovative.

Despre istoria predată în școală profesorul N. Hurduzeu susține că aceasta se diferențiază de alte istorii prin faptul că are scop civic, iar selecția conținuturilor și a metodelor de predare se face în funcție de vârsta elevilor fiind puternic influențată de așteptările societății [138].

Despre caracterul formativ al acestei discipline pedagogii V. Anorici, A. Ioachim, N. Ilie, E. Rusu, afirmă că el poate duce la stabilirea unor noi modalități de selectare și structurare a conținutului istoriei. Ei propun să se impună renunțarea la fapte istorice ne semnificative și să se sublinieze necesitatea unei selecții riguroase pentru ca elevului să i se prezinte numai acele evenimente și date care sunt esențiale pentru înțelegerea procesului istoric și ajută la explicarea raporturilor dintre aceste fapte, a valorii lor în progresul omenirii” [4, p.140].

În studii mai recente se accentuează diferența dintre istoria ca știință și istoria ca disciplină. Această trecere se realizează prin intermediul didacticii istoriei, „al cărei scop fundamental reprezintă o posibilitate de acces în realizarea sarcinilor educaționale prin procesul învățării istoriei”[1, p. 9]. Astfel istoricul N. Manea susține ideea că istoria ca disciplină de învățământ contribuie la formarea unei gândiri logice și a spiritului critic prin formarea deprinderilor de a argumenta, interpreta și sintetiza în mod obiectiv faptele și procesele istorice.

Referitor la scopurile predării istoriei în sec. XXI, cercetătoarea N. Petrovski scoate în evidență următoarele aspecte : educarea elevilor pentru a deveni cetățeni responsabili și implicați activ în viața țării, cultivarea respectului pentru diferențe, pentru identitatea națională și principiile toleranței; promovarea valorilor fundamentale: drepturile omului, democrația; construirea unei viziuni europene pe baza moștenirii istorice și culturale comune, îmbogățită prin diversitate; politica educațională care joacă un rol important în dezvoltarea, evoluției pașnice a societății umane într-o perspectivă globală, în spiritul înțelegerii și al respectului reciproc; instrumentarea pentru prevenirea crimelor împotriva umanității; dezvoltarea capacității intelectuale a elevilor de a analiza și interpreta informația în mod critic și responsabil, pe calea dialogului; aflarea dovezilor

istorice și dezbateră deschisă; perspectivele multiple, cu precădere în ceea ce privește aspectele controversate și sensibile; încurajarea la cercetări individuale, în funcție de nivelul de cunoaștere și cadrul general al învățării, a curiozității și inițiativei în ceea ce privește strângerea de informații; „dezvoltarea capacității de a identifica principalele evenimente istorice” [83, p.178].

Din cele relatate mai sus, considerăm că *scopul principal* al istoriei este acela în ai ajuta pe elevi să deprindă abilități de a crea, gândi și interpreta evenimentele și faptele din punct de vedere istoric. De asemenea se simte necesitatea folosirii unor metode active în învățare, prin cercetare, interpretare, colaborare. „Elevii nu vor putea înțelege complexitatea lumii în care trăiesc decât dacă studiază și emit judecăți de gândire cu privire la evoluțiile care au marcat lumea de-a lungul istoriei” [ibidem, p.40].

Scopurile și obiectivele istoriei sunt exprimate diferit în fiecare țară și multe conțin referiri la contribuția istoriei în vederea îndeplinirii scopurilor sociale și civice mai largi ale educației. Se sugerează că asemenea scopuri pot fi grupate în trei mari categorii: „1. dobândirea unor cunoștințe despre trecut; 2.dezvoltarea unei perspective și a unei percepții istorice; 3.dobândirea cunoștințelor, a percepției și a aptitudinilor istorice ca un mijloc de atingere a altor finalități: socializarea, pregătirea pentru statutul de cetățean” [90, p.40-41].

În consecință, obiectivele istoriei ca disciplină de învățământ pot fi reformulate ținând cont de următoarele aspecte: necesitatea de a răspunde nevoilor unui anumit segment de populație școlară într-un context socio-cultural dat [83, p.163]; se impune necesitatea să se simplifice și să se adapteze vârstei materialele didactice din domeniul istoriei.

Cercetătorul D. Dumitrescu în lucrarea *Elemente de didactică a Istoriei* face referire la problemele privind studiul istoriei în Europa și constată că elevii nu consideră că istoria face parte dintre obiectele de studiu foarte importante care se studiază în școală, fiind un obiect dificil pentru că conține prea multe conținuturi și devine plicticoasă și greoaie [1, p.21].

El face referire la planurile de învățământ din anii 1990, 1995, 1998, 1999, și 2001, la noile programe din 1991, 1993, și 1995-2001, precum și la manualele alternative care au reprezentat „un pas înainte față de trecut”, dar sunt și foarte multe aspecte care ar trebui corectate [ibidem, p.11].

Dintre problemele sesizate atât la nivel european cât și național amintim:

- elevul nu poate interveni în alegerea manualului în selectarea conținuturilor și a procedurilor de evaluare,
- se face abuz de conținuturi, acestea fiind prezentate într-un mod complicat și care nu sunt pe înțelesul elevilor,
- incapacitatea unor profesori de a găsi metode atractive de predare-învățare,
- profesorii au probleme în implementarea noilor abordări, din cauza tehnologiei,

- numărul de ore alocat disciplinei istorie în Planul de învățământ pentru gimnaziu reprezintă o problemă deoarece a produs greutate în demersul didactic mai ales prin perceperea disciplinei de către elevi,
- volumul mare de informație, constrângerea respectării Planificării calendaristice (mai ales la clasele cu o oră pe săptămână) sunt aspecte care dezavantajează procesul de predare-învățare a istoriei.

O altă problemă o reprezintă manualele de istorie care după anul 1990 deși erau mai flexibile prin construcție și aveau un aspect net superior față de cele vechi, conținutul lecțiilor, activitățile de învățare, metodele prezentate în acestea nu sunt adaptate nevoilor elevilor. Oferta de manuale la clasa a -V-a este foarte generoasă, ele fiind disponibile și în format digital, ceea ce permite o consultare și o înțelegere a conținuturilor de către toți elevii care doresc să învețe istorie. La polul opus se află manualul unic pentru clasa a VI-a, care nu oferă un conținut și activități de învățare care să-i atragă pe elevi să studieze disciplina istorie. Pentru clasele a -VII-a și a -VIII-a au fost elaborate câte trei manuale care vin în sprijinul elevilor și profesorilor pentru înțelegerea noțiunilor, faptelor și proceselor istorice, dar ar fi necesară o ofertă mai mare pentru a putea fi folosite în funcție de nivelul clasei. Observațiile elevilor în legătură cu manualele au fost : nu înțeleg conținutul lecțiilor, activitățile de învățare sunt dificile, noțiunile nu sunt adaptate nivelului de înțelegere al acestora, sursele istorice nu sunt alese astfel încât să ajute la înțelegerea conținutului.

Disciplina istorie în Republica Moldova este analizată de cercetătoarea N. Petrovski care evidențiază problemele acesteia la nivelul învățământului general. Consideră o problemă modalitatea de selectare a subiectelor și temelor cu privire la predarea istoriei. Acestea sunt evidențiate de următoarele aspecte: stabilirea unui echilibru în ceea ce este important din punct de vedere istoric și ceea ce este potrivit pentru a fi inclus în studiu, stabilirea echilibrului dintre particular și general; necesitatea de a stabili un echilibru între perspectiva istorică verticală (modul schimbării și continuității în istorie) și perspectiva istorică orizontală (plasarea evenimentelor într-un context mai larg).

Un alt aspect care ar reprezenta o problemă a predării- învățării istoriei este aceea de conștientizare a importanței valorilor de către elevi. Cercetările și analizele efectuate ne-au permis să identificăm câteva particularități privind studiul valorilor la disciplina istorie:

1. Curriculumul actual obligatoriu încă nu permite aplicarea valorilor în profunzimea lor, ci doar elemente procedurale, în combinație cu metodologia clasică.
2. Teoriile predării -învățării valorilor nu sunt încă puse în practica formării elevului, decât prin unele măsuri punctuale, aleatorii, marginale. Pentru cunoașterea valorilor, este necesar ca

elevul să stăpânească conceptul, să cunoască categoriile de valori, să conștientizeze importanța cunoașterii acestora, să înțeleagă și să aplice cerințele noilor sale valori.

3. Experiențele școlii active nu sunt analizate și dezvoltate de perspectiva constructivistă pentru a fi exersate de către profesor în predarea-învățarea valorilor.

Pentru a observa dacă programa actuală are în vedere formarea valorilor naționale, europene, morale, individuale am analizat în acest sens Programa școlară de istorie pentru clasele V-VIII din România (2017) și Curriculumul național/ Aria curriculară educație socioumanistă/ Istoria Românilor și Universală/ Clasele V-IX din R. Moldova.

Structura Programei școlare pentru disciplina istorie clasele V –VIII din România, include următoarele elemente: competențe generale, competențe specifice și exemple de activități de învățare, conținuturi/studii de caz și sugestii metodologice [171].

„Structura Curriculumului național/ Aria curriculară educație socioumanistă/ Istoria Românilor și Universală/ Clasele V-IX include următoarele elemente: Preliminarii, Repere conceptuale, Administrarea disciplinei, Competențe specifice, Matricea dezvoltării competențelor specifice la disciplină, Unități de învățare, Unități de competență, Unități de conținut, Activități și produse de învățare recomandate, Repere metodologice de predare-învățare- evaluare, Bibliografie, Finalități” [172, p.3].

Din analiza celor două programe școlare pentru disciplina istorie observăm asemănări care constau în prezența competențelor specifice și activităților de învățare, iar ca deosebiri apar unitățile de competență, unități de conținut, matricea dezvoltării competențelor pentru R. Moldova, iar pentru România competențele generale și conținuturile /studiile de caz. De asemenea, ca deosebire, observăm că în România nivelul gimnazial are patru ani de studiu, iar în R. Moldova acesta este alcătuit din cinci ani de studiu.

Pentru cercetarea noastră am considerat necesară o analiză a programelor școlare din cele două state pentru a constata dacă prin conținuturile lecțiilor de istorie putem forma un elev care să recunoască valorile ca mai apoi să le folosească pe „tot parcursul vieții”.

În tabelul A2.1., respectiv în tabelul A3.2. este comparată Programa școlară de istorie pentru clasele V-VIII România și Curriculumul național/Aria curriculară educație socioumanistă/ Istoria Românilor și Universală/ Clasele V-IX din R. Moldova, și se face referire la prezența valorilor la nivel de conținut și de competențe.

Din analiza conținuturilor s-a constatat că sunt prezente concepte, evenimente, fapte care să –l ajute pe elev să înțeleagă importanța valorilor naționale, valorilor individuale, valorilor morale etc. Apoi au fost comparate competențele specifice din (Programa școlară a clasei a V-a România,

respectiv Matricea dezvoltării competențelor specifice la disciplină a clasei a V-a, R. Moldova) fiind analizate din perspectiva dobândirii valorilor istorice :

a) Competențele specifice 1.1; 1.2; 1.3, din programa școlară a clasei a V- a România, și matricea dezvoltării competențelor specifice la disciplină 1.1; 1.2; 1.3 a clasei a V-a, R.Moldova nu au în vedere dobândirea valorile istorice.

b) Competențele specifice 2.1; 2.2; 2.3, din programa școlară a clasei a V- a România și matricea dezvoltării competențelor specifice la disciplină 2.1; 2.2; 2.3 a clasei a V-a, R. Moldova nu au în vedere dobândirea valorilor istorice.

c) Competențele specifice 3.1; 3.2, din programa școlară a clasei a V- a România și matricea dezvoltării competențelor specifice la disciplină 3.1; 3.2; 3.3 a clasei a V-a, R.Moldova nu au în vedere dobândirea valorilor istorice.

d) Competențele specifice 4.1; 4.2, din programa școlară a clasei a V- a România și matricea dezvoltării competențelor specifice la disciplină 4.1; 4.2; 4.3 a clasei a V-a, R.Moldova nu au în vedere dobândirea valorilor istorice.

e) Matricea dezvoltării competențelor specifice la disciplină 5.1; 5.2; 5.3 a clasei a V- a, R.Moldova are în vedere dobândirea valorilor naționale, culturale și morale.

Din comparația realizată între Programa școlară de istorie pentru clasele V-VIII din România și Curriculumul național/Aria curriculară educație socioumanistă/ Istoria Românilor și Universală/ Clasele V-IX din R. Moldova, pe conținuturi și competențe specifice, pentru a observa dacă se are în vedere dobândirea valorilor istorice, am constatat că elevul la disciplina istorie nu este ajutat prin instrumentele folosite să învețe despre valori prin cercetare, colaborare, gândire critică, creativitate, interpretare. Astfel, am considerat necesară elaborarea unui Model pedagogic care să pună în valoare predarea-învățarea centrată pe elev, prin activități interactive, pentru a forma cetățeanul care respectă valorile naționale, morale, europene, sociale și individuale, implicit elevul valorizator.

Soluționarea problemelor cu care se confruntă disciplina istorie considerăm, că poate fi asigurată prin schimbarea rolurilor în procesul didactic. Astfel, rolul istoriei de a-i face pe elevi să acumuleze numeroase cunoștințe, să orienteze elevii către o atitudine critică față de evenimentele istorice și să folosească propria rațiune în interpretarea proceselor istorice precum și a valorilor. Elevii sunt ajutați să înțeleagă că evenimentele istorice nu trebuie doar prezentate, ele pot fi interpretate pentru a realiza legături dintre diferite fapte, pentru a înțelege și a explica cauzele și efectele acestora. Faptele istorice sunt transformate în dovezi istorice, pentru a sprijini interpretarea cu referire la ceea ce s-a întâmplat. Elevul este învățat să accepte că sunt posibile mai multe perspective de abordare, cu privire la orice eveniment istoric sau valoare istorică. Ținând

cont de aceste constatări, ajungem la concluzia că elevii vor putea percepe complexitatea lumii în care trăiesc doar dacă studiază și emit judecăți de valoare cu privire la evoluțiile care au marcat lumea de-a lungul istoriei. Ei urmează să-și formeze o viziune corectă referitoare la: importanța valorilor, încadrarea evenimentelor din punct de vedere cronologic, la întrepătrunderea domeniilor cultural, politic, social și economic [90, p.40].

Studiind toate aceste aspecte, elevii vor conștientiza că istoria nu povestește doar despre conflicte, diplomație, economie, ci și despre schimbările care au loc în viața cotidiană și despre forțele care determină aceste schimbări, toate acestea având la bază valorile. Prin urmare este necesar ca ei să înțeleagă factorii care influențează și modelează propria lor viață și identitate cu ajutorul valorilor [83, p.164].

Astfel vor învăța să înțeleagă direcțiile principale de dezvoltare, evoluțiile diacronice importante, să compare evenimentele, să examineze rivalitățile și conflictele la nivel social, politic și economic și să observe ce rol au jucat valorile în declanșarea acestora.

Din analiza făcută asupra surselor menționate până acum, considerăm necesară aprofundarea *valorilor* la disciplina istorie prin aplicarea metodelor interactive, susținute de instrumente de lucru care să îi ajute pe elevi să se formeze ca cetățeni activi pentru o societate care se află într-o continuă transformare. Aceste constatări asupra dimensiunilor reale actuale ale formării elevilor prin introducerea valorilor în predarea-învățarea interactivă a istoriei ne-au sprijinit în susținerea motivării căutărilor de verificare a unei teze de cercetare.

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Analiza conceptului interactivității ne-a permis să sesizăm importanța acestuia în cadrul procesului de predare-învățare. Interactivitatea presupune colaborarea și cooperarea elevului cu profesorii și colegii din mediul școlar, dar și în mediul natural cu „ceilalți” – părinții, prietenii, aceștia oferindu-i elevului oportunități de învățare prin interacțiunea cu mediul înconjurător și participând astfel la propria formare.

2. Din analiza conceptului de predare interactivă reiese că aceasta provoacă elevii să depună efort pentru a-și dezvolta propria cunoaștere, interpretare, reflectare în aplicarea situațiilor reale. În predarea interactivă se creează binomul profesor-elevi, situație în care profesorul îi stimulează, antrenează, îndrumă pe elevii săi, comunică și colaborează cu ei, ajutându-i să aplice ceea ce au învățat.

3. Pornind de la ideea că învățarea este un proces psihofiziologic care determină o schimbare orientată într-o direcție determinată în comportament și cunoaștere, menționăm că învățarea interactivă este un proces evolutiv ce are la bază deschiderea față de experiențele noi,

rezolvate prin cercetare-descoperire, deducție, analiză, sinteză, abstractizare, punând accent pe realizarea conexiunilor între semnificații și înțelesuri, pe transferul modului de gândire ce permite elevilor să-și construiască ei înșiși cunoașterea pe care o vor aplica în contexte reale ale vieții. Astfel, învățarea interactivă pune în valoare acțiunea elevului, capacitatea lui de a produce și utiliza cunoștințe, precum și experiența de învățare proprie.

2. CADRUL METODOLOGIC PRIVIND PREDAREA-ÎNVĂȚAREA INTERACTIVĂ A ISTORIEI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL GIMNAZIAL

2.1. Viziunea axiologică asupra predării-învățării interactive a istoriei în școală

Rolul disciplinei istorie este acela de a-l ajuta pe fiecare elev să-și însușească cultura națională, iar prin ea cea universală, culturi ce reprezintă totalitatea *valorilor* materiale și spirituale create de omenire. Pentru ca elevii să aibă o perspectivă justă asupra lumii, este nevoie ca școala să-i ajute să-și descopere propria identitate prin acțiuni de cooperare (participarea la activități culturale, sociale, etc) și de cercetare (participarea la proiecte de cercetare ce țin de identitate, de naționalitate, de tradiții) etc.

Puterea unei educații constă în centrarea ei pe valorile fundamentale ale epocii. *Valorile* exprimă sensul vieții, de aceea conștiința își pune în perioade de criză spirituală întrebări cu privire la rostul vieții [87].

Preocupările pentru sfera axiologică a educației aduc în prim plan redefinirea valorilor educației. Cercetătorul Vl. Pâslaru, făcând referire la acest aspect susține că sensul atribuit este localizat în domeniul conținuturilor predate-învățate „fapt care certifică o viziune asupra educației ce se mai menține în contextul paradigmei informativ- reproductive ... conform acestei viziuni valoarea este ceea ce comportă immanent materiile predate - învățate” și această valoare poate fi transmisă prin efort intelectual, afectiv și psihomotor celui educat [76, p.104].

Despre valori aflăm de la marele filosof și cercetător T. Vianu, care afirmă că „nu sunt după firea lor proprie, nici mituri, nici sentimente ale posesiunii, nici subiecte sau predicate ale judecăților de valoare. Valorile sunt obiecte ale dorinței” [112, p.68]. Analizând afirmațiile cercetătorului observăm că valoarea este un obiect al dorinței, aspect care ne conduce în cercetare noastră să aflăm care sunt dorințele elevilor și spre ce valori este bine să-i îndrumăm.

Valorile au un rol fundamental în totalitatea acțiunilor creative, cooperante sau conflictuale umane. Conceptul de educație tratează valoarea ca pe un lucru indispensabil celui educat, el însuși contribuind efectiv la apariția valorii. Conținuturile educației reprezintă într-o măsură mai mare o provocare pentru apariția valorii decât valoarea însăși, aceasta producându-se prin activitatea celui educat [150]. Observăm din afirmațiile cercetătorului că în educație se găsesc toate tipurile de valori. Mai mult chiar *valoarea* devine indispensabilă pentru *educat*.

Luând în considerare ceea ce afirmă T. Vianu că există o istorie a valorilor morale, estetice, religioase, o istorie a binelui, a frumosului și a sacralului care „înfățișează aventurile conștiinței apetitive a omului, procedând prin cuceriri treptate, interceptate de momente de eclipsă sau de alternări ale dorinței cu alte acte aprehensive ale spiritului” [112, p.68], vom avea în vedere ca

elevii să fie educați în spiritul acestor valori pentru a împărtăși mai departe BINELE, FRUMOSUL ȘI SACRUL.

Despre valorile sociale cercetătorul P. Andrei afirmă că însușirea și valorificarea acestora este o adevărată luptă pentru realizare, astfel că elevul ar avea nevoie de o conștiință teleologică care dă norme ce duc către o valoare supremă. Este vorba așadar de o conștiință critică care apreciază valorile în raport cu o valoare supremă- idealul cultural, valoarea culturală [3, pp.103-106]. Din ideile prezentate mai sus constatăm cât de importantă este valoarea culturală considerată *valoare supremă* pentru formarea elevilor.

În opinia cercetătoarei N. Petrovski valorile sunt motorul tuturor acțiunilor vieții sociale, sunt realizate în forme generale de cultură și sunt bunuri culturale din viața istorică. Orice valoare este o sumă de calități care dau preț intențiilor actelor de voință și experiență umană [87].

O abordare a valorii în plan educațional o face cercetătorul S. Cristea care susține că „educația pentru valori poate fi identificată la nivelul interacțiunii dintre finalitățile și conținuturile activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane”. Despre „finalități” savantul arată că ele „constituie orientările valorice ale educației angajate la nivel de sistem și de proces ca expresie a dimensiunii subiective a activităților umane, fiind proiectate în sens formativ pe termen lung, mediu și scurt”. În descrierea pe care o realizează cercetătorul observăm legătura dintre valori și finalități pe care le consideră o dimensiune subiectivă a activității umane. În ceea ce privește conținuturile, omul de știință arată că ele „concentrează valorile generale care reflectă necesitățile pedagogice, bio-psiho-socio-culturale, proprii oricărei personalități umane: Binele-Adevărul-Utilitatea-Frumosul-Sănătatea”. Cercetătorul concluzionează faptul că „educația este realizată în orice context prin aceste valori de maximă generalitate, fiind proiectată special pentru atingerea acestor valori prin intermediul finalităților care asigură dimensiunea teleologică și axiologică a educației” [130, p.56].

O structurare educațională a valorilor stabilește cercetătorul Vl. Pâslaru care consideră că „valorile sînt create prin cunoaștere și valorile există prin cunoaștere”. „Valoarea este definită în funcție de un șir de criterii - autor/subiect creator, apartenență națională, importanță, amploare, frecvență, domeniu de utilizare”[148, p.5].

Despe valori cercetătorii N. Silistraru și V. Lungu afirmă că nu sunt direct observabile, conțin elemente cognitive, afective și conative, care nu operează independent de individ și de câmpul social, ele fiind organizate ierarhic în sistemul personalității și relevante pentru comportamentul real [155, p. 4]. Un alt aspect pe care îl evidențiază cercetătorii este că „valorile cuprind conținutul educațional, fiecare mesaj didactic reprezintă o valoare legată de trecut, prezent sau viitor”[ibidem, p.6].

Este de menționat că preocupările cercetătorilor pentru sfera axiologică a educației au avut în vedere definirea valorilor educației.

Valorile educației promovate în școli ridică probleme de ordin metodologic afirmă S. Cristea care citează din lucrarea „*Les valeurs a l'école*” a autorului J. Houssaye precum că „prezența valorilor în școală este relevantă cu ocazia opțiunilor care traduc o judecată a actorilor (profesori, elevi) sau a structurilor instituționale asupra a ceea ce este preferabil sau dezirabil” pentru îndeplinirea obiectivelor propuse [Apud 132, p.80].

Pentru cercetătorul S. Cristea *valorile pedagogice* reprezintă reperele axilogice (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice) care susțin conținuturile fundamentale ale educației proiectate conform unor obiective de maximă generalitate și stabilitate epistemică, specificate și concretizate în cadrul activităților organizate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ” [ibidem, p.79].

În lucrarea „*Dicționarul de pedagogie*” cercetătorul S. Cristea „sugerează ideea că însuși curriculumul reprezintă una dintre cele mai importante valori ale educației, valoare dată de capacitatea sa de a realiza rolul de instrument principal general de proiectare, instruire și formare a celor educați”. Observăm că cercetătorul S. Cristea consideră curriculumul o valoare deoarece rolul său principal vizează *instruirea și formarea celor educați* [149, p.20].

Despre *conținuturile educației* cercetătorul Vl. Pâslaru susține că acestea reprezintă valori elaborate de omenire până la momentul declanșării actului educațional [...], prin urmare în cazul conținuturilor, valorile educației, deși sunt preponderent obiective, indiferente de cel educat, sunt doar relativ indiferente, elevul urmând să le completeze prin contribuții personale, așa încât *valorile imanente* ale științelor, literaturii și artelor, tehnologiilor se produc ca atare la nivelul actului educațional - doar fiindu-le adăugată valoarea *in actu-*, valoare produsă de către cel educat în procesul cunoașterii/ percepției *valorilor imanente*. Din analiza constatărilor cercetătorului Vl. Pâslaru observăm că în cadrul valorilor educației este adăugată valoarea *in actu-* care este valoare produsă de cel educat. Această valoare este produsul creativității, gândirii critice, colaborării, interpretării faptelor/ evenimentelor istorice la disciplina istorie de către elevi.

Activitățile de predare-învățare-formare-evaluare nu numai că produc valori ale persoanei, ci trebuie considerate ele însele valori ale educației, căci tot ce are atribuție la om, în special la formarea sa continuă, se produce în sfera valorilor.

În studiul său cercetătorul Vl. Pâslaru constată că toate componentele și subcomponentele curriculumului reprezintă și/sau provoacă valori ale educației, deci și curriculumul însuși este o valoare a educației [ibidem, p.21].

O caracterizare a valorilor este adusă în atenția noastră de către cercetătoarea M. Hadîrcă care face referire la „referențialul axiologic”, termen preluat de la pedagogul C. Cucuș, pe care acesta îl descrie ca fiind „totalitatea valorilor interiorizate de subiect, totalitatea premiselor atitudinale și comportamentale față de valorile ce sunt actualizate în fiecare act de valorizare”. Astfel că cercetătoarea ne descrie valorile educative incluse în „referențial”: valori universale sau general umane (viața, adevărul, binele, frumosul, dreptatea, libertatea, sacrul), valori morale: (omenia, bunătatea, cinstea, cumsecădenia, compasiunea, generozitatea, empatia), valori naționale: (pământul, țara, națiunea, poporul, suveranitatea, simbolică statului (imnul, stema, drapelul), cultura națională, istoria, limba, credința, tradițiile populare etc., valori europene (pacea, democrația, drepturile omului, justiția, solidaritatea, egalitatea, toleranța, cetățenia activă, incluziunea socială etc.).

De specificat că valorile sociale/ colective: (civismul, respectul, demnitatea, responsabilitatea, solidaritatea, altruismul) pot fi ale comunității, familiei, școlii, clasei, grupului de elevi, grupurilor etnice, sociale. De valorile individuale țin asemenea noțiuni cum ar fi: onoarea, conștiința de sine, conștiința națională/ etnică/ lingvistică, identitatea etnică/ națională/ culturală, familia, limba maternă, credința, prietenia, educația. Ca valori instrumentale apropiate de elevi prin disciplinele școlare putem identifica: cunoștințele, capacitățile/ abilitățile, atitudinile care se transformă în trăsături caracteriale și devin comportamente în baza cărora se formează competențele.

Cercetătoarea M. Hadîrcă afirmă că scopul fundamental al educației este acela de a-i ajuta pe elevi să fie angajați permanent „în procesul de creștere spirituală”, iar școala este instituția delegată de societate să formeze la elevi un sistem de valori, care să-i ajute să distingă între valoare și nonvaloare și să-i conducă spre valorile autentice.

Valorile pe care le propune cercetătoarea a fi formate la elev sunt valorile fundamentale ale omenirii – Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea, prin care putem cultiva la ora de istorie –sentimente ce vizează înțelegerea și conviețuirea pașnică (pacea, prietenia, solidaritatea, toleranța), în vederea transmiterii de valori morale: omenia, cinstea, altruismul, etc. - toate acestea ajutându-l pe elev „să-și dobândească autonomia spirituală pentru ocrotirea și perpetuarea valorilor naționale și chiar crearea de noi valori” [137, pp.16-17].

Pentru a realiza o clasificare a valorilor am urmărit tabloul descriptiv realizat de T. Vianu în care ne prezintă valoarea economică, descriind-o ca fiind reală, materială, mijloc, integrabilă, liberă, perseverativă. Despre *valoarea vitală* cercetătorul arată că este personală, materială, mijloc, integrabilă, liberă și perseverativă; *valoarea juridică* este interpretată ca fiind reală, spirituală, mijloc, integrabilă liberă, perseverativă; *valoarea politică* este descrisă ca fiind personală, spirituală,

scop, integrabilă, liberă, amplificativă; atunci când face referire la *valoarea estetică*, arată că aceasta este reală și personală, spirituală, scop, neintegrabilă, aderentă, amplificativă; *valoarea morală* este personală, spirituală, scop, integrabilă, aderentă, amplificativă; *valoarea religioasă* este caracterizată ca fiind personală, spirituală, scop, integrativă, aderentă, amplificativă [112, pp.97-98]. Urmărind clasificarea valorilor propusă de T. Vianu și ținând cont de finalitatea pe care o urmărim la lecția de istorie, vom pune accent pe valorile care îl ajută pe elev să valorizeze cunoștințele și să-și formeze abilități și deprinderi.

Cercetătorul P. Andrei propune o clasificare a valorile după cum urmează: „(a). valori relative și valori absolute, valori obiective și valori subiective; (b).valori pozitive și valori negative, valori scopuri și valori efect; (c). valori autopatice (pe sine), valori heteropatice (pe altă persoană), valori ergopatice (pe ceva nepersonal); (d). valori accidentale, valori tranzitorii, valori propriu-zise ale persoanei; (e). valori economice, valori etice, valori juridice, valori politice, valori estetice, valori morale; (f).valori sensibile, valori sentimentale, valori cognitive sau intelectuale; g. valori individuale, valori sociale, valori cosmice” [3]; [150, pp.6-7].

Cercetătorul B. Șerbănescu clasifică valorile astfel: „(a).*valori materiale și fizice*: securitate, confort, sănătate; (b).*valori morale*: echitate, onestitate; (c).*valori sociale*: politețe, filantropie; (d).*valori politice/civice*: toleranță, egalitate, dreptate, libertate; (e).*valori estetice*: armonie, simetrie, frumusețe; (f). *valori religioase/ spirituale*: iertare, iubire, puritate, milă; (g). *valori intelectuale*: claritate, inteligență; (h). *valori profesionale*: reușită profesională, considerație; (i).*valori sentimentale*: dragoste” [108, p. 87]; [150, p. 7].

Diferite categorii de valori ne prezintă și cercetătorul P. Iluț care le enumeră astfel: „(a).valori probabile și valori posibile; (b).valori operante, valori virtuale, valori actualizate, valori potențiale; (c). valori marginale și centrale; (d). valori materialiste; (e). valori spirituale; (f). valori tradiționale; (g). valori moderne” [42]; [150, p.7].

Cercetătorul V. Pâslaru propune pentru structura axiologică a educației o clasificare a conținuturilor educaționale dintre care enumerăm: „*valorile fundamentale* ale humanitas-ului: Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea, Pietatea; *valorile dominante* ale educației de o anumită vârstă: *valorile vitale*, morale, religioase, teoretice (la vârsta adolescenței timpurii), *valorile vitale*, morale, religioase, teoretice și estetice (la vârsta adolescenței mature); *valorile contextuale* ale unităților de conținut (de exemplu semnificația actului Unirii Principatelor Române); *valorile unităților de conținut indivizibile didactic*; *valorile implicite* ale cunoștințelor elevilor despre sistemele de activitate didactică specifice fiecărei discipline școlare” [76, p.205].

Analizând clasificările prezentate mai sus, considerăm că disciplina istorie ar putea beneficia de propriile sale valori pe care le vom denumi **valori istorice**. Ținând cont de explicația

pe care ne-o oferă cercetătorul VI. Pâslaru în legătură cu definirea valorii după „subiect creator, apartenență națională, importanță, amploare, frecvență, domeniu de utilizat”, considerăm că **valorile istorice** rezpezentă totalitatea valorilor care prin importanță, frecvență și amploare stau la baza științei istorie pentru a o pune în valoare sub toate aspectele economic, social, politic și cultural [148, p.21].

Astfel, propunem o clasificare a **valorilor istorice** după cum urmează:

1. Valori culturale;
2. Valori sociale;
3. Valori individuale;
4. Valori morale;
5. Valori juridice;
6. Valori naționale;
7. Valori europene;
8. Valori morale;
9. Valori politice/civice;
10. Valori tradiționale.

În opinia cercetătoarei N. Petrovschi cunoașterea și însușirea valorilor este reperul fundamental al umanizării personalității elevului și al dezvoltării potențialului său creativ, psihologic și social. Societatea umană și cultura acesteia se află într-o continuă schimbare, astfel că elevii trebuie adaptați la dinamica valorilor [87].

O pondere majoră în conținutul lecțiilor de istorie le dețin valorile naționale pe care cercetătoarea M. Hadîrcă le clasică astfel: pământul, țara, națiunea, poporul, suveranitatea, simbolica statului (imnul, stema, drapelul), cultura națională, istoria, limba, credința, tradițiile populare etc.; valorile individuale: onoarea, conștiința de sine, conștiința națională/ etnică/ lingvistică, identitatea etnică/ națională/ culturală, familia, limba maternă, credința, prietenia, educația [137, pp.16-17].

Considerăm că valorile individuale au un rol deosebit de important în formarea atitudinilor elevilor față de limba maternă, de identitatea etnică/ națională/ culturală, față de credință.

Despre identitate cercetătorul C. Schifirneț afirmă că „este un concept analitic, ambiguu, cu multe sensuri contradictorii”. În concepția cercetătorului cea mai puternică identitate este cea națională, atât la nivelul grupului cât și la nivel individual astfel că „datele prin care se identifică membrii unei comunități naționale cu națiunea definesc un ansamblu de similarități de interese, credințe sau norme de viață, împărtășite de toate persoanele care aparțin aceluși grup” [154, pp. 462- 463].

Cercetătorul P.B. Zamfir consideră că identitatea națională se referă la o cultură comună a trecutului, prezentului și viitorului, având o caracteristică crucială „solidaritatea în cadrul grupului și excluderea celorlalți”. O problemă a identității naționale este adâncirea fenomenului de globalizare. Această problemă atrage atenția „asupra ideii că statele suferă o criză a identității astfel încât criza în relație cu identitatea națională a devenit un fenomen global” [160, p.187].

Dacă la nivel global cercetătorul observă o criză a identității naționale, la nivel regional consideră că promovarea motto-ului „unitate în diversitate” are un efect pozitiv privind „respectul reciproc între națiuni și sensibilizarea cetățenilor asupra diferențelor culturale și etnice”. Astfel apreciază diversitatea ca fiind o valoare care îmbogățește atât individul cât și comunitatea, iar problema cu care se confruntă omenirea „nu este doar de a depăși ce avem în comun ci de a învăța să gestionăm diferențele care ne separă” [ibidem, p.188]. Pornind de la remarcă făcută de cercetătorul P.B. Zamfir că diversitatea este o valoare considerăm necesar ca acest aspect să fie cunoscut și de către elevi, iar sensul acestei valori să fie înțeles corect.

Un aspect legat de relația dintre *limbă* și *identitate* în Republica Moldova îl descrie cercetătorul G. Moldovanu care susține că alături de limba națiunii titulare (română) mai sunt cel puțin patru limbi minoritare cu o arie restrânsă de utilizare (ucraineana, rusa, găgăuza și bulgara). În această situație cercetătorul consideră că „se impune necesitatea de a oferi o paradigmă de concepere, a unei politici lingvistice, care să țină cont de caracterul contradictoriu al tendinței de dezvoltare, pe de o parte, a particularismelor (păstrarea propriei identități), iar pe de altă parte, de afirmare a naționalismului civic la nivel național” [68, p.305].

Ca o remarcă a aspectelor menționate până acum referitoare la identitate, cercetătorul Vl. Pâslaru afirmă că „toleranța este un fenomen component conștiinței identității”. Suntem toleranți în măsura în care suntem conștienți de propria noastră identitate și îl acceptăm pe celălalt precum și valorile sale numite „valori din alteritate” [76, p.110]. Despre învățământul din Republica Moldova susține că nu există o doctrină politică a educației care să declare intențiile statului cu privire la educație și învățământ pentru cel puțin o generație de copii ai minorităților naționale oferindu-se drepturi de studiu în limba națională fără să realizeze care vor fi consecințele pe piața muncii dacă aceștia nu vor cunoaște limba de stat [ibidem, p.120].

Cercetătorul N. Silistraru vorbește despre valorile naționale care sunt totalitatea idealurilor spirituale a reprezentanților unor sau altor comunități etnice, în care își găsește reflectarea specificul lor istoric[...]. Diferite culturi pot acorda preponderență diferitelor valori (eroismul pe câmpul de luptă, creația artistică) și fiecare formațiune socială stabilește ce este și ce nu este valoare [107, p.38].

Pentru a atinge cele patru scopuri stabilite de UNESCO în cadrul Conferinței Internaționale din 2001 (a învăța să înveți; a învăța să faci; a învăța să fii și a învăța să trăiești împreună cu ceilalți), considerăm că este necesară o nouă configurație a orientărilor valorice în cadrul procesului educațional.

Astfel, ne propunem să descriem printr-o reprezentare grafică componentele relațiilor valorice educaționale.

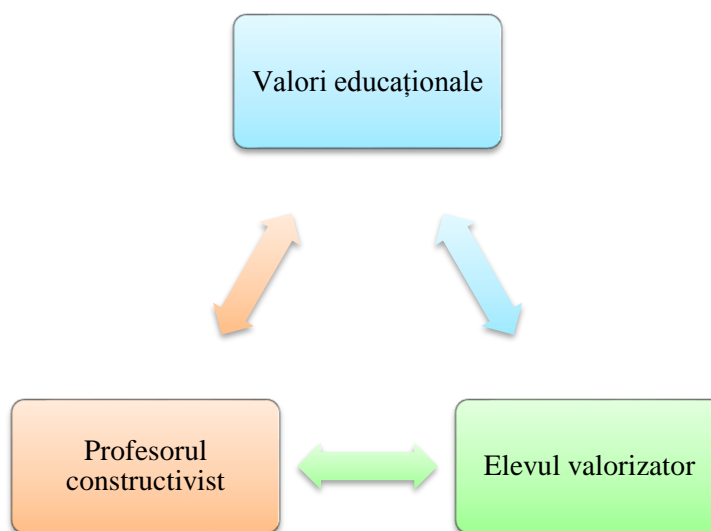


Fig.2.1. Relații valorice educaționale

Având în vedere aspectele menționate mai sus, ne propunem să formăm în cadrul experimentului nostru un elev valorizator care să fie autonom spiritual, să ocrotească valorile naționale și să le transmită mai departe, să deosebească valoarea de non -valoare. În acest sens ne ajută cercetătorul N. Silistraru care afirmă că orice copil nu se naște ca „subiect valorizator” el fiind ajutat prin procesele de socializare, inculturare și aculturare „prin învățarea, socială, spontană și dirijată dobândește capacitatea de a atribui valoare lucrurilor, fenomenelor, relațiilor oferite de mediul în care trăiește”[106, p. 66].

Cecetătorul N. Silistraru arată că devenirea omului ca subiect valorizator își are rădăcinile în copilărie și durează toată viața. De asemenea susține faptul că elevul /copilul preia obiecte și reprezentări mintale valorizate social, dar intervine și el conferindu-le valoare și le valorizează prin prisma subiectivității sale. O concluzie a acestuia în formarea conștiinței și conduitei axiologice presupune realizarea unor obiective ca: aspirarea spre valori, disponibilitatea spre valorizare, atitudini și comportamente corespunzătoare [ibidem, p. 67].

Instruirea interactivă „implică conjugarea eforturilor ambilor agenți educaționali (profesorul-elevii) în construirea cunoașterii. Relația profesor - elev se redimensionează [146, p. 28]. Profesorul în „relația educațională interactivă” îi învață pe elevi să îi învețe pe alții; realizează

și menține legătura între intervențiile participanților; articulează coerent conținuturile diferitelor intervenții; reformulările nu au funcție evaluativă ci explicativă, de clarificare; contribuie la formarea la elevi a unei autonomii de gestionare a propriei munci; construiește dispozitive de interactivitate; animă grupele mari de elevi; determină indivizii să ia cuvântul; favorizează reflecția personală și colectivă; activează conflictele socio-cognitive; realizează reglarea socio-cognitivă a schimburilor intelectuale și verbale; respectă etica comunicațională; structurează demersurile didactice prin confruntarea cu alteritatea (grupul-clasă); construiește un discurs integrând în manieră dialogică intervențiile participanților [7, p. 99].

Pentru o predare-învățare interactivă avem nevoie de un profesor constructivist care are,, următoarele calități: încurajează și acceptă autonomia și inițiativa elevilor; aplică o mare varietate de materiale didactice, metode interactive și-i încurajează pe elevi să le utilizeze; se interesează de cunoașterea de către elevi a conceptelor înainte de a le împărtăși cunoașterea proprie; îi încurajează pe elevi să angajeze dialogul cu profesorul său sau cu ceilalți colegi; îi angajează pe elevi în experiențe care pun în contradicție cu cunoașterea inițială, stimulând apoi discuția; le asigură elevilor timp pentru construirea relațiilor; apreciază nivelul de cunoaștere”[126, pp. 48-49].

„Între cei doi subiecți ai educației se află câmpul educațional, care este un câmp spiritual și intelectual prin excelență, constituit din valori” [76, p. 50], „ iar orientarea pozitivă a educației o angajează axiologic, adică educația se realizează prin valori și pentru valori, însăși ființa umană reprezentând valoarea supremă a educației” [ibidem, p.55].

Cercetătorul S. Cristea arată că „valorile pedagogice intervin la nivelul corelației dintre subiectul și obiectul educației, între educator și educat” [132, p. 80].

În tabelul 2.1. vom prezenta o paralelă între rolul profesorului constructivist și rolul elevului valorizator în predarea-învățarea interactivă.

Tabelul 2.1. Paralelă între rolul profesorului constructivist și rolul elevului valorizator

Rolul profesorului constructivist în predarea-învățarea interactivă [7, p.100]	Rolul elevului valorizator în predarea-învățarea interactivă [146, p.29].
Valorizator al schimburilor intelectuale, verbale, sociale și afective realizate în cadrul instruirii, al comunicării educaționale și a interacțiunilor ce caracterizează relația didactică	Valorizator al comunicării educaționale al interacțiunilor, al schimburilor verbale, sociale, afective și intelectuale ce caracterizează relațiile elev-profesor, elev-elev
Creator al conținuturilor, al activităților didactice, al situațiilor de învățare	Plin de idei, curiozitate investigatoare, originalitate în gândire
Gânditor cu rolul de a ajuta elevii să restructureze în permanență și în viziunea sistemică achizițiile pe care le-au realizat	Atitudine critică, privește critic elementele de conținut, formulează autoîntrebări și întrebări, argumentează logic, rațional și convingător opinii, are încredere în propria valoare, are simțul noului și al valorii

Co –elaborator al modalităților de lucru	Coparticipant alături de profesor al propriei formări și coresponsabil de realizarea și efectele procesului de învățare
Realizează și menține legătura între intervențiile participanților	Menține legătura cu profesorul și colegii săi în cadrul intervențiilor educaționale
Partener al elevilor într-o relație educațională interactivă	Partener al profesorului și colegilor într-o relație educațională interactivă
Sprijin al elevilor în învățare	Sprijin pentru colegii care au nevoie de mai multe lămuriri
Ajută să se organizeze returnări reflexive și metacognitive în relația cu demersurile elaborate de elevi	Participă la organizarea returnărilor reflexive și metacognitive în relația cu demersurile organizate de colegi
Persoană cu rol socratic-pentru că arată drumurile de acces la cunoștințe	Discipoli socratici pentru că participă activ în descoperirea cunoașterii
Activizator al activităților de informare și formare a elevilor, al interacțiunilor	Activizator al activităților de formare și informare privind propria cunoaștere

Concluzionăm că scopul educației școlare este de a ajuta elevii să construiască valori diverse și utile la nivel individual în contextul propriei lor culturi, prin însușirea de valori istorice. În contextul educației actuale, disciplina istorie trebuie să ofere elevilor un set de valori istorice și repere axiologice general- umane, pentru ca după aceea să-i poată pune în situația de a decide care sunt valorile acceptabile și soluțiile dilemelor morale, care pot apărea pe parcursul vieții. Astăzi, este necesar ca la nivelul gimnaziului elevul să fie ajutat să găsească reperele pentru a distinge între bine și rău și pentru a găsi răspunsuri referitoare la existență. Istoria poate să îi ajute în acest sens prin studiul valorilor istorice punând accent pe aspecte legate de toleranță, egalitatea în fața legii, respectul față de celălalt, pe drepturile și obligațiile cetățeanului etc., aspecte care se regăsesc în valorile sociale, valorile morale, valorile naționale, valorile europene și care constituie o resursă substanțială pentru formarea elevului valorizator.

2.2. Conceptualizarea Modelului pedagogic de predare- învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial

Pentru a pune în valoare prezenta cercetare, referitoare la metodologia predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial, a fost aplicată modelarea pedagogică. Acțiunea de modelizare a unui demers pedagogic presupune elaborarea unui sistem teoretic, a cărui funcție constă în prezentarea caracteristicilor perceptibile ale obiectului supus investigației. Aplicat în toate ramurile științei, orice model teoretic, implicit cel de instruire, nu este altceva decât o reprezentare bazată pe conceptualizare, prin care se urmărește obținerea unor rezultate scontate. Evident, la nivelul acestui sistem/model sunt atestate teorii, principii, reguli, subiecți, metode, conținuturi, activități etc.

Conceput ca sistem al cărui mod de a fi este continua sistematizare, modelul impune reorientarea de la „ce este” și „de ce este într-un anumit fel” spre „cum este” și „care este finalitatea lui”. Astfel, construirea unui model este necesar să înceapă de la coincidențele și complementaritatea subiectului cercetător și a obiectului de cercetare într-o situație concretă, dată. Având în vedere că există o realitate dată și o realitate virtuală, posibilă a obiectului, accesibilă intuitiv subiectului ca o cunoaștere originară, obiectul de studiu urmează a fi contextualizat integralist de către subiectul cercetător. Contextualizarea respectivă vizează în întregime atitudinea subiectului față de obiect.

Modelul pedagogic de predare- învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial (Fig. 2.2.) este rezultatul sintetizat al studierii literaturii științifice și al experimentului pedagogic desfășurat. Este o construcție științifică/ teoretică importantă pentru realizarea predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial.

Partea experimentală a lucrării s-a axat pe implementarea *Metodologiei de predare învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial* și conceptualizarea Modelului pedagogic de predare- învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial. Modelul începe cu prezentarea a două dimensiuni abordare teoretică și abordare metodologică. *Abordarea teoretică* care cuprinde un cadru evolutiv al condițiilor, teoriilor, principiilor, conceptelor predării-învățării interactive al componentelor și caracteristicilor acestuia, fuzionează cu *abordarea metodologică* care cuprinde metodologia predării- învățării interactive ce înglobează metodele interactive (metode de colaborare, metode de gândire critică, metode de cercetare, metode interpretative) care sunt în corelație perfectă cu relația de colaborare dintre profesor și elev.

Cercetările pedagogice actuale completează paleta avantajelor adecvării la realitate a situațiilor educaționale ale noii orientări metodologice. În realizarea MPPIIG la dimensiunea abordare teoretică am făcut referire la *condițiile psihopedagogice de eficientizare a predării-învățării interactive*.

Astfel pentru a fi eficientă predarea –învățarea interactivă, aceasta trebuie să fie activizantă/ interactivizantă, să implice deplin educabilii în activitățile de învățare, să corespundă nevoilor educaționale, să creeze situații de responsabilizare a elevului, să îl ajute pe elev să facă singur alegeri, să ofere posibilitatea integrării tuturor categoriilor de elevi, să îl formeze pe elev astfel încât el să participe activ /interactiv la propria formare, să îi stimuleze pe elevi prin susținerea reflecției personale, gândirii critice și creative, să îi sprijine în relațiile de colaborare cu colegii, să accentueze latura curiozității, descoperirii și cercetării specifică elevului valorizator.

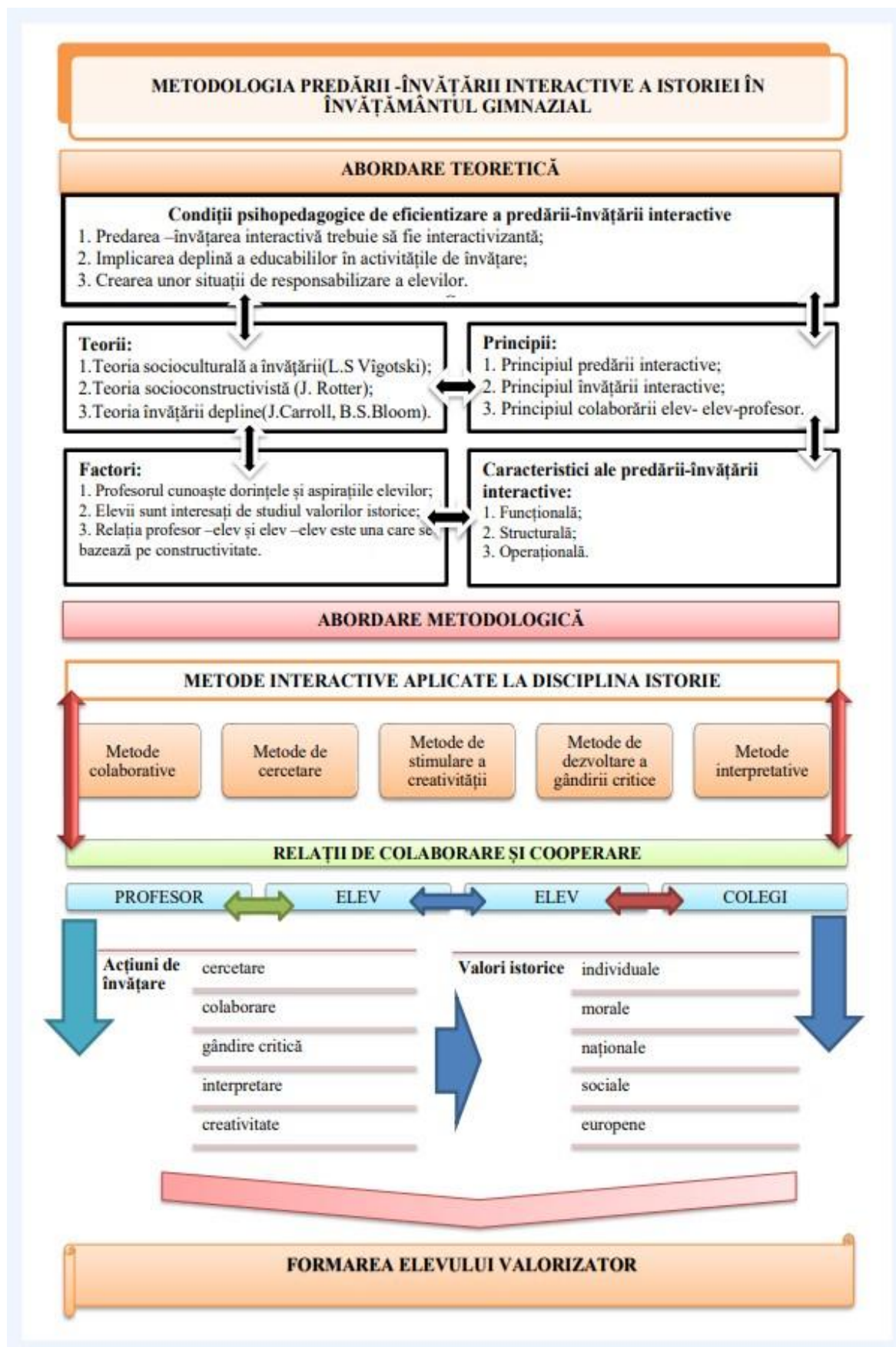


Fig. 2.2. Modelul pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial

Următorul element de legătură al acestei dimensiuni l-a constituit analiza conceptelor descrise în lucrări de specialitate de cercetători interesați de aspectul interactiv al procesului de predare-învățare interactivă pe care le-am descris în tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Autori și concepte ale predării - învățării interactive

Autori	Concepte
Alfred Binet	- Susține rolul activității copilului.
Wilhelm August Lay	- Promovează o pedagogie a acțiunii.
Ernst Meumann	- Susține caracterul activ și spontan al elevului.
John Dewey	- Activitatea este sursa cunoașterii.
Maria Montessori	- Libertatea de manifestare a copilului este o condiție fundamentală a educației.
Edouard Claparède	- „Stimularea cunoștințelor prin care reacția respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă spre un scop.”
Ovide Decroly	- Interesul copilului este criteriul principal în organizarea conținutului și în desfășurarea instruirii.
Adolphe Ferrière	- Promovarea școlii active.
Jean-Jacques Rousseau	- Idealizează copilul spontan și liber.
Jan Amos Comenius	- „În școli să existe mai puțină dezordine, dezgust și muncă irosită, dar mai multă libertate, plăcere și progres temeinic.”
Célestin Freinet	- „Orientarea integrală, care preconizează o armonizare a activității practice, manuale cu cea intelectual și moral-cetățenească”
Jean Piaget	- Cultivarea la copil a unei concepții asupra lumii ”
Wincent Okon	- Socializarea elevului, înțelegerea cu ceilalți în armonie, realizarea activităților prin colaborare.

Cercetătorul I. Neacșu consideră că noile teorii cognitive și teoriile integrative au pus bazele fundamentului apariției noilor metode didactice. În tabelul 2.3. prezentăm autorii și teoriile care au condus la apariția unei noi perspective metodologice în procesul de predare-învățare interactivă.

Tabel 2.3. Teorii care au pus bazele predării-învățării interactive (I. Neacșu [71])

Autori	Teorii privind învățarea cognitivă și integrativă
J. Bruner	Teorii ale învățării cognitive – teoria structural-genetică
D.P. Ausubel, F.C. Robinson	Teoria organizatorilor învățării
R.M. Gagne	Teoria învățării cumulativ-ierarhică
R. Titone	Teoriile integrative – teoria holodinamică asupra învățării
J. Nuttin	Teoria interdependenței proceselor cognitive, dinamice și reacționale
J. Carroll, B.S. Bloom	Teoria învățării depline
J. Nisbert	Teoria interdisciplinară (integrată) a învățării
P.I. Galperin	Teoriile operaționale ale învățării
J. Piaget	Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale
J. Linhart	Teoria integrativă și deterministă a învățării

Teoriile prezentate au scos în evidență noi principii, care stau la baza predării -învățării interactive și explică necesitatea utilizării acestora în procesul educativ.

Principii ale predării-învățării interactive:

1. *Principiul predării interactive* -predarea interactivă se produce atunci când profesorul acționează la dorința elevilor, având ca scop facilitarea învățării, implicarea în activitățile de învățare ale acestora, pentru a deveni activi și constructori ai propriilor cunoștințe, ai cunoașterii proprii, ajutându-i să găsească și să utilizeze metode interactive de învățare, pentru a se implica în activități care necesită efort și asimilare de competențe [7, p. 93].

2. *Principiul învățării cooperative* pune în valoare necesitatea elevilor de a lucra împreună, într-un climat colegial, în care susținerea este reciprocă, pentru a actualiza cunoștințele anterioare și pentru a promova gândirea activă și creatoare. Elevul cooperativ își atinge scopul atunci când și colegul său și l-a atins [ibidem, p. 319]. Pune accentul pe responsabilitatea colectivă, interacțiunea față în față, dezvoltarea și formarea capacităților sociale, distribuirea sarcinilor în grup și analiza rezolvării sarcinilor de fiecare membru în parte și de colectiv.

3. *Principiul învățării situative* – „cunoașterea situațională are, să sperăm, efecte de lungă durată” [146, p. 62]. Profesorul este responsabil de găsirea situațiilor interactive de învățare. El își formează personalitatea cu ajutorul acestor situații, la care elevul găsește soluții. Profesorul este responsabil de ghidarea corectă a elevului.

4. *Principiul învățării interactive* – rolul elevului este de reglator pedagogic, iar profesorul este observatorul care dirijează actul de învățare desfășurat de elev. Învățarea interactivă presupune comunicarea cu colegii, cu profesorul, situații care îl ajută pe elev să descopere plăcerea de a învăța și care dezvoltă sentimente pozitive de încredere în sine, în propriul potențial, în dorința de cunoaștere și de împlinire. Reprezintă un proces interactiv, în cadrul căruia cel care învață construiește, descoperă și trece prin filtrul propriei minți materialele de învățat, analizând diferite situații și experiențe de învățare [7, p. 86].

5. *Principiul învățării interactiv-creative* - reprezintă nevoia de adoptare a unei atitudini pozitive față de ceilalți; punerea în discuție a soluțiilor proprii, în comparație cu cele ale altora, pentru a observa mai multe perspective referitoare la o situație dată [83, p. 15].

6. *Principiul învățării constructiviste* are la bază următoarele caracteristici : determinarea elevilor de a-și valorifica potențialul prin propria cercetare și înțelegere; încurajarea acestora de a găsi diferite idei în contexte variate; elevii se vor afla în experiențe contradictorii, în urma cărora vor genera ipoteze și vor încuraja discuțiile; predarea constructivistă prin înțelegere constituie o prioritate față de predarea tradițională [ibidem, p. 93].

7. *Principiul colaborării elevi/profesor-elevi* [110, p. 109]. Elevul devine subiectul propriei formări, iar profesorul este îndrumătorul său în demersurile întreprinse. Colegii întră în rolul de

colaboratori interactivi, de co-parteneri la învățarea interactivă, pentru a obține un succes comun [7, p. 320].

8. Principiul integrării teoriei cu practica. Trecerea de la teorie la practică este inițiată de profesor, care prezintă și explică fenomenele în funcție de particularitățile de grup, face pași către descoperirile științifice, alături de elevi, interpretează și pune în aplicare datele, ajută elevii să aplice cunoștințele în practică prin gândire critică, creativă și imaginație [110, p. 56].

9. Principiul accesibilității cunoștințelor sau al respectării particularităților de vârstă – particularitățile de vârstă au în vedere trăsăturile comune unei anumite categorii de vârstă, care pot fi fizice și psihice, în urma interacțiunilor mediu-ereditate-educație. Fiecare vârstă, în funcție de stadiul de dezvoltare genetică sau educațională, prezintă caracteristici din mai multe puncte de vedere, cum ar fi intelectual, comportamental și afectiv. Acestea permit însușirea datelor, memorarea, prelucrarea și redarea teoretică și practică a cunoștințelor [ibidem, p. 61].

10. Principiul construirii predării-învățării interactive: elevii construiesc propriile înțelesuri, scopurile predării-învățării sunt discutate, negociate, nu impuse, sarcinile de învățare vor solicita informații transdisciplinare și analize multidimensionale ale realității.

Din analiza condițiilor, teoriilor și principiilor predării-învățării interactive am găsit o serie de *factori ce influențează predarea-învățarea interactivă*: profesorul cunoaște dorințele și aspirațiile elevilor săi, elevii sunt interesați de studiul obiectului istorie, obiectivele lecției sunt corect stabilite, relațiile profesor -elev și elev -elev se bazează pe principii constructive, predarea-învățarea-evaluarea este un proces care susține interactivitatea, valorizarea corectă a activității elevului, implicarea elevului în activitatea didactică.

Un punct distinct al abordării teoretice îl au *caracteristicile predării-învățării interactive*. Acestea sunt privite din perspectiva celor trei măsuri ale procesului de învățare interactivă și anume măsura funcțională, măsura structurală și măsura operațională.

- Măsura funcțională a procesului de învățare se reflectă în predarea-învățarea interactivă, mai ales, din perspectiva mediului intern al acesteia.

- Măsura structurală a procesului de învățare depinde de calitatea profesorilor și elevilor implicați în predarea-învățarea interactivă, respectiv, de mediul sociocultural în care acesta se realizează.

- Măsura operațională are în vedere implicarea directă atât a profesorului, cât și a elevului în predarea-învățarea interactivă, prin alegerea conținuturilor, în funcție de competențele specifice, de structura strategiilor didactice, de modul de organizare a învățării, de obținerea unui progres permanent.

În descrierea abordării teoretice am făcut referire și la componentele predării-învățării interactive. Acestea din urmă sunt oglindite în figura 2.3. și reprezintă totalitatea elementelor implicate în actul educațional, care ar putea fi agenții interactivității: profesor și elevi; conținuturi; strategii didactice, care cuprind metode interactive; forme de organizare: lecții interactive, excursii, vizite; formele relaționale: profesori-elevi, elevi-elevi, grup-clase.

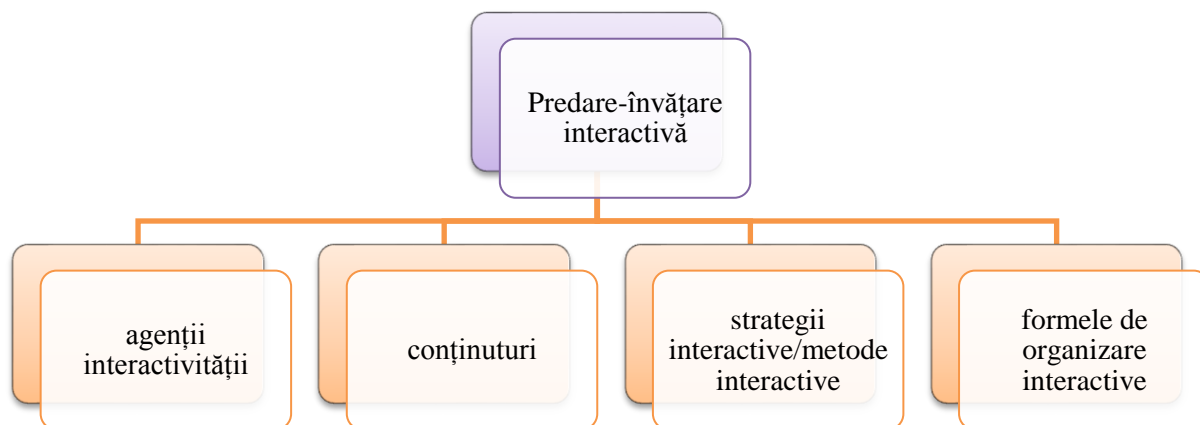


Fig. 2.3. Componentele predării-învățării interactive

Pornind de la aspectul abordat în cele ce urmează vom analiza implicarea profesorului în actul didactic și atributele acestuia pentru o predare-învățare interactivă.

Abordarea metodologică

Metodologia procesului de învățare – metodologia de predare-învățare – a fost definită de R. Mucchielli (1982) „ca totalitate a metodelor folosite în procesul de învățare și se bazează pe o concepție unitară, pe principii, reguli și procedee aplicabile diverselor discipline și forme de instruire” [Apud 110, p.67]; [66].

În figura 2.4. prezentăm elementele metodologiei interactive pornind de la definiția cercetătorului R. Mucchielli.

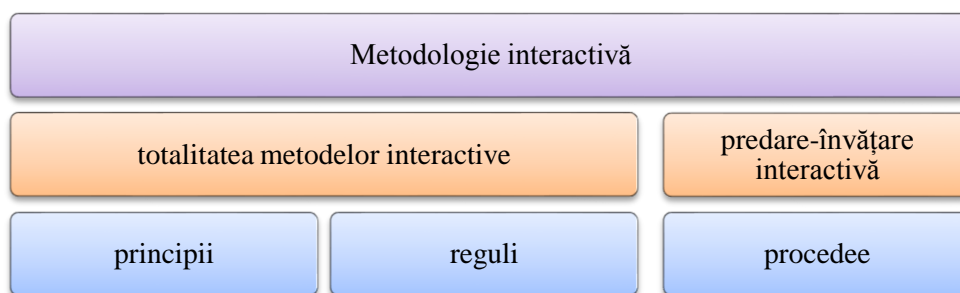


Fig. 2.4. Metodologia interactivă

Metodologia didactică reprezintă o pârghie operațională de asigurare a învățării și formării, a însușirii cunoștințelor și a formării abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor elevilor [6, p. 211].

În calitate de teorie în sens strict, metodologia didactică precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale diferitor metode de învățare. Sunt descrise caracteristicile operaționale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la diferitele circumstanțe ale instruirii și sunt scoase în evidență posibilitățile de ipostaziere diferențiată ale acestora. Metodele didactice trebuie alese și utilizate în funcție de *capacitatea lor estimată de a îndeplini la nivel maxim obiectivele urmărite*; în acest sens, unele metode sunt mai adecvate anumitor situații didactice. Metoda didactică se va utiliza întotdeauna în *condiții metodologice*, adică pentru o secvență de predare-învățare se vor utiliza succesiv mai multe metode și procedee didactice. Combinațiile metodologice sunt denumite uneori *moduri de organizare a învățării*. Într-un demers de predare, alături de integrarea mai multor metode, se ține seama de modalitatea generală de abordare a acțiunii didactice, de integrarea oportună a mijloacelor didactice, de specificul situației de învățare; se aleg strategiile didactice ori strategiile de instruire. Acest lucru constituie o caracteristică esențială a metodologiei didactice.

Apariția în didactica postmodernistă a metodologiei predării-învățării interactive a adus noi idei, noi concepte, noi metode despre cum se va desfășura actul educațional. În alți termeni, învățarea interactivă poate fi definită ca învățare prin colaborare – structuri de învățare promovate în a doua jumătate a sec al XX-lea, când paradigma învățării centrate pe elev, întărită de teoria învățării sociale, a cucerit tot mai mult teren [16, p. 74].

Metoda „este o cale eficientă de organizare și conducere a învățării”, pentru a obține rezultatele dorite de profesor și elevi în urma eforturilor depuse [18, p. 254]. În legătură cu această interpretare, ne putem exprima și asupra metodei interactive, ca fiind „o cale eficientă de organizare și conducere a învățării” interactive.

Cercetătorul I. Cerghit susține că sunt interactive metodele care contribuie la crearea unor situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare și colaborare a elevilor, de a-și împărtăși reciproc ideile, opiniile, punctele de vedere, experiențele, cu deschidere spre ceilalți [Apud 16, p.75].

Așadar, luând în considerare și interpretarea metodelor de învățare de către profesorii M. Ionescu și V. Chiș precum că acestea pot fi definite ca „modalități de acțiune cu ajutorul cărora elevii, în mod independent sau sub îndrumarea profesorului, își însușesc cunoștințe, își formează priceperi și deprinderi, aptitudini, atitudini, concepția despre lume și viață”, considerăm că sensul atribuit de acești savanți termenului *metodă* ne apropie de realitatea actuală a modului în care trebuie construită o metodă interactivă [44, p. 126].

În literatura de specialitate, noțiunile de „metodă interactivă” și de „metode centrate pe grup” sunt analizate de către cercetătorii Workie (1974), Brown și Wade (1987), Brown și Abrams

(1986), Melayer și Boulais (1997), M.D. Bocoș (2002, 2013), E. Danciu, (2001, 2003), C.L. Oprea (2003, 2006), O. Pânișoară (2004), care scot în evidență valoarea performativă a metodelor de învățare prin cooperare sau interactive de grup [18, p.76].

În opinia cercetătoarei C.L. Oprea metoda interactivă apare ca o reprezentare a activității interactive a profesorului și a elevilor, ca un mod de cunoaștere și acțiune, ca o unealtă cu ajutorul căruia elevii, coordonați de profesor sau în grup, dobândesc și aprofundează cunoștințe, dezvoltă competențe, priceperi și deprinderi intelectuale și practice, aptitudini, atitudini etc.

Metodele interactive sprijină efortul elevilor de a descoperi tot ceea ce se întâmplă în jurul lor, cu ajutorul grupurilor din care fac parte. Specificul metodelor de grup „este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente”. Interactivitatea îi conferă metodei, ca element de noutate, libertatea elevului de a prezenta propriile idei în fața colegilor. Munca în echipă creează avantaje pentru elev, determină identificarea acestuia cu situația de învățare în care este antrenat; el poate opta sau alege grupul care are activitatea de învățare ce îl reprezintă. Interactivitatea presupune și competiție – definită drept „forma motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de avansare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți, pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității” [75, p.180]. Cooperarea este o activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți, pentru realizarea unui scop comun [Apud 75, p.180].

Metoda interactivă construiește învățarea interactivă cu ajutorul interrelațiilor în cadrul grupului reprezentat de clasă, de elevi, de grupuri mici și de perechi, este o metodă ce susține „interschimbul liber de cunoștințe, de idei, de experiențe, confruntarea de opinii și argumente, în vederea ajungerii în comun la construcția unor noi cunoștințe, la noi clarificări și soluții la probleme” [16, p.75].

Pentru a putea descrie metoda interactivă, trebuie să avem în vedere și faptul că paradigma epistemologică de natură socioconstructivă și interactivă este configurată de trei dimensiuni: dimensiunea constructivistă, dimensiunea sociologică, legată de interacțiunile sociale, dimensiunea interactivă, legată de interacțiunile cu mediul curricular [7, p.39].

Metodele interactive evoluează prin activizarea conflictelor sociocognitive. Ele pot fi departajate în funcție de modul în care este folosit jocul interactiv, de roluri, de situații, de modul în care este gestionată cooperarea interpretativă pentru valorificarea evenimentelor sau faptelor, după felul în care este stimulată „participarea la construcția împreună a sensului sau a înțelesului propriu conținuturilor luate în studiu” sau după modul în care se realizează centrarea „pe producerea de idei și rezolvarea de probleme” [75, p.138].

Cercetătoarea C.L. Oprea ne prezintă în lucrarea sa „Strategii didactice interactive”, o clasificare a metodelor și tehnicilor interactive: *metode și tehnici de predare-învățare interactivă de grup; metode și tehnici de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare/ evaluare alternativă interactivă; metode și tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității; metode de cercetare în grup* [idem].

I. Cerghit, realizează o clasificare a metodelor interactive, numindu-le *metode interactive de dialog*. Aceste metode sunt conversația și tipurile de conversație, conversația euristică, discuția și dezbateră, Philips-66, asaltul de idei (brainstormingul), problematizarea, sinectica, focus-grupul, acvariul, sau interacțiunea observată (fishbowl), mozaicul (jigsaw), controversa creativă, sau controversa academică, cubul [16, pp.137-172].

În lucrarea „Instruirea interactivă”, cercetătoarea M.D. Bocoș, prezintă următoarele metode, care pot fi folosite în predarea interactivă: *metode de dezvoltare a spiritului activ; metode și tehnici de dezvoltare a spiritului critic; metode de dezvoltare a spiritului creativ* [7, pp.161-457].

Într-un studiu care face referire la metodele folosite la disciplina istorie, M. Popescu ne oferă mai multe metode interactive eficiente: Mozaicul, Fishbowl/ Acvariul, Turul galeriei, Creioanele la mijloc, Brainstormingul, Tehnica 6/3/5, Brainwritingul, Cubul, Frisco, SINELG, Tehnica Știu./Vreau să știu/,Am învățat, Ciorchinele, Pălăriile gânditoare, Jurnalul cu dublă intrare, R.A.I. (Răspunde. Aruncă. Interoghează) [1, pp.89-107].

Astfel, pentru studiul nostru propunem o clasificare a metodelor interactive care are la bază cercetările făcute de C.L. Oprea, M.D.Bocoș, I. Cerghit, și care pot fi aplicate la disciplina istorie:

1. Metode colaborative:

„Metoda predării/ învățării reciproce, STAD (Student teams Achievement Division) Metoda Piramidei, Dezbateră și discuția în grup, Problematizarea în grup, Jocul didactic, Studiul de caz, Metoda învățării pe grupe mici, TGT Team /Games/ Toumaments (Metode turnirurilor între echipe), Pânza de păianjen, Spinder map Webs, Tehnica Florii de nufăr, Metoda R.A.I, Portofoliul de grup Metoda Schimbării perechii (Share-Pair-Circles), Scheletul de pește, Diagrama cauzelor și a efectului, Flipped classroom-clasa inversată.

2. Metode de cercetare:

„Învățarea prin cercetarea documentelor și a vestigiilor istorice, Învățarea prin problematizare, Învățarea prin descoperire, Tema sau proiectul de cercetare în grup, Experimentul pe echipe, Portofoliu de grup, Reflecția personală, Jurnalul reflexiv, Investigația, Învățarea bazată pe studiul de caz”.

3. Metode de stimulare a creativității:

„Explozia stelară (Starbursting), Brainstorming (asaltul de idei) ;Metoda pălăriilor gânditoare (ThinKing hats-Edward de Bono), Multi-voting, Masa rotundă, Interviu de grup, Incidentul critic, Tehnica 6/3/5, Controversa creativă, Tehnica acvariului (Fishbowl), Tehnica focus grup, Patru colțuri (Four corners), Sinectica, Buzz-group, Metoda brainstorming cu schimburi de roluri, Metoda brainwriting, Metoda Philips 6/6. Controversa creativă, Metoda Frisco, Ingineria ideilor”.

4. Metode de dezvoltare a gândirii critice:

„Metoda Mozaicului, Metoda cubului, Tehnica Ciorchinelui, Tehnica Cvintetului, Tehnica Știu/ Vreau să știu/ Am învățat, Metoda predării reciproce, Tehnica Lotus (Floarea de nufăr),Tehnica Turul galeriei”.

5. Metode interpretative:

„Metode interpretative: Observarea, Interviu, Interviu în trei trepte” [61, p.40].

Disciplina istorie dezvoltă competențe ce îi vor ajuta pe elevi să se descurce în viață gândind, cooperând, creând, interacționând, cercetând trecutul societății omenești. Astfel elevul nu mai este un receptor pasiv de cunoștințe ci se redescoperă și devine un elev creativ, colaborativ, interpretativ, cercetător și gânditor. În acest sens este necesară folosirea unor metode interactive în învățare, prin problematizare, prin judecata de grup, prin implicarea interactivă a tuturor protagoniștilor care participă la educarea elevului. Elevii vor percepe complexitatea lumii doar dacă emit judecăți creative și problematizatoare cu privire la evoluțiile care au marcat lumea pe tot parcursul istoriei. Ei cu ajutorul acestor metode își vor forma propria viziune asupra trecutului istoric, vor emite idei proprii, vor analiza, vor cerceta apoi vor concluziona. Explicațiile privind forțele care marchează evenimentele, modul în care acestea revin periodic, legătura care se stabilește între evenimentele care apar în locuri diferite, examinarea acestora din punct de vedere comparativ, implicarea timpului istoric constituie o etapă în crearea unei concepții largi științifice asupra istoriei. Culisele istoriei și problemele controversate ale acesteia trezesc și ele interesul și dorința de cercetare, de cunoaștere a elevului.

În cartea „Le travail du groupe: stratégies d’enseignement pour la classe hétérogène”, autoarea E. G. Cohen, fundamentează teoria și practica în prezentarea unei game de strategii didactice adaptabile la toate situațiile din clasă. Sunt prezentate avantajele și dezavantajele metodelor respective, bazate pe lucrul în grup, precum și modele de aplicare a acestora, este explicat modul în care munca în grup remediază comportamentul antisocial și ajută la rezolvarea problemelor cauzate de acesta [117].

Ph. Meirieu, autoarea cărții „Intinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe?”, pornește cercetarea sa de la întrebarea dacă grupul poate fi un instrument de învățare. În

urma cercetărilor efectuate, dorește să arate ce excese trebuie să evite grupul, pentru a promova învățarea individuală prin analiza propunerilor care au marcat gândirea și practicile educaționale timp de un secol [123].

În concluzie, menționăm că metodele interactive satisfac nevoia de învățare a elevilor, prin stimularea gândirii, imaginației, creativității, dezvoltarea spiritului critic, precum și a celui de colaborare și cooperare. G. Berger (1973) consideră că „metodele de astăzi sunt superioare celor de ieri, ele sunt totuși infantile față de cele de mâine” [16, p.58], [66].

Profilul de competențe al profesorului constructivist necesare utilizării metodelor didactice interactive centrate pe elev se referă la dimensiunea cognitivă, deprinderi și abilități.

Din această perspectivă *dimensiunea cognitivă* vizează pentru profesor cunoștințe referitoare la competențele și deprinderile specifice profesiei didactice, cunoașterea și înțelegerea strategiilor de învățare interactive, a punctelor tari și slabe specifice acestei abordări, căutarea de oportunități pentru realizarea demersului didactic din perspectivă interactivă. *Deprinderile* se referă la dobândirea alfabetizărilor de bază care sunt necesare pentru interactivitate, accesarea și asimilarea de noi cunoștințe și deprinderi, managementul propriei învățări și al structurilor de muncă abilitatea de a persevera în învățarea specifică interactivității, concentrarea pe perioade extinse și reflectarea critică asupra scopurilor și țințelor demersului interactiv, abilități de învățare autonomă pe baza autodisciplinii colaborarea în procesul învățării, împărtășirea achizițiilor învățării, evaluarea propriei munci, solicitarea de informații și sprijin când este cazul. *Atitudinile* urmăresc motivația și încrederea pentru a continua învățarea interactivității fiindu-i specifică: atitudinea centrată pe rezolvarea de probleme, pentru a sprijini procesul învățării elevilor și abilitățile de a gestiona schimbarea și obstacolele, dorința de a aplica achizițiile de învățare și experiențele de viață, curiozitatea de a căuta oportunități pentru predarea-învățarea-evaluarea interactivă.

Rolul profesorului de istorie este să fie activ și creativ, să manifeste un comportament prietenos și o atitudine pozitivă. „El trebuie să cunoască potențialul creativ al fiecărui elev și modalitățile de stimulare a elevilor, să sesizeze manifestările creative ale elevilor în afara orelor de clasă, în activitățile extrașcolare, să-l facă pe elev conștient de propriile capacități” [146, p.35], [66].

B.-M. Barth, ne vorbește în lucrarea *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école* despre rolul de mediere al profesorului în actul didactic, acesta promovând pentru cursant procesele de învățare și autoconstrucția [115].

Pentru a veni în sprijinul elevului, cadrul didactic trebuie să-i ofere libertatea de exprimare, libertatea de decizie, posibilitatea de a alege. „Profesorul bun permite elevului să își asume riscuri

intelectuale, să speculeze, să facă asocieri nebănuite, oferindu-i însă sprijin în situații de frustrare, eșec, nesiguranță, ambiguitate” [146, p.36].

Ajutat de profesor, elevul devine mai activ și mai implicat în activitatea de învățare, cu condiția să-i și placă ceea ce învață – în caz contrar, efortul cadrului didactic este în zadar.

Cercetătorul I. Botgros menționează că rolul profesorului este definitiv în procesul „de construire a propriei cunoașteri de către elevi”, prin care acesta transformă elevul pasiv în elev activ, folosind acțiuni de stimulare a dezvoltării intelectuale prin plasarea elevului în centrul activităților didactice, prin adaptarea conținuturilor curriculare la strategii cognitive și prin sarcini „pe care elevii să le poată înfăptui numai cu ajutor” [126, p.48].

Pentru a asigura reușita elevilor implicați în procesul învățării prin cooperare la lecțiile de istorie, profesorul realizează următoarele activități:

- obișnuiește elevii cu practicile participative de cooperare, ajutându-i să se obișnuiască să reflecteze, să lucreze și să învețe împreună, să se asculte reciproc, să-și valideze sau invalideze propriile argumente, să argumenteze pentru a convinge, să-și repartizeze sarcinile de lucru, să-și planifice munca pentru a avansa lucrarea comună etc.;
- obișnuiește elevii să accepte diferențele dintre ei, dar și să descopere complementaritățile;
- le acordă sprijinul necesar, printr-o prezență discretă, pentru a lăsa inițiativa de acțiune grupurilor. Se gândește la faptul că în învățarea prin cooperare, el este întotdeauna prezent, cel puțin prin instrucțiunile scrise oferite grupurilor și prin întrebările, informațiile, clarificările, sugestiile și încurajările adresate acestora;
- instalează în clasă un spirit de cooperare și cercetare, care să permită să se stabilească cine se poate într-ajutora și cum, pornind de la ideea că el nu este singurul deținător de cunoștințe și că mai există și alte surse posibile;
- asigură condițiile materiale și caracteristicile ambientale necesare pentru desfășurarea activităților colective în condiții bune;
- stimulează la elevi plăcerea de a participa la confruntări intelectuale, la schimburi de idei, de puncte de vedere etc. și de a valoriza, pentru a încuraja emergența cuvântului [60, p. 131].

Schimbările și influențele reciproce au loc în urma elaborării în cadrul grupului „a unor noi achiziții împărtășite în comun”, specifice constructivismului social. Participarea fiecărui elev „la un exercițiu al interactivității” se realizează printr-o gândire activă proprie, prin operații mentale proprii, prin construirea activităților și obținerea progreselor, prin „dezvoltarea priceperii” de a studia împreună, în înțelegere și bună dispoziție. *„Învățarea interactivă poate fi definită ca*

învățare prin cooperare sau colaborare”, structuri de învățare care caracterizează „paradigma învățării centrate pe grup” [16, p.74].

Relația în cadrul grupului de elevi poate fi asociată cu concepte ca: empatie, cooperare, colaborare, conflict, încredere, respect, conexiune, reciprocitate, interacțiune, parteneriat, uniune, asociere etc. Pornind de la aceste concepte, ne vom opri asupra a două dintre ele, definitorii în relațiile de grup : colaborarea și cooperarea. „Colaborarea este o formă de relații între elevi ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun în care fiecare contribuie activ și efectiv. Dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale în cadrul căreia membrii dezvoltă informații. „Cooperarea este o formă de învățare, de studiu, de acțiune reciprocă, interpersonală/ intergrupală cu durată variabilă care rezultă din influențările reciproce ale agenților implicați ” [75, pp.138-139].

Multirelaționalitatea (Fig. 2.5.), este văzută ca o conexiune dintre profesor (P) și elevi, între elev (E) și colegi.

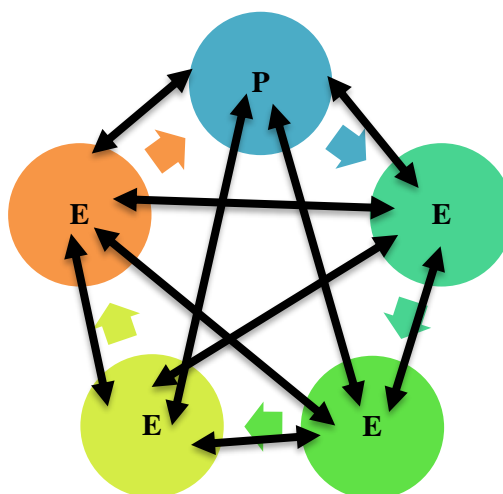


Fig. 2.5. Multirelaționalitatea profesor -elev, elev-colegi (C.L. Oprea, [75, p.139])

Relația de colaborare dintre profesor și elev este una dinamică, ce îi conferă noi dimensiuni activității educaționale (metodologice, psihomotorii, afective și morale).

Cercetătorul I. Botgros susține că „predarea-învățarea constructivistă [...] își orientează demersul în funcție de anumite caracteristici ale relației profesor-elev, elev-proces, elev-conținut”. De asemenea, cercetătorul consideră că elevul va atinge succesul în activitatea sa de cunoaștere dacă profesorul are informații despre „capacitățile psihice ale acestuia: memoria, capacitatea procesării informației, tipul de gândire, starea atenției etc” [126, p.48].

Relația profesor-elev, astăzi, are la bază și aspectul afectiv, „care solicită ca profesorii să posede anumite trăsături de personalitate: autoritate reală, dobândită prin profesionalism, moralitate, consecvență, tact pedagogic și permisivitate” [ibidem, p.49].

Așadar, relația profesor-elev are ca rezultat un produs ce rezultă din cooperarea și colaborarea celor două personaje: profesorul având rolul de constructor-creator-mediator, iar elevul, de actor al procesului de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial.

Dinamismul elevului este descris de cercetătoarele M.D. Bocoș și C.L. Oprea prin activitatea de colaborare, de cercetare, de creativitate, de interpretare, de rezolvare de probleme precum și prin faptul că este responsabil de acțiunile sale. „De interactivitate dă dovadă elevul care devine coparticipant, alături de profesor, al propriei formări și coresponsabil de realizarea și efectele procesului de învățare ” [75, p.161].

Observăm în studiile cercetătoarei M.D Bocoș că elevul colaborează atunci când își exprimă ideile, opiniile, sentimentele, experiențele în fața celorlalți, argumentându-le; acceptă ideile, opiniile, sentimentele, experiențele colegilor, face eforturi să le înțeleagă, la nevoie, să își modifice intențiile și atitudinile, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună [7, p.321]. În instruirea interactivă, un elev colaborativ își poate atinge scopul numai dacă și celălalt reușește acest lucru [ibidem, p 319].

Pentru ca elevul să fie în centrul actului de învățare am stabilit următoarele obiective:să devină subiectul procesului educațional; să participe activ în luarea deciziilor la nivel școlar; să fie capabil să gândească critic; să se perfecționeze în aplicarea tehnologiilor informaționale moderne să poată genera idei și să lucreze în echipă [64, p.58].

Având ca exemplu profilul elevului activ-creativ (C.L Oprea) ne propunem să elaborăm profilul elevului valorizator care colaborează, care gândește critic, care cercetează, care interpretează surse istorice etc.

Deoarece elevul la disciplina istorie învață să recunoască valorile naționale, europene, morale, considerăm că este necesar să formăm un elev care să fie creativ, critic, colaborativ, interpretativ, cercetător atunci când studiază aceste valori.

În demersul nostru pentru crearea profilului unui elev valorizator avem ca punct de reper programa pentru disciplina istorie (2009), care pune accentul pe formarea unui „*cetățean creativ, cu abilități de comunicare socială, verbală și nonverbală, având un set de valori care să-i orienteze activitatea și care să coreleze evenimentele din trecut cu realitățile prezentului, pentru a contribui în mod direct la proiectarea unui viitor favorabil lui și societății în care trăiește*” [170, p.3].

În figura 2.6. am descris profilul elevului valorizator pornind de la îndrumările metodologice din programa școlară pentru disciplina istorie.

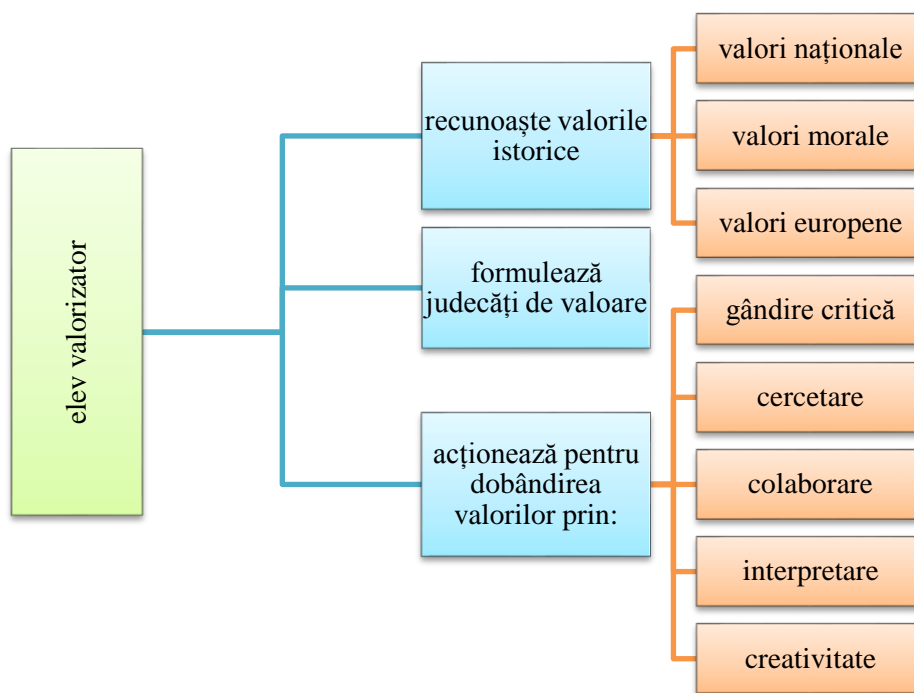


Fig. 2.6. Profilul elevului valorizator

Recunoașterea individualității, irepetabilității, valorii în sine a fiecărui elev constituie o abordare a educației la baza căreia acesta se situează în centrul întregului proces instructiv-educativ, cu demersurile și mijloacele sale de a învăța. El deține o poziție-cheie, este participant activ și responsabil de construcția propriei cunoașteri [59, p.37].

Procesul de predare-învățare-evaluare a istoriei promovează următoarele **valori**: „gândirea critică și flexibilă”, „respectarea drepturilor fundamentale ale omului”, „antrenarea gândirii prospective prin înțelegerea rolului istoriei în viața prezentă și ca factor de predicție al schimbărilor”, „acceptarea reprezentărilor multiple asupra istoriei, culturii, vieții sociale”, „asumarea diversității etnice, sociale, religioase și culturale” [170, p.3].

Cuvântul valorizator în DEX-ul online este explicat prin rădăcina cuvântului „valoare” care semnifică „lucru bun, dezirabil, important” și este sinonim cu prețios, scump, valoros. Am considerat că un elev poate fi valorizator atunci când *scoate în valoare* aspectele cele mai importante ale disciplinei istorie [165].

Setul de valori pe care îl dobândește un elev studiind disciplina istorie este format din valori istorice care includ: valori morale, valori naționale, valori sociale, valori europene. Valori morale relevă importanța pe care trebuie să o acordăm astăzi dezvoltării, în cadrul procesului educațional, a omului moral, cu conștiință morală și cu un comportament moral, care să fie bazate pe convingeri, sentimente și intenții morale [137, p.16]. Valorile naționale sunt valorile comune tuturor celor care aparțin, unui stat, unei națiuni în jurul cărora trebuie să se unească toți membrii

societății indiferent de apartenența etnică, culturală și religioasă [idem]. Valori europene sunt valorile care își au originea în actele constitutive ale Uniunii Europene „Uniunea se bazează pe valorile respectării demnității umane, a libertății, a democrației, a egalității, a statului de drept, precum și pe respectarea drepturilor omului, inclusiv drepturile persoanelor aparținând minorităților” (art. „Valorile Uniunii”), [69, p. 112]. Valorile sociale /colective reies din faptul că omul este o ființă socială, iar învățarea valorilor se produce în familie, în nivel de comunitate, grupuri sociale, etnice, politice, religioase valorile fiind benefice activității educative [137, p.16]. Astfel, despre valorile istorice putem afirma că sunt o sinteză a tuturor valorilor descrise mai sus. Ele pot fi învățate de elevi prin activități de învățare creativă, colaborativă, interpretativă, care implică gândirea critică și cercetarea.

Activitățile de învățare „constituie modalități de organizare a activității didactice în scopul realizării competențelor”. Programa școlară vine cu mențiunea că profesorul de istorie are libertatea de a utiliza exemple de activități de învățare din programă sau le poate înlocui, „ astfel încât acestea să asigure un demers didactic adecvat situației concrete de la clasă și particularităților colectivităților de elevi cu care lucrează” [170, p.3].

Activitatea de învățare în opinia cercetătorului Vl. Guțu, reprezintă un sistem de acțiuni conștiente ale subiectului, fiind orientate spre un anumit rezultat, cu stabilirea relațiilor subiect-obiect [34, p.21].

„Sistemul de acțiuni” poate fi creativ, colaborativ, de gândire critică, interpretativ, de cercetare etc. Creativitatea elevului se datorează faptului că el are spirit de observație și de inițiativă, pune în valoare imaginația creatoare, constructivă, originală, fantezistă și inventivă, are încredere în sine și în propriile eforturi, dorește să se perfecționeze și să se autodepășească, este responsabil și își asumă răspunderea pentru găsirea de soluții. De asemenea poate acumula noi achiziții și folosi reflecții personale sau colective, autochestionări, investigații, descoperiri, problematizări, cercetări, creând produse intelectuale unice. Astfel, „ gândirea creativă reprezintă demersul relativ autonom al unui individ care acționează în și asupra mediului său înconjurător ...este activ, inovator, inventiv...” [7, pp.427-428].

Gândirea critică a elevului se manifestă atunci când el se implică activ/interactiv în procesul didactic, are atitudine critică, privește critic elementele de conținut, ascultă și înțelege puncte de vedere diferite, formulează autoîntrebări și întrebări, caută răspunsuri, explicații, cauze, propune ipoteze și le confruntă cu experiența, este rațional, judecă obiectiv, neinfluențat, preferă gândirea divergentă, complexă, are încredere în propria valoare. Pentru a analiza și evalua informațiile și afirmațiile folosește un proces mental care cere exercițiu sistematic și perseverență,

dar presupune și un proces de reflecție, iar exersarea gândirii critice ajută de operații de comparație, analiză, sinteză [ibidem, pp.399-400].

În cazul istoriei, elevul este informat că faptele istorice sunt transformate în dovezi istorice pentru a sprijini o interpretare a ceea ce s-a întâmplat. Astfel, prin acțiunea interpretativă, elevul arată sensul primar al informației istorice, dar și scoate în evidență, printr-o muncă intensivă, posibilitățile, configurațiile, structurile profunde ale faptelor istorice. Prin interpretare elevul modelează faptele istorice într-un conștient sesizabil care suplinește o tehnică mecanică de analiză. Rezultatul interpretării este *reformularea*, care presupune folosirea unor termeni ce explică ceea ce tocmai transmite un eveniment sau o faptă istorică, dar implică și o reflexie activă din partea elevului, precum și perceperea puterii de autoreglare finală a comportamentului de învățare al elevului prin el însuși [83, p.162]; [90].

Elevul este solicitat să găsească într-o serie de reprezentări din experiența sa personală pe cele care depind de actul de voință, redat prin reflecție și reprezentări care nu sunt supuse actului de voință - fenomenele istorice. Pentru interpretarea istoriei este necesar să fie evitate aprecierile care nu sunt susținute de convingeri comune, iar în cazul lipsei acestora, evenimentele nu vor fi judecate sau apreciate [78, p.163].

Analizând spusele marelui istoric N. Iorga, că istoria este 80% interpretare și 20% document, considerăm că elevul interpretativ are o mare responsabilitate în interpretarea și transmiterea informațiilor istorice. În acest sens, cadrul didactic trebuie să formeze capacitatea de interpretare, de înțelegere dar și de acțiune a elevilor [47].

Elevul cercetează atunci când este format în spiritul înțelegerii caracterului de cercetare al științei (materiei de studiu), propunându-și să-și dezvolte *cunoașterea științifică*, trăind *experiențe științifice* și practice care implică utilizarea unor mijloace de explorare, de investigație și redescoperire, care favorizează deprinderea proceselor de învățare prin investigație. De asemenea va căuta să-și dezvolte capacitatea de elaborare a cunoștințelor prin *acțiune proprie*. Activitatea elevului care se confruntă cu o problemă constă în emiterea de ipoteze, elaborarea unui plan de cercetare, verificarea și validarea concluziilor, personalizarea noilor achiziții, prin integrarea acestora în propriul sistem cognitiv [7, p.270]. Elevul „analizează și investighează atent, reconstituie fapte, momente, evenimente din trecutul istoric, realizează observații și analize critice, depune eforturi de înțelegere logică în profunzime, corelate cu fapte și evenimente istorice, descoperire de adevăruri, realizare de inferențe, formare de atitudini adecvate, implicare intelectuală, afectiv-emoțională și psihomotorie, formarea unui mod de a gândi istoric ” [ibidem, p. 283].

Acțiunea de colaborare a elevului are loc atunci când își exprimă ideile, opiniile, sentimentele, experiențele în fața celorlalți, argumentându-le; acceptă ideile, opiniile, sentimentele, experiențele colegilor, face eforturi să le înțeleagă, la nevoie își modifice intențiile și atitudinile, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună. În instruirea interactivă, un elev care colaborează își poate atinge scopul numai dacă și celălalt reușește acest lucru [ibidem, pp.319-321].

Rolul elevilor, în cadrul activităților de grup, este acela de a învăța cum să învețe, de a se ajuta reciproc, de a-și împărtăși ideile; aceștia au capacitatea de a conduce grupul, coordonează comunicarea, stabilesc un climat armonios, mediază conflictele apărute și, mai presus de orice, iau decizii, ceea ce le oferă libertate în acțiune și gândire, dar îi și responsabilizează, în funcție de hotărârile pe care le iau [66].

Activismul elevului implicat de strategiile cadrului didactic în desfășurarea activității de predare-învățare se constituie ca un imperativ al orientării postmoderniste în educație [65, p.59].

Din analiza făcută asupra acțiunilor pe care le face elevul într-o activitate de învățare am desprins și aspectele comportamentului elevului valorizator: colaborează cu profesorii și colegii, gândește reflexiv, crează, interpretează, cercetează sursele istorice, punând în valoare informația istorică, izvoarele istorice, el însuși se pune în valoare prin acțiunile pe care le face pregătindu-se pentru a fi un viitor cercetător, arheolog, profesor de istorie, muzeograf, ghid turistic sau pasionat de istorie.

În această ordine de idei, *elevul valorizator*, în accepția noastră, este elevul care recunoaște valorile, formulează judecăți de valoare, enunță aprecieri privind valorile, valorizează faptele evenimentele și procesele istorice.

Astfel, finalitatea *Modelului pedagogic de predare –învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial* are în vedere formarea elevului valorizator. Acesta este constructorul unei societăți care se bazează pe acțiuni de creativitate, cercetare, colaborare, gândire critică și interpretare, acțiuni cu ajutorul cărora va dobândi valorile istorice. Astfel format, el va reuși să facă față schimbărilor și evoluției societății.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Analizând problemele actuale în predarea- învățarea istoriei am constatat, din comparația realizată între Programa școlară de istorie pentru clasele V-VIII din România și Curriculumul național/Aria curriculară educație socioumanistă/ Istoria Românilor și Universală/ Clasele V-IX din R. Moldova, la nivelul conținuturilor și competențelor specifice că elevul la disciplina istorie este ajutat prin instrumentele folosite să învețe despre valorile istorice. În aceste

condiții am considerat necesară implementarea unei metodologii de predare-învățare interactivă la disciplina istorie în învățământul gimnazial și elaborarea unui MPPIIIIG care să formeze elevul valorizator.

2. În acord cu cele analizate, am constat că valorile istorice, respectiv valorile morale, naționale, sociale, europene au un rol important în formarea elevului valorizator, care recunoaște valorile, formulează judecăți de valoare, enunță aprecieri privind valorile, valorizează faptele, evenimentele și procesele istorice.

3. Elaborarea *Modelului pedagogic de predare -învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial* s-a bazat pe condițiile de eficientizare a predării-învățării interactive, pe principiile predării-învățării interactive, pe teorii și factori, precum și pe caracteristici ale predării-învățării interactive. Acesta cuprinde aspectul epistemologic și cel pragmatic, ce contribuie nemijlocit la formarea elevului valorizator, cu ajutorul metodelor interactive prin acțiuni de cercetare, interpretare, creativitate, gândire critică și colaborare pentru dobândirea valorilor istorice (morale, naționale, sociale, europene).

4. Metodele interactive vin în ajutorul metodelor tradiționale, pentru a crea o nouă dimensiune a elevului de astăzi, pentru a-l atrage către disciplina istorie și a-i dezvolta competențe în vederea construirii drumului său spre viitor. Exemplele valorificate de metodele interactive în prezentul capitol, în procesul de predare-învățare interactivă a disciplinei istoria, constituie fundamentul experimentului în activitățile cu elevii.

3. DIMENSIUNEA EXPERIMENTALĂ A PREDĂRII - ÎNVĂȚĂRII INTERACTIVE A ISTORIEI ÎN CICLUL GIMNAZIAL

3.1. Evaluarea experimentală a predării-învățării interactive a istoriei în gimnaziu

Valorificarea experimentală a cercetării s-a axat pe explorarea cadrului teoretic, experiențial și experimental. Ținând cont de acest aspect, a fost elaborat un demers operațional care a permis determinarea variabilelor prin utilizarea unor instrumente specifice de investigație.

Experimentul pedagogic a fost realizat în scopul verificării ipotezei și determinării funcționalității metodologiei interactive în predarea-învățarea istoriei în gimnaziu, în vederea validării fundamentelor teoretico-practice ale acestui proces important.

Obiectivele experimentului:

- stabilirea nivelurilor de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a;
- elaborarea și sistematizarea criteriilor de evaluare a elevului valorizator;
- formarea experimentală la elevii de clasa a V-a a metodologiei de predare-învățare interactivă a istoriei în gimnaziu;
- sistematizarea și analiza datelor experimentului de formare la elevii de clasa a V-a a metodologiei de predare-învățare interactivă a istoriei în gimnaziu;
- validarea datelor experimentului de formare prin experimentul de control;
- compararea datelor experimentului și elaborarea de concluzii la experiment.

Conținuturile educaționale: În experiment au fost utilizate lecțiile din Programa școlară de istorie pentru clasele V-VIII România și Curriculumul național/ Aria curriculară educație socioumanistă/ Istoria Românilor și Universală/ Clasele V-IX din R. Moldova.

Metodele de cercetare aplicate în experiment: conversația, analiza judecăților de valoare, prelucrarea statistică și analiza matematică a datelor experimentale, deducția etc.

În Figura 3.1 prezentăm designul experimental al cercetării.

Tabelul 3.1. Designul experimental al cercetării

Etape	Etapa de constatare An școlar 2021-2022	Etapa de formare An școlar 2021-2022	Etapa de control An școlar 2021-2022
Eșantion de cercetare	Clasele a V- a „A” și a V- a „T”- 65 de elevi Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Nicolae Sulac” (Chișinău), R. Moldova Clasele a V-a „A”, a V –a „B” și a V- a „C”- 45 de elevi, România- Școala Gimnazială Cleja (Bacău)	Eșantion experiment – Clasele a V-a „A”, a V –a „B” și a V- a „C”- 45 de elevi, România- Școala Gimnazială Cleja (Bacău)	Clasele a V a „A” și a V a „T”- 65 de elevi Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Nicolae Sulac” (Chișinău), R. Moldova Clasele a V-a „A”, a V a „B” și a V- a „C”- 45 de elevi România Școala Gimnazială Cleja (Bacău)
Total nr. elevi	110 elevi	45 elevi	110 elevi

Pentru a stabili situația actuală privind predarea-învățarea interactivă a istoriei în învățământul gimnazial și pentru realizarea experimentului pedagogic, am analizat documentele de programare și planificare la disciplina istorie atât din Republica Moldova cât și din România.

În ceea ce privește analiza suport curricular la disciplina istorie privind predarea-învățarea istoriei la etapa actuală nu se face suficient pentru formarea unui elev care pune în valoare, formulează judecăți de valoare, enunță aprecieri, recunoaște valori prin cercetare, creativitate, gândire critică, colaborare și interpretarea surselor istorice. Aceasta se întâmplă deoarece metodele interactive sunt aplicate insuficient de către cadrele didactice în cadrul procesului de predare-învățare. Astfel, considerăm că formarea unui elev care pune în valoare, formulează judecăți de valoare, apreciază, gândește critic, recunoaște valori, poate fi realizată prin eficientizarea metodologiei predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial.

Etapa de constatare:

Scopul: obținerea datelor cu privire la nivelul de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a, în procesul de predare-învățare a istoriei în învățământul gimnazial.

Obiective:

1. Studiarea suporturilor curriculare privind problema de cercetare;
2. Determinarea nivelurilor de formare a elevului valorizator în cadrul procesului de predare-învățare interactivă a istoriei;
3. Identificarea gradului de implicare și a dificultăților cu care se confruntă elevii de clasa a V-a în predarea-învățarea interactivă istoriei;
4. Elaborarea criteriilor de evaluare a nivelului de formare a elevului valorizator;
5. Stabilirea indicatorilor de apreciere a nivelului de formare a elevului valorizator.

Metode științifice: experimentul, cercetarea documentelor istorice observația științifică, analiza, comparația, fișa de evaluare.

Experimentul a fost realizat pe eșantioane de elevi din România și Republica Moldova prezentate în tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Eșantioane de elevi

România				Republica Moldova	
Școala/Liceul	Școala Gimnazială Cleja, (Nr.1)	Școala Gimnazială Cleja, (Nr.2)	Școala Gimnazială Cleja, (Nr.3)	Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Nicolae Sulac” (Chișinău)	
Clasa	V „A”	V „B”	V „C”	V „A”	V „T”
Total nr. elevi	45 de elevi			65 de elevi	

Nivelurile de formare a elevului valorizator în cadrul etapei de constatare măsurate prin aplicarea fișelor de evaluare. Acestea au fost aplicate claselor experiment din România și claselor

de control din R. Moldova. Rezultatele obținute ne vor permite să comparăm clasele din România cu cele din R. Moldova.

Fișele de evaluare aplicate la etapa de constatare au avut drept scop identificarea de către elevi a valorilor istorice prin activități de învățare ce implică cercetarea, colaborarea, gândire critică, creativitatea și interpretarea.

În urma analizei metodologiei privind evaluarea la disciplina istorie și a curriculumului care vine cu recomandări privind valorificarea competențelor la disciplina istorie, în conformitate cu prevederile legislative actuale privind procesul de învățământ gimnazial și urmărind nivelul clasei, au fost stabilite criteriile de evaluare, care fac referire la nivelul de competențe ale elevului, dobândite prin acțiuni de cercetare, interpretare, creativitate, gândire critică și colaborare și permițând determinarea nivelului de formare a elevului valorizator (Scăzut, Mediu și Înalt) și constituind indicatori direct observabili la nivelul rezultatelor obținute prin verificarea fișelor de evaluare. Criteriile de evaluare descrise în tabelul 3.3. apreciază elevul în baza nivelurilor de performanță „Înalt”, „Mediu”, „Scăzut”.

Tabelul 3.3. Criterii de evaluare a elevului valorizator E.CS.

	<i>Nivel înalt</i>	<i>Nivel mediu</i>	<i>Nivel scăzut</i>
<i>Elevul valorizator</i>	<i>Rezolvă corect cerințele care țin de utilizarea limbajului istoric sau a informației oferite de sursa istorică. Interpretează valorile istorice folosind gândirea critică, creativitatea, etc.</i>	<i>Realizează cerințele cu mici erori care țin de utilizarea limbajului istoric sau a informației oferite de sursa istorică. Rezolvă parțial cerințele cu ajutorul gândirii critice, creativității, cercetării, colaborării, interpretării pentru a dobândi valori istorice. Rezolvă corect cerințele indentificând valori istorice, localizând etc.</i>	<i>Rezolvă cerințele parțial, având lacune în utilizarea limbajului istoric și dificultăți în a identifica informațiile oferite de sursa istorică, nu folosește gândirea critică, creativitatea, cercetarea, colaborarea, interpretarea pentru a dobândi valori istorice.</i>

Indicatorii vizați au fost clasificați în baza a trei niveluri de formare: **înalt, mediu și scăzut**. În tabelul 3.4. prezentăm indicatorii de apreciere a nivelului de formare a elevului valorizator.

Tabelul 3.4. Indicatori de apreciere a nivelului de formare a elevului valorizator

Nivelul formării elevului valorizator		
Înalt	Mediu	Scăzut
Răspunde corect la itemi în procent de >70% până la 100%	Răspunde corect la itemi în procent de >40% până 70%	Răspunde corect la itemi în procent de 0% până la 40%

Corelația dintre indicatori și cele trei niveluri este justificată de specificul elevului valorizator. Astfel în vederea interpretării rezultatelor, elevii vor fi clasificați în trei categorii după cum urmează: înalt, mediu și scăzut.

Sistemul de criterii pentru evaluarea nivelului de formare a elevului valorizator s-a făcut pe un sistem de criterii, pe care l-am elaborat în baza unor principii caracteristice predării-învățării interactive la disciplina istorie.

O învățare cât mai deplină a valorilor istorice de către elevii de clasa a V-a presupune că aceștia ar trebui să poată:

- Elabora lucrări care valorizează experiența participării la activități legate de trecutul istoric al omenirii;
- Realiza proiecte de grup care promovează valorile locale;
- Realiza prezentări care să promoveze valorile și principiile democratice;
- Stabili sarcini care favorizează învățarea interactivă;
- Elabora eseuri și texte folosind valorile istorice;
- Utiliza creativitatea, gândirea critică, cercetarea și interpretarea pentru descoperirea valorilor în sursele istorice.

Considerăm că aceste criterii reprezintă un sistem întrucât răspund triadei curriculum - profesor constructivist - elev valorizator și predării-învățării interactive a istoriei care are loc prin acțiuni de colaboare, creativitate, gândire critică, cercetare, interpretare a valorilor istorice.

Activitatea de predare-învățare interactivă a valorilor istorice a fost examinată în cadrul experimentului de constatare fiind aplicate fișe de evaluare la lecțiile de istorie. Prezentăm astfel, secvențe de evaluare a elevului valorizator cu ajutorul fișelor de evaluare pe care le-am denumit F1 (Anexa 4), F2 (Anexa 5), F3 (Anexa 6), F4 (Anexa 7), F5 (Anexa 8).

F.1. Lecția: Războaiele grecilor. Activități de învățare creative. (Anexa 4)

Competențe specifice- activități de învățare:

- 2.2. - descrierea unor surse referitoare la un fapt istoric;
- 2.1. - elaborarea unor enunțuri simple utilizând termeni istorici;
- 3.1.- folosirea jocului de rol pentru însușirea valorilor.

Cerințe:

1. Descrie un episod din Bătălia de la Maraton în 5-6 rânduri pornind de la informațiile din sursa A, folosind traseul din harta C și schema de luptă din imaginea D.

2. Cercetează sursa B, și realizează un dialog între sclavul lui Temistocle și Xerxe. Ce mesaj crezi că a primit Xerxe de la Temistocle? De ce?

3. Sunteți un comandant de oști. Pornind de la imaginea D, crează o tehnică proprie de luptă pentru a învinge armatele inamice. Te poți inspira din jocuri de război! Poți da exemple.

Descriptori de performanță:

Nivel înalt: Descrie corect un episod din Bătălia de la Maraton folosind sursele date, realizează corect un dialog între sclavul lui Temistocle și Xerxe, crează corect o tehnică proprie de luptă pentru a învinge armatele inamice.

Nivel mediu: Descrie parțial corect un episod din Bătălia de la Maraton folosind sursele date, realizează parțial corect un dialog între sclavul lui Temistocle și Xerxe, crează parțial corect o tehnică proprie de luptă pentru a învinge armatele inamice.

Nivel scăzut: Nu descrie corect un episod din Bătălia de la Maraton folosind sursele date, nu realizează corect un dialog între sclavul lui Temistocle și Xerxe, nu crează corect o tehnică proprie de luptă pentru a învinge armatele inamice.

Evaluare: **Nivel înalt:** primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.5. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F. 1, E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	3	6,66 %
Mediu	20	44,44%
Scăzut	22	48,89%
Total	45	100%

F.2. Lecția: Atena și Sparta. Activități de învățare interpretative. (Anexa 5)

Competențe specifice-activități de învățare:

2.3. - descrierea unor surse istorice în vederea stabilirii asemănarilor și deosebirilor pe baza unui plan dat ;

3.1.- utilizarea unor roluri specifice în activitatea de grup.

Cerințe:

1. Analizează cele două surse istorice și specifică cărui polis îi corespunde modul de organizare politică de la sursa A și de la sursa B.

2. Folosind informațiile din lecție dar și cele prezentate în sursele istorice stabilește o asemănare și trei deosebiri privind modul de organizare politică a polisurilor Atena și Sparta.

3. Consideră că ești conducătorul Atenei. Construiește și interpretează un discurs folosind ca model sursa B.

4. Completează graficele cu denumirile organizării sociale din Atena și Sparta.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Specifică corect cărui polis îi corespunde modul de organizare politică de la sursa A și de la sursa B; stabilește corect o asemănare și 3 deosebiri privind modul de organizare politică a polisurilor Atena și Sparta; construiește și interpretează corect un discurs folosind ca model sursa B.

Nivel mediu: Specifică parțial corect cărui polis îi corespunde modul de organizare politică de la sursa A și de la sursa B; stabilește parțial corect o asemănare și 3 deosebiri privind modul de organizare politică a polisurilor Atena și Sparta; construiește și interpretează parțial corect un discurs folosind ca model sursa B.

Nivel scăzut: Nu specifică corect cărui polis îi corespunde modul de organizare politică de la sursa A și de la sursa B; nu stabilește o asemănare și 3 deosebiri privind modul de organizare politică a polisurilor Atena și Sparta; nu construiește și nu interpretează corect un discurs folosind ca model sursa B.

Evaluare: **Nivel înalt:** primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.6. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a –F.2., E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	10	22,22 %
Mediu	19	42,22 %
Scăzut	16	35,56 %
Total	45	100 %

F.3. Lecția: Moștenirea culturală din Grecia Antică. Activități de învățare prin colaborare. (Anexa 6)

Competențe specifice-activități de învățare:

3.1. - realizarea unor sarcini de lucru în timpul participării la proiecte prin valorificarea experienței pozitive;

4.2.- alcătuirea planului unui proiect.

Cerințe: Realizați un proiect despre moștenirea culturală a grecilor. Formați grupe de câte 4 elevi. Pornind de la imaginile A, B, C și D, fiecare grupă descrie și realizează benzi desenate despre cultura grecilor, având în vedere:

- Acropola ateniană,
- Jocurile Olimpice,
- Moștenirea lumii grecești.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Descrie și realizează corect benzi desenate despre cultura grecilor; colaborează cu colegii și profesorul.

Nivel mediu: Descrie și realizează parțial corect benzi desenate despre cultura grecilor; colaborează doar cu colegii.

Nivel scăzut: Nu descrie și nu realizează corect benzi desenate despre cultura grecilor; nu colaborează.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.7. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a, F. 3, E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	12	26,66 %
Mediu	19	42,22 %
Scăzut	14	31,11 %
Total	45	100 %

F.4. Lecția: Polisul apariția și organizarea internă. Activități de învățare prin cercetare. (Anexa 7)

Competențe specifice-activități de învățare:

2.1.-elaborarea unor enunțuri utilizând termeni istorici.

2.2.-cercetarea unor surse referitoare la un fapt istoric.

Cerințe:

1. Cercetează sursa „A” și descoperă semnificația cuvântului acropoli și ce rol joacă el în polis.

2. Descrie importanța dată de agora în societatea greacă cercetând sursa „B”.

3. Analizează imaginea „C” și identifică principalele elemente ale unui polis. Explicați necesitatea apariției polisului.

4. Analizează fraza „ cea mai mare onoare pentru un cetățean era să-i fie alocat un mormânt în agora”. Care erau categoriile sociale din polis ? Explicați de ce cetățenii aveau drepturi și celelalte categorii nu aveau.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Descoperă corect semnificația cuvântului acropoli și ce rol joacă el în polis, descrie importanța dată de agora în societatea greacă, identifică principalele elemente ale unui polis.

Nivel mediu: Descoperă parțial corect semnificația cuvântului acropoli și ce rol joacă el în polis, descrie parțial corect importanța dată de agora în societatea greacă, identifică parțial corect principalele elemente ale unui polis.

Nivel scăzut: Nu descoperă corect semnificația cuvântului acropoli și ce rol joacă el în polis, nu descrie corect importanța dată de agora în societatea greacă, nu identifică principalele elemente ale unui polis.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.8. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a –F.4, E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	8	17,77 %
Mediu	24	53,33 %
Scăzut	13	28,89 %
Total	45	100 %

F.5. Lecția: Alexandru Macedon și civilizația elenistică. Activități de învățare ce implică gândirea critică. (Anexa 8)

Competențe specifice-activități de învățare:

- 3.2.- identificarea rolului unor personalități, analizând surse istorice;
4.1- extragerea mesajelor dintr-o sursă istorică.

Cerințe:

1. Pornind de la sursa A explicați de ce Alexandru Macedon a fost considerat un „cuceritor abil”.
2. Studiați sursa B și precizați motivul pentru care Alexandru Macedon a ocupat Egiptul.
3. Analizați sursele A, B, C și cu ajutorul informațiilor din lecție arată cum a reușit Alexandru Macedon să cucerească toate aceste teritorii.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Explică corect de ce Alexandru Macedon a fost considerat un „cuceritor abil”, precizează motivul pentru care Alexandru Macedon a ocupat Egiptul, arată corect cum a reușit Alexandru Macedon să cucerească toate aceste teritorii.

Nivel mediu: explică parțial corect de ce Alexandru Macedon a fost considerat un „cuceritor abil”, precizează parțial motivul pentru care Alexandru Macedon a ocupat Egiptul, arată parțial corect cum a reușit Alexandru Macedon să cucerească toate aceste teritorii.

Nivel scăzut: nu explică corect de ce Alexandru Macedon a fost considerat un „cuceritor abil”, nu precizează corect motivul pentru care Alexandru Macedon a ocupat Egiptul, nu arată corect cum a reușit Alexandru Macedon să cucerească toate aceste teritorii.

Evaluare: **Nivel înalt:** primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.9. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a –F.5, E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	10	22,22 %
Mediu	18	40 %
Scăzut	17	37,78 %
Total	45	100 %

Pentru elevii din **Republica Moldova** fișele de evaluare aplicate la etapa de constatare au avut drept scop identificarea de către elevi a valorilor istorice prin activități de învățare ce implică

cercetarea, colaborarea, gândirea critică, creativitatea și interpretarea. Prezentăm astfel, secvențe de evaluare a elevului valorizator cu ajutorul fișelor de evaluare pe care le-am denumit F6 (Anexa 9), F7 (Anexa 10), F8 (Anexa 11), F9 (Anexa 12), F10 (Anexa 13).

F.6. Lecția: Cotidianul și religia la geto-daci. Activități de învățare ce implică gândirea critică. (Anexa 9)

Unități de competență-activități și produse de învățare recomandate:

3.2. - Comentarea informațiilor selectate din diverse documente;

3.3. - Execuții de analiză a izvoarelor scrise și nescrise.

Cerințe:

1. În sursa istorică prezentată mai sus Herodot afirmă că geții „se cred nemuritori”. Argumentează de ce crezi că geții doreau să fie nemuritori. Ai mai întâlnit ideea de nemurire și la alte popoare?

2. De ce credeau geto-dacii că este nevoie de un sacrificiu uman pentru ca rugăciunile lor să fie ascultate?

3. Priviți imaginile prezentate mai sus. Persoanele din imagini fac parte din aceeași categorie socială? Explicați de ce geto-dacii au considerat că este necesară o diferențiere socială.

4. Analizează sursa istorică, imaginile și formulează o opinie despre modul de viață al dacilor.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Argumentează corect de ce geții doreau să fie nemuritori. Răspunde corect referitor la faptul dacă a mai întâlnit ideea de nemurire și la alte popoare. Explică corect de ce geto-dacii au considerat că este necesară o diferențiere socială. formulează o opinie despre modul de viață al dacilor.

Nivel mediu: Argumentează parțial corect de ce geții doreau să fie nemuritori. Răspunde parțial corect referitor la faptul dacă a mai întâlnit ideea de nemurire și la alte popoare. Explică parțial corect de ce geto-dacii au considerat că este necesară o diferențiere socială. Formulează parțial corect o opinie despre modul de viață al dacilor.

Nivel scăzut: Nu argumentează corect de ce geții doreau să fie nemuritori. Nu răspunde corect referitor la faptul dacă a mai întâlnit ideea de nemurire și la alte popoare. Nu explică corect de ce geto-dacii au considerat că este necesară o diferențiere socială. Nu formulează corect o opinie despre modul de viață al dacilor.

Evaluare: **Nivel înalt:** primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.10. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a –F.6, E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	0	0 %
Mediu	21	32,30 %
Scăzut	44	67,70 %
Total	65	100 %

F.7. Micul arheolog. Activități de învățare prin cercetare. (Anexa 10)

Unități de competență- activități și produse de învățare recomandate:

3.1. - Exerciții de analiză a izvoarelor scrise și nescrise.

3.3. - Exerciții de selectare a informației suplimentare despre valorile materiale și spirituale ale strămoșilor.

Cerințe:

1. Cercetați fiecare strat și descoperiți obiectele după vechimea lor ținând cont că stratele mai vechi sunt cele mai adânci.

2. Selectați obiectele în funcție de categoria de izvoare din care fac parte.

3. Exprimați-ți opinia despre munca de cercetare a arheologului. Ai vrea să devii arheolog? De ce?

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Descoperă corect obiectele după vechimea lor ținând cont că stratele mai vechi sunt cele mai adânci; selectează corect obiectele în funcție de categoria de izvoare din care fac parte; își exprimă opinia corect despre munca de cercetare a arheologului.

Nivel mediu: Descoperă parțial corect obiectele după vechimea lor ținând cont că stratele mai vechi sunt cele mai adânci; selectează parțial corect obiectele în funcție de categoria de izvoare din care fac parte; își exprimă opinia parțial corect despre munca de cercetare a arheologului.

Nivel scăzut: Nu descoperă corect obiectele după vechimea lor ținând cont că stratele mai vechi sunt cele mai adânci; nu selectează corect obiectele în funcție de categoria de izvoare din care fac parte; nu își exprimă opinia corect despre munca de cercetare a arheologului.

Evaluare: **Nivel înalt:** primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.11. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.7, E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	1	1,54 %
Mediu	23	35,38 %
Scăzut	41	63,08 %
Total	65	100 %

F.8. Lecția: Strămoșii noștri geto-dacii. Activități de colaborare (Anexa 11)

Unități de competență-activități și produse de învățare recomandate:

3.1. - Exerciții de comparare a vieții cotidiene timp de o zi a dacilor în antichitate ;

5.1. - Realizarea unei benzi desenate despre civilizația geto-dacilor.

Cerințe: Realizați un proiect despre geto-daci. Formați grupe de câte 4 elevi. Pornind de la documentul A și de la imaginile B, C și D, fiecare grupă realizează o bandă desenată sau un colaj de desene care să ilustreze civilizația geto-dacilor, având în vedere:

- Originea geto-dacilor,
- Informații despre geți,
- Credințe, rânduiești, obiceiuri,
- Portul geto-dacilor.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Realizează corect o bandă desenată sau un colaj de desene care să ilustreze civilizația geto-dacilor, colaborează cu colegii și profesorul, se implică în rezolvarea sarcinilor de grup.

Nivel mediu: Realizează parțial corect o bandă desenată sau un colaj de desene care să ilustreze civilizația geto-dacilor, colaborează parțial cu colegii și profesorul, se implică parțial în rezolvarea sarcinilor de grup.

Nivel scăzut: Nu realizează corect o bandă desenată sau un colaj de desene care să ilustreze civilizația geto-dacilor, nu colaborează cu colegii și profesorul, nu se implică în rezolvarea sarcinilor de grup.

Evaluare: **Nivel înalt:** primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.12. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a, F.8, E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	3	4,61 %
Mediu	47	72,30 %
Scăzut	15	23,07 %
Total	65	100 %

F.9. Lecția: Omul și mediul în Grecia antică. Activități de învățare interpretative.

(Anexa 12)

Unități de competență-activități și produse de învățare recomandate:

2.3 –Exerciții de localizare pe hartă;

3.1- Exerciții de comparare a vieții cotidiene a grecilor.

Cerințe:

1. Compară mediul natural al grecilor și mediul natural al geto-dacilor folosind harta Greciei, harta Daciei precum și sursele A și B.

2. Caută două asemănări și două deosebiri între ocupațiile și modul de viață al grecilor și ocupațiile și modul de viață al geto-dacilor.

3. Interpretează relația economică dintre cele două popoare folosind cunoștințele dobândite la lecțiile de istorie.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Compară corect mediul natural al grecilor și mediul natural al geto-dacilor; stabilește corect două asemănări și două deosebiri între ocupațiile și modul de viață al grecilor și ocupațiile și modul de viață al geto-dacilor; interpretează corect relația economică dintre cele două popoare.

Nivel mediu: Compară parțial corect mediul natural al grecilor și mediul natural al geto-dacilor; stabilește parțial corect o asemănare și o deosebire între ocupațiile și modul de viață al grecilor și ocupațiile și modul de viață al geto-dacilor; interpretează parțial corect relația economică dintre cele două popoare.

Nivel scăzut: Nu compară corect mediul natural al grecilor și mediul natural al geto-dacilor; Nu stabilește asemănări și deosebiri între ocupațiile și modul de viață al grecilor și ocupațiile și modul de viață al geto-dacilor; nu interpretează relația economică dintre cele două popoare.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.13. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F. 9.,E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	3	4,61 %
Mediu	47	72,30 %
Scăzut	15	23,07 %
Total	65	100 %

F.10. Lecția: Unificarea Daciei de către Burebista. Activități de învățare creative (Anexa 13)

Unități de competență-activități și produse de învățare recomandate:

2.2– Exerciții de descriere a unui episod de luptă între armatele lui Burebista și vecinii săi;

3.2- Exerciții de selectare din surse suplimentare a informației despre Burebista.

Cerințe:

1. Imaginează-ți că ești un ostaș din armata regelui Burebista. Descrie un episod de luptă dintre armatele lui Burebista și vecinii săi construind 4-5 propoziții.

2. Pornind de la Inscripția de la Dionysopolis în care Burebista este prezentat ca fiind „ cel dintâi și cel mai puternic dintre toți regii ...” alcătuieste un cvintet despre regele Burebista după următorii pași:

- Primul vers este format dintr-un singur cuvânt ce definește subiectul,
- Al doilea vers este format din două cuvinte care definesc caracteristicile subiectului (două adjective),
- Al treilea vers - este format din trei cuvinte care exprimă acțiuni (verbe la gerunziu),
- Al cincilea vers- este format dintr-un cuvânt care arată însușirea esențială a subiectului.

3. Analizează harta statului dac sub conducerea lui Burebista și creează un dialog între Burebista și căpeteniile triburilor în vederea unificării acestora într-un singur stat. Ai în vedere cele două căi pe care le-a folosit Burebista pentru a unifica statul dac.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Descrie corect un episod de luptă dintre armatele lui Burebista și vecinii săi; alcătuieste corect un cvintet despre regele Burebista și respectă cerințele metodei; creează corect un dialog între Burebista și căpeteniile triburilor.

Nivel mediu: Descrie parțial corect un episod de luptă dintre armatele lui Burebista și vecinii săi; alcătuieste parțial corect un cvintet despre regele Burebista și respectă cerințele metodei; creează corect un dialog parțial între Burebista și căpeteniile triburilor.

Nivel scăzut: Nu descrie corect un episod de luptă dintre armatele lui Burebista și vecinii săi; nu alcătuieste corect un cvintet despre regele Burebista și nu respectă cerințele metodei; nu creează corect un dialog între Burebista și căpeteniile triburilor în vederea unificării acestora într-un singur stat.

Evaluare: **Nivel înalt:** primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.14. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a. F.10.E.CS.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	5	7,69 %
Mediu	30	46,15 %
Scăzut	30	46,16 %
Total	65	100 %

Pentru analiza fișelor de evaluare la etapa de constatare am urmărit indicatorii de apreciere prezentați în tabelul 3.3. observând următoarele aspecte:

- valorificarea creativității, libertatea de imaginație,
- stimularea interesului pentru a interpreta o sursă istorică,

- posibilitatea de a analiza un fapt/eveniment istoric, de a lua decizii și de a le argumenta, de a prevedea consecințele acestora,

- abilitatea de a realiza sarcinile în grup prin cooperare, de a analiza critic sursele istorice, de a rezolva situații problemă, de a interpreta faptele și evenimentele istorice.

Rezultatele elevilor pentru fiecare clasă sunt prezentate în (Tabelele A4.1, A4.2, A4.3 A5.1, A5.2, A5.3, A6.1, A6.2, A6.3, A7.1, A7.2, A7.3, A8.1, A8.2, A8.3 A9.1, A9.2, A10.1, A10.2, A11.1, A11.2, A12.1, A12.2, A13.1, A13.2). Analiza rezultatelor fișelor de evaluare ne ajută să constatăm care sunt nivelurile de formare a elevului valorizator la clasele a V- a din România și Republica Moldova.

În Figurile 3.1. prezentăm date experimentale comparate privind nivelurile de formare a elevului valorizator din clasa a V- a (clasele experimentale din România și clasele control din R. Moldova).

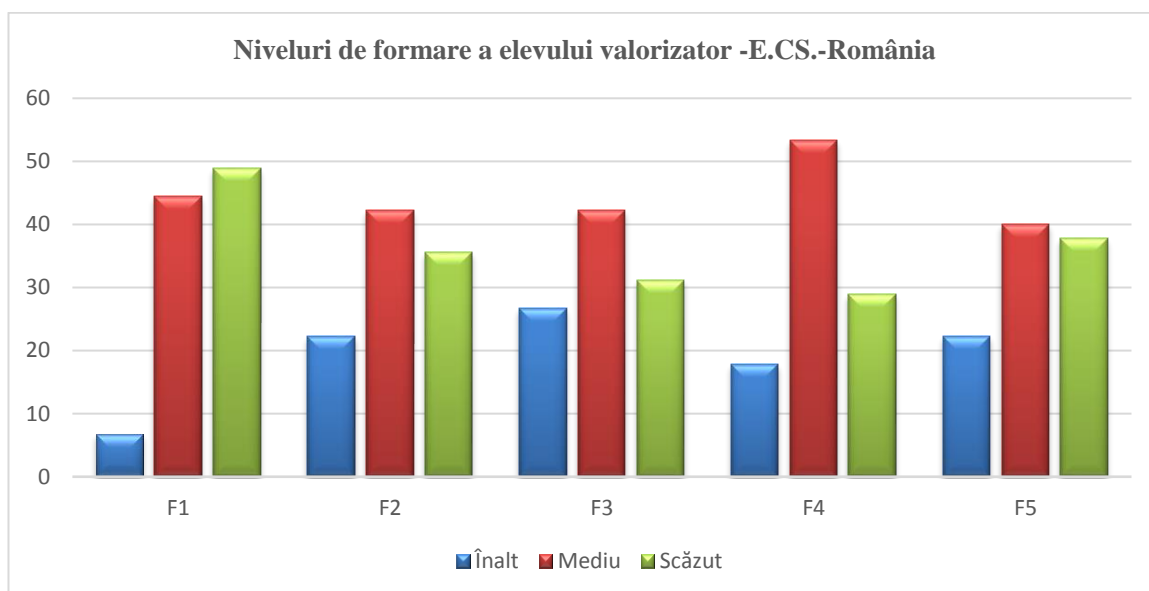


Fig. 3.1. Niveluri de formare a elevului valorizator -E.CS. România

Din rezultate înregistrate pentru clasele experimentale din România putem concluziona următoarele aspecte:

- prin aplicarea F1 –activități de învățare creative, elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 6,66%, parțial corect în procent de 44,44 % și incorect în procent de 48,89%;

- prin aplicarea F2 –activități de învățare interpretative, elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 22,22%, parțial corect în procent de 42,22% și incorect în procent de 35,56%;

- prin aplicarea F3 –activități de învățare de colaborare, elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 26,66 %, parțial corect în procent de 42,22 % și incorect în procent de 31,11%;

- prin aplicarea F4–activități de învățare prin cercetare, elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 17,77%, parțial corect în procent de 53,33% și incorect în procent de 28,89%;

- prin aplicarea F5 –activități de învățare care implică gândire critică elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 22,22%, parțial corect în procent de 40% și incorect în procent de 37,78%.

În tabelul 3.15. a fost calculată media formării pe niveluri a elevului valorizator pentru clasele experimentale din România.

Tabelul 3.15. Media formării pe niveluri a elevului valorizator România

Fișe de evaluare / %	F 1 / %	F2 / %	F 3 / %	F 4 / %	F 5 / %	Media
Înalt	6,66 %	22,22 %	26,66 %	17,77 %	22,22 %	19,11%
Mediu	44,44%	42,22 %	42,22 %	53,33 %	40 %	44,44%
Scăzut	48,89%	35,56 %	31,11 %	28,89 %	37,78 %	36,44%

În urma analizei realizate asupra rezultatelor din tabelul 3.15. constatăm că nivelul înalt a elevului valorizator la clasele experimentale din România prezintă o medie de 19,11%, spre deosebire de nivelul mediu unde s-a înregistrat un procent de 44,45%, iar la nivel scăzut de 36,44%. Astfel datele indicate se concretizează în următoarele caracteristici:

- doar 19,11% răspund corect cerințelor la activitățile de învățare prin colaborare, cercetare, interpretare, gândire critică, creativitate pentru recunoașterea valorilor istorice,
- 44,45% realizează parțial corect cerințele prin activități creative, colaborative, de interpretare și cercetarea pentru descoperirea valorilor istorice,
- 36,44% nu reușesc să rezolve corect cerințele prin activități de creativitate, gândire critică, de interpretare, cercetare și colaborare pentru definirea valorilor istorice.

În Figura 3.2. sunt reprezentate nivelurile de formare a elevului valorizator E.CS. R. Moldova.

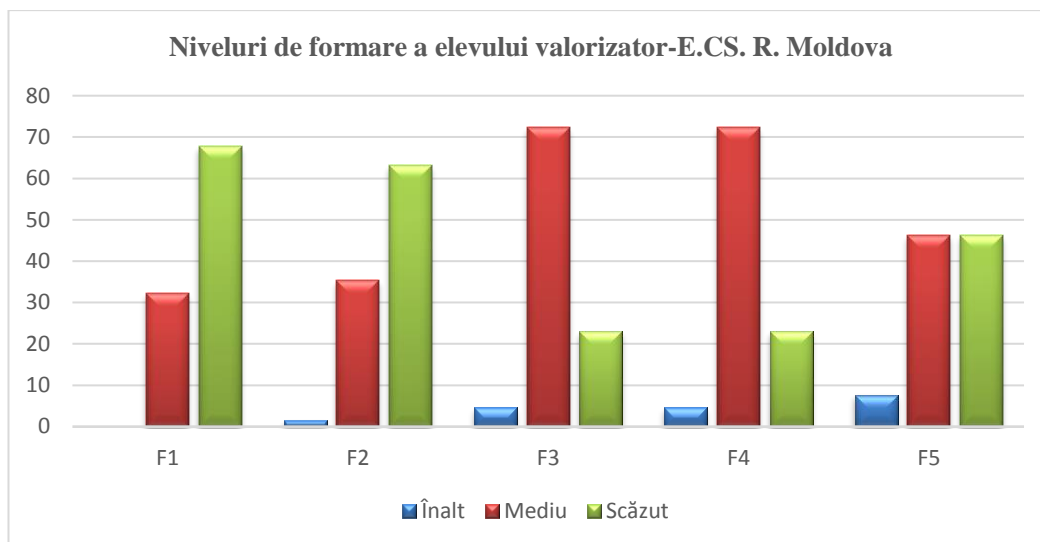


Fig. 3.2. Niveluri de formare a elevului valorizator E.CS. R.Moldova

Din rezultatele înregistrate pentru clasele de control din R. Moldova putem concluziona următoarele aspecte:

- prin aplicarea F1 –activități de învățare creative, elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 0%, parțial corect în procent de 32,30% și incorect în procent de 67,70%;

- prin aplicarea F2 –activități de învățare interpretative, elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 1,54%, parțial corect în procent de 35,38% și incorect în procent de 63,08%;

- prin aplicarea F3 –activități de învățare de colaborare, elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 4,61%, parțial corect în procent de 72,30 % și incorect în procent de 23,07%;

- prin aplicarea F4–activități de învățare prin cercetare, elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 4,61%, parțial corect în procent de 72,30% și incorect în procent de 23,07%;

- prin aplicarea F5 –activități de învățare care implică gândire critică elevii claselor experimentale au rezolvat cerințele corect în procent de 7,69%, parțial corect în procent de 46,15% și incorect în procent de 46,16%.

În tabelul 3.16. este calculată media formării pe niveluri a elevului valorizator la clasele de control din Republica Moldova.

Tabelul 3.16. Media formării pe niveluri a elevului valorizator Republica Moldova

Fișe de evaluare / %	F 1 / %	F 2 / %	F 3 / %	F 4 / %	F 5 / %	Media
Înalt	0%	1,54%	4,61%	4,61%	7,69%	3,69%
Mediu	32,30%	35,38%	72,30%	72,30%	46,15%	51,69%

Scăzut	67,70%	63,08%	23,07%	23,07%	46,16%	44,62%
--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

Din rezultatele claselor de control din R. Moldova prezentate în tabelul 3.16. observăm că nivelul înalt a elevului valorizator a înregistrat o medie de 3,69 % spre deosebire de nivelul mediu unde sesizăm un procent foarte ridicat de 51,69 %, iar la nivel scăzut de 44,62 %. Astfel în urma analizei procentelor constatăm că:

- 3,69% răspund corect cerințelor la activitățile de învățare prin colaborare, cercetare, interpretare, gândire critică, creativitate pentru recunoașterea valorilor istorice,
- 51,69% realizează parțial corect cerințele prin activități creative, colaborative, de interpretare și cercetarea pentru descoperirea valorilor istorice,
- 44,62% nu reușesc să rezolve corect cerințele referitoare la valorile istorice prin activități de creativitate, gândire critică, de interpretare, cercetare și colaborare.

Așadar, în urma aplicării experimentului de constatare observăm valori foarte mici pentru nivelul înalt al elevului valorizator ceea ce face să concluzionăm că elevii claselor experimentale și cele de control:

- ✓ nu recunosc la nivel înalt valorile istorice (naționale, morale, europene, sociale, individuale);
- ✓ nu formulează judecăți de valoare pentru nivelul înalt;
- ✓ nu reușesc să dobândească valori prin acțiuni de cercetare, colaborare, gândire, critică, creativitate și interpretare.

Pentru a remedia acest aspect al metodologiei predării-învățării istoriei am consultat documentele curriculare. Pe parcursul cercetării noastre au avut loc modificări ale curriculei școlare așa după cum afirmă P. Cerbușca că în anul 2019 a fost elaborată o nouă curricula la disciplina istorie pentru nivelul gimnazial și liceal. Despre necesitatea acestei schimbări cercetătorul susține că este „dictată de actualizarea standardelor în educația istorică și de schimbările survenite odată cu adaptarea paradigmei educaționale *centrarea pe elev și școala prietenoasă copilului*” [127, p. 45].

Cercetătorul ne face cunoscut faptul că „Documentul curricular la *Istoria Românilor și Universală*, implică o nouă paradigmă educațională, bazată pe formarea/ dezvoltarea de competențe și anume: 1. Valori în integritatea lor: general –umane și naționale; democratice; morale, civice, politice, juridice, istorice, educaționale etc.” [127, p. 46].

În accepțiunea cercetătorului P. Cerbușca, „Istoria Românilor și Universală este orientată prioritar spre înțelegerea trecutului propriului popor și a diversității tradițiilor culturale și istorice ale popoarelor lumii, pentru a înlătura prejudecățile și a încuraja toleranța și

comunicarea/colaborarea eficientă între oameni. Elevilor le vor fi formate și dezvoltate atitudini și valori de apreciere a rolului și semnificației persoanelor cu care interacționează direct sau indirect, indiferent de apartenența lor etnică, religioasă, de gen etc., excluzând, astfel, ura rasială, xenofobia sau antisemitismul”[idem].

Noul document curricular prevede ca elevii să fie ghidați să analizeze materiale folosind diverse metode interactive. Astfel, profesorul P. Cerbușcă ne sugerează aspecte pe care putem să le discutăm cu elevii : subiecte de istorie locală și națională: aspecte ale modului de viață din diferite perioade istorice; atitudini față de război și pace, comemorarea persoanelor care au luptat pe diverse fronturi; mărturii din istoria neamului și a familiilor; politica față de proprietate, față de legi și coduri morale; amintiri din copilărie și despre evenimentele recente [idem].

Din analiza documentelor școlare actualizate se constată că în general Curriculumul la disciplina Istorie atât în România cât și în Republica Moldova oferă un cadru la nivel de concept, teleologic, de conținut și metodologic suficient pentru a forma elevul valorizator prin metode interactive, dar acest lucru nu exclude necesitatea unei metodologii privind predarea -învățarea interactivă a istoriei în învățământul gimnazial. De asemenea observăm că nu valorifică decât foarte modest potențialul imens al acestuia în formarea elevului valorizator.

Deși prin experimentul de constatare s-au demonstrat rezultate modeste și bune în formarea elevului valorizator, faptul că elevii nu formulează răspunsurilor conform cerințelor, nu deosebesc valorile, unii doresc să lucreze doar individual, faptul că nu știu să răspundă la întrebări problemă, nu pot să interpreteze o sursă istorică, etc., conchidem că este necesară conceperea unui Model pedagogic care să aibă în vedere predarea-învățarea interactivă în învățământul gimnazial.

3.2. Valorificarea metodologiei interactive în predarea- învățarea istoriei în gimnaziu

Stimularea interesului elevilor pentru valorile istorice începând cu clasa a V-a, prin acțiuni de cercetare, colaborare, creativitate, interpretare și gândire critică, necesită aplicarea unei metodologii care să susțină procesul de predare-învățare interactivă.

În acest caz am recurs la aplicarea unor metode interactive pe care le-am descris în *Modelul pedagogic de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial*.

Experimentul de formare a fost realizat în anul școlar 2021-2022, la Școala Gimnazială Cleja, jud. Bacău, România.

Etapă de formare

Scopul: valorificarea metodologiei interactive în predarea-învățarea istoriei în gimnaziu

Obiective:

1. Valorificarea reperelor teoretice și aplicative de formare a elevului valorizator;
2. Implementarea experimentală a metodologiei interactive în predarea-învățarea istoriei în gimnaziu.

Metode științifice: Metoda experimentului, observația științifică.

Secvențele didactice de predare-învățare interactivă au fost proiectate în concordanță cu Programa școlară pentru disciplina istorie apărută în 2017. În tabelul 3.17. este prezentată proiectarea metodologică la disciplina istorie pentru clasa a V- a, unde am corelat conținuturile cu metodele interactive care au fost aplicate în timpul experimentului.

Tabelul 3.17. Proiectarea metodologică la disciplina istorie, pentru clasa a V-a, România,

Istorie - clasa a V- a			
Domeniul de conținut	Competențe specifice	Conținuturi/ Studiu de caz	Metode interactive
Lumea romană	1.2, 2.2, 3.2	Fondarea Romei-istorie și legendă	Metoda predării învățării reciproce
	1.2, 2.2, 3.2	Roma regală	Starbursting/explozia stelară
	1.2, 2.2, 3.2	Organizarea Republicii Romane	Metoda Cubul
	1.2, 2.2, 3.2	Armata romană	Metoda învățării prin cercetarea documentelor istorice și vestigiilor istorice
	1.2, 2.2, 3.2	Imperiul Roman	Metoda interviul în trei trepte IIO
Geto –dacii	1.2, 2.2, 3.2	Creștinismul	Diagrama cauzelor și efectului
	1.2, 2.2, 3.2	Istoria calendarului	Studiu de caz
	1.2, 2.2, 3.2	Geții și dacii	Metoda Frisco
	1.2, 2.2, 3.2	Burebista și Decebal	Metoda Ciorchinele
	1.2, 2.2, 3.2	Războaiele daco-romane	Tehnica Acvariul

Activitățile propuse a fi desfășurate în cadrul experimentului au fost implementate la Școala Gimnazială Cleja, jud. Bacău din România. Una dintre condiții, a fost ca implementarea să se realizeze pentru acele aspecte ale predării-învățării interactive, care corespund necesităților determinate de cercetarea aplicativă, în contextul în care aspectele respective apar și se manifestă. Reiese că prin analiza rezultatelor se pune în evidență necesitatea abordării actului educațional, dintr-o perspectivă nouă, vizionară și în continuă schimbare care să atragă elevii.

În cadrul lecțiilor de istorie, conform planificării realizate la clasa a V-a, am folosit metode interactive, care să-l implice pe elev în actul de predare-învățare, pentru a dobândi valori istorice.

Metodele interactive pe care ne-am propus să le folosim în cadrul experimentului sunt descrise în MPPIIIG. Ele au fost clasificate astfel: metode colaborative, metode de stimulare a creativității, metode de dezvoltare a gândirii critice, metode de cercetare și metode interpretative.

Astfel, ne propunem să vă prezentăm activități de formare a elevului valorizator cu ajutorul metodelor interactive.

Tabelul 3.18. Secvența didactică 1. Metode colaborative

Domenii de conținut	Lumea romană
Conținut	<i>Fondarea Romei – istorie și legendă</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2.
Secvență metodică	<i>Metoda predării-învățării reciproce</i>
Activitate de învățare	<p>Elevii formează grupe de câte 4 elevi. Primesc câte o fișă de lucru. Fiecare grupă va rezolva una dintre cerințe folosind sursele istorice și informațiile din manual.</p> <p>Pe baza textului A și B, a imaginii C și a cunoștințelor dobândite în cadrul lecției, fiecare grupă va rezolva una dintre cerințe.</p> <p>Grupa 1. Rezumând/ Realizați un rezumat al Legendei întemeierii Romei.</p> <p>Grupa 2. Întrebând/ Elaborati 10 întrebări cu referire la tema prezentată.</p> <p>Grupa 3. Clarificând/ Cercetați sursele istorice și găsiți termenii necunoscuți.</p> <p>Grupa 4. Prezicând/ Formulați un alt sfârșit pentru Legenda întemeierii Romei.</p> <p>Atenție! Fiecare elev va avea o contribuție în cadrul grupului. Elaborează un răspuns propriu apoi îl prezintă colegilor de grup. Liderul grupului formulează răspunsul final.</p>
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.19. Secvența didactică 2. Metode de dezvoltare a creativității

Domenii de conținut	Lumea romană
Conținut	<i>Roma regală</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2
Secvență metodică	<i>Metoda Starbursting (Explozia stelară).</i>
Activitate de învățare	<p>Elevii formează grupe de câte 5 elevi care să poarte denumirea întrebărilor. Primesc câte o fișă de lucru. Fiecare grupă va rezolva una dintre cerințe folosind sursele istorice și informațiile din manual.</p> <p>Pornind de la tema „Roma regală”, de la sursa istorică și imaginile de mai sus, fiecare grupă consemnează pe o foaie această temă și formulează cât mai multe întrebări Ce? Cine? De ce? Când? Unde? cu privire la tema dată.</p>
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice.
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.20. Secvența didactică 3. Metode de dezvoltare a gândirii critice

Domenii de conținut	Lumea romană
Conținut	<i>Organizarea Republicii Romane</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2
Secvență metodică	<i>Metoda Cubul</i>
Activitate de învățare	<p>Elevii formează grupe de câte 6 elevi care să poarte denumirea întrebărilor. Liderul fiecărei grupe rotește cubul și îl aruncă pe masă pentru a afla ce sarcină are de rezolvat.</p> <p>Fiecare grupă va rezolva cerința care a fost extrasă, folosind fișa de lucru, sursele istorice și informațiile din manual.</p> <p>Grupa DESCRIE - folosind informațiile din sursa de mai sus și din lecție descrie forma de organizare a statului și instituțiile acestuia.</p> <p>Grupa COMPARA - modul de organizare al instituțiilor în Republica Romană cu modul de organizare al instituțiilor din Atena.</p>

	<p>Grupa ASOCIAZĂ - sursa istorică cu imaginea de mai jos și explică ce rol are Senatul în Republica Romană.</p> <p>Grupa ANALIZEAZĂ - sursa istorică și explică afirmația „ Suveranitatea poporului se afirmă în formula care definește puterea republicană SPQR...”.</p> <p>Grupa APLICĂ - cunoștințele dobândite despre organizarea socială a Republicii Romane pentru a construi o piramidă cu structura socială.</p> <p>Grupa ARGUMENTEAZĂ - dacă organizarea republicană a Romei se poate asemăna cu cea a unui stat modern.</p> <p>După rezolvarea sarcinilor vor prezenta soluțiile găsite.</p>
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice.
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.21. Secvența didactică 4. Metode de cercetare

Domenii de conținut	Lumea romană
Conținut	<i>Armata romană</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2.
Secvență metodică	<i>Metoda învățării prin cercetarea documentelor istorice și vestigiilor istorice.</i>
Activitate de învățare	<p>Elevii formează 5 grupe. Primesc fișa de lucru și rezolvă sarcinile.</p> <p>Grupa 1. Identificați titlul documentului, autorul, tipul de document, data la care a fost scris.</p> <p>Grupa 2. Căutați în sursa istorică cauzele izbucnirii conflictului dintre romani și cartaginezi.</p> <p>Grupa 3. Formulați explicații referitoare la conflictul dintre cartaginezi și romani identificând teritoriile pe harta B. Cercetați harta și scrieți teritoriile cucerite în perioada republicii.</p> <p>Grupa 4. Formulați idei cu privire la intențiile și atitudinea autorului față de faptele și ideile prezentate în sursa istorică A.</p> <p>Grupa 5. Formulați concluzii cu privire la expansiunea teritorială a Romei analizând harta istorică B și specificând care sunt teritoriile cucerite în perioada imperiului.</p> <p>După rezolvarea sarcinilor vor prezenta soluțiile găsite.</p>
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.22. Secvența didactică 5. Metode interpretative

Domenii de conținut	Lumea romană
Conținut	<i>Imperiul roman</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2
Secvență metodică	<i>Metoda Interviuul în trei trepte IIO</i>
Activitate de învățare	<p>Elevii formează microgrupuri alcătuite din intervievator, interviuat, observator. Elevul A interviuează elevul B, iar elevul C înregistrează în scris principalele aspecte ale discuției. Rolurile se schimbă astfel încât fiecare elev să exerseze cele trei roluri.</p> <p>Cerințe: Plecând de la sursele istorice A, B, C realizați la alegere interviuri despre conducătorii romani Caesar, Octavian și Traian. Interviuul trebuie să conțină cel puțin 5 întrebări referitoare la personalitatea și activitatea fiecărui conducător.</p> <p>După rezolvarea sarcinilor vor prezenta soluțiile găsite.</p>
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.23. Secvența didactică 6. Metode colaborative

Domenii de conținut	Lumea romană
Conținut	<i>Apariția și răspândirea creștinismului</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2
Secvență metodică	<i>Metoda Diagrama cauzelor și efectului</i>
Activitate de învățare	Elevii formează echipe de lucru. Problema de discutat este apariția și răspândirea creștinismului. Analizați sursa istorică și descoperiți un efect al apariției creștinismului. Desenați diagrama și scrieți pe axa principală efectul, iar pe ramurile principale cauzele majore ale efectului, corespunzând celor 6 întrebări: Cine ? Ce? De ce? Când? Unde? Cum?. Căutați cauze minore care corespund fiecărei cauze majore. Fiecare echipă va prezenta diagrama realizată.
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice.
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.24. Secvența didactică 7. Metode de cercetare

Domenii de conținut	Lumea romană
Conținut	<i>Istoria Calendarului</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2
Secvență metodică	<i>Metoda Studiu de caz</i>
Activitate de învățare	Elevii formează echipe de lucru. Etapa 1- elevii primesc cazul pentru a fi analizat. Etapa 2- sunt stabilite aspectele neclare, se pun întrebări de lămurire de către elevi, se caută informații suplimentare. Etapa 3- găsirea soluțiilor de către elevi. Etapa 4.-dezbateră în grup a modului de soluționare a cazului. Etapa 5-Formarea concluziilor. Cazul 1: Cunoașteți faptul că unii creștini respectă calendarul iulian (stil vechi), iar alții calendarul gregorian (stil nou). De ce credeți că au ales creștinii cele două variante ale calendarului și nu doar una? Cazul 2: Găsim în sursa A informația precum că „ prima lună a anului era în martie”. Care este opinia voastră despre acest fapt? Cazul 3: Analizați denumirile lunilor anului. Cui credeți că aparțin aceste nume?
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice.
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.25. Secvența didactică 8. Metode de dezvoltare a creativității

Domenii de conținut	Geto-dacii
Conținut	<i>Geții și dacii</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2
Secvență metodică	<i>Metoda FRISCO</i>
Activitate de învățare	Etapele metodei. Elevii se organizează în echipe. Profesorul formulează întrebarea problemă: Care credeți că este legătura dintre geți și daci? I.Echipa investigatorii cercetează întrebarea-problemă. II.Echipa concluzioniștilor propune soluții pentru rezolvarea problemei îndeplinind următoarele roluri: 1. Conservatorul - joacă rolul păstrătorului tradiției, susține ideile vechi. 2. Exuberantul - joacă rolul personajului creativ și propune idei originale, inedite. 3. Pesimistul - interpretează rolul individului nemulțumit de ideile celorlalți, dar care prezintă idei de ameliorare a situației.

	4. Optimistul - interpretează rolul personajului care are o atitudine pozitivă găsiind soluții realiste.
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice.
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.26. Secvența didactică 9. Metode de dezvoltare a gândirii critice

Domenii de conținut	Geto-dacii
Conținut	<i>Burebista și Decebal</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2
Secvență metodică	<i>Metoda Ciorchinele</i>
Activitate de învățare	Etapele metodei. Formați perechi. 1. Completați organizatorul grafic cu idei folosind sursa istorică de mai sus și textul lecției. Notați în cercuri și puteți construi și voi cercuri în care să scrieți toate ideile referitoare la Regele Burebista . Aveți la dispoziție șase minute. Nu vă opriți până când nu ați epuizat timpul. Succes! 2. Completați organizatorul grafic cu idei folosind sursa istorică și textul lecției. Notați în cercuri și puteți construi și voi cercuri în care să scrieți toate ideile referitoare la Regele Decebal . Aveți la dispoziție șase minute. Nu vă opriți până când nu ați epuizat timpul. Succes!
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice.
Evaluare	Fișă de lucru

Tabelul 3.27. Secvența didactică 10. Metode interpretative

Domenii de conținut	Geto-dacii
Conținut	<i>Războaiele daco-romanilor</i>
Competențe specifice	1.2, 2.2, 3.2
Secvență metodică	<i>Metoda Tehnica Acvariul (Fishbowl)</i>
Activitate de învățare	Etapele metodei. Pentru aplicarea metodei scaunele sunt așezate în două cercuri concentrice. Elevii aflați în ceroul din interior vor constitui grupul de discuție , iar cei plasați în ceroul din exterior – grupul de observatori . Elevii din ceroul interior vor dezbate cerința timp de 8-10 min. Grupul de observatori: observă, ascultă, analizează, compară, sintetizează, formulează aprecieri, expune, explică. Au o fișă de observație pe care notează ideile colegilor care dezbate cerința. Grupul de discuție: ascultă activ, reflectează, analizează, compară, formulează, argumentează, explică, concluzionează. Cerințe:1. Observă imaginile de pe Columna lui Traian. De ce credeți că Traian a vrut să lase această mărturie urmașilor? Cerința 2. Considerați că războiul este o soluție pentru a rezolva problemele economice și politice ale statului?
Resurse	Manual digital, surse istorice, hărți istorice.
Evaluare	Fișă de lucru

Pentru a analiza eficiența metodelor aplicate vom descrie metodele care au fost agreate de elevi. Astfel că din categoria *metodelor colaborative* au fost apreciate următoarele metode:

Metoda predării și învățării reciproce – rezumând, întrebând, clarificând, precizând.

Este o metodă care îi ajută pe elevi să deprindă tehnici de studiere a unui document istoric. Ce trebuie să facă elevul? Elevul preia sarcinile profesorului instruindu-și colegii. Are loc un dialog între elevul profesor și ceilalți elevi. Activitatea poate avea loc frontal dar și pe grupe.

Metoda învățării reciproce se bazează pe următoarele verbe : a rezuma, a întreba, a clarifica datele, a prezice, care pot fi folosite pentru un studiu de text pe diverse teme. Elevii vor fi antrenați în următoarele activități cum ar fi: să realizeze rezumatul textului citit; să pună întrebări legate de text; să clarifice noțiunile necunoscute din text cu ajutorul colegilor sau folosind alte surse; să precizeze sau să propună o continuitate a ideii textului așa cum o văd ei.

Etapele metodei: (1) Prezentarea metodei și a celor patru pași de urmat; (2) Distribuirea rolurilor elevilor; (3) Organizarea pe grupe; (4). Analiza documentului; (5) Realizarea învățării reciproce; (6) Aprecieri, completări, comentarii.

Varianta „face to face”: Profesorul propune mai multe documente pentru studiu. Elevii sunt îndrumați să opteze pentru unul din cele patru verbe ale metodei. Sunt create patru grupuri în cadrul cărora elevii colaborează între ei pentru realizarea sarcinilor. De exemplu: Grupul Povestitorilor realizează rezumatul documentului, Grupul Curioșilor fac o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, Grupul Cercetătorilor au în vedere clarificarea termenilor noi și Grupul Prezicătorilor dezvoltă predicții. În final fiecare grup își exercită rolul asumat.

Varianta online: Profesorul propune mai multe documente pentru studiu. Elevii sunt îndrumați să opteze pentru unul din cele patru verbe ale metodei. Sunt create patru grupuri de către elevi. Comunicarea se face prin videoconferință, folosind o aplicație de mesagerie (WhatsApp) sau platformă Zoom. Membrii grupului colaborează pentru realizarea sarcinilor. De exemplu Grupul Povestitorilor realizează rezumatul documentului, Grupul Curioșilor fac o listă de întrebări pe care le vor adresa în final tuturor colegilor, Grupul Cercetătorilor are în vedere clarificarea termenilor noi și Grupul Prezicătorilor dezvoltă predicții. După ce fiecare grup și-a realizat tema revine în clasa online. Liderul grupului prezintă rezolvarea sarcinii.

Avantaje: este o metodă interactivă de grup, care stimulează, motivează și ajută elevii să studieze un document istoric; „dezvoltă capacitatea de exprimare, atenția, gândirea cu operațiile ei (analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea, abstractizarea) și capacitatea de ascultare activă; stimulează capacitatea de concentrare asupra textului de citit și priceperea de a selecționa esențialul” [66, p.51].

Metoda Diagrama cauzelor și a efectului. Este o metodă interactivă care oferă posibilitatea punerii în evidență a efectului prin descoperirea cauzelor. Asemănătoare metodei Ishikava formulată de V.F.Damaso Pareto care a descoperit principiul 80/20 afirmând că 80 % din efecte sunt generate de 20% cauze.

Varianta online: Profesorul propune tema „Marile descoperiri ale europenilor”. Elevii sunt îndrumați să descopere cauzele principale dar și cele secundare ale „efectelor”(evenimentelor sau întâmplărilor) descoperirilor geografice. Sunt create grupurile fiind formate din 5 elevi. Elevii

se întâlnesc în videoconferință, folosind o aplicație de mesagerie (WhatsApp) sau platforma Zoom. Membrii grupului colaborează pentru realizarea sarcinilor astfel: stabilesc efectul/evenimentul pe care îl vor analiza, cercetează cauzele care au condus la apariția acestuia, dacă apar neclarități se ajută între ei, colaborează. Pentru a desena diagrama folosesc o tablă virtuală. După ce fiecare grup a realizat diagrama revine în clasa online. Liderul grupului prezintă rezolvarea sarcinii.

Pașii care trebuie parcurși în realizarea diagramei sunt:

Pasul unu: clasa este împărțită în echipe de lucru.

Pasul doi: profesorul sau elevii vor stabili problema de discutat.

Pasul trei: are loc dezbateră în fiecare grup pentru a descoperi cauzele care au dus la declanșarea efectului; fiecare grup notează pe tabla virtuală diagrama.

Pasul patru: construirea diagramei cauzelor și a efectului se realizează astfel:

- axa principală a diagramei este rezervată efectului,
- ramurile axei principale găzduiesc cauzele principale ale efectului pe care le aflăm folosind cele șase întrebări : Când ? Unde ? De ce ? Ce ? Cum s-a întâmplat ? Cine l-a declanșat?
- ramurile axei secundare sunt prelungiri mai mici ale ramurilor principale care găzduiesc cauzele minore, astfel elevii vor putea face conexiunea între cauză și efect.

Pasul cinci: Examinarea diagramelor realizate: fiecare grup va evalua diagrama construită de un alt grup și vor compara cauzele principale și secundare stabilite de colegii lor cu cauzele principale și secundare stabilite de ei; în urma evaluării diagramelor fiecare grup va aprecia care diagramă a fost realizată corect; profesorul va aprecia munca elevilor și va stabili concluziile explicând importanța cauzelor și efectului pentru un eveniment istoric.

Avantaje: unul dintre aspecte ar fi îmbinarea colaborării din interiorul grupului cu competiția dintre echipe; trezește interesul pentru cunoașterea cauzelor și efectelor evenimentelor istorice; este o metodă care dezvoltă gândirea critică și creativă a elevilor [66, p.51-52].

Metoda Frisco.

Metoda a fost descoperită de o echipă de cercetare Four of Frisco (cei patru băieți din San Francisco), și are ca obiectiv rezolvarea problemelor complexe folosind căi mai simple și mai eficiente. Folosind jocul de rol elevii vor interpreta rolul conservatorului, rolul exuberantului, rolul pesimistului, rolul optimistului.

Varianta online: Profesorul propune lecția „Primele forme de organizare statală”. Elevii sunt îndrumați să opteze pentru unul din cele patru roluri. Se vor forma grupe din care să facă parte elevi cu roluri diferite. Fiecare grupă de elevi va comunica prin videoconferință, folosind o aplicație de mesagerie (WhatsApp) sau platformă Zoom. Membrii grupului colaborează pentru realizarea sarcinilor. De exemplu Grupul Transilvania va emite idei despre întemeierea

voievodatelor lui Menumorut, Gelu și Glad, Grupul Moldova va emite idei despre întemeierea Țărilor Berladnicilor, Bolohovenilor etc., Grupul Valahia va emite idei despre întemeierea cnezatelor și voievodatelor, Grupul Dobrogea va emite idei despre întemeierea Formațiunilor lui Tatos, Seslav etc. După ce fiecare grup și-a realizat tema revine în clasa on-line. Un lider al grupului prezintă rezolvarea sarcinii.

Etapele metodei Frisco:

Prima etapă: descoperirea unei situații- problemă de către elevi;

Etapa a doua: se organizează colectivul apoi se stabilesc rolurile: conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul;

Etapa a treia: elevii interpretează rolurile primite;

Elevul conservator: apreciază ideile vechi, pe care le susține, dar acceptă și eventuale schimbări;

Elevul exuberant: emite idei care aparțin viitorului folosind imaginație, creativitate, inovație imposibil de pus în practică;

Elevul pesimist: nu este de acord cu ideile prezentate de colegii săi, el vede doar partea negativă a lucrurilor;

Elevul optimist: va înlătura ideile negative va înviora atmosfera cu afirmații pozitive reale, concrete și realizabile; el va căuta să promoveze ideile propuse de către exuberant, oferindu-le elevilor o alternativă pozitivă.

Etapa sistematizării ideilor emise și a concluzionării asupra soluțiilor găsite: în această etapă au loc sistematizarea ideilor principale și formularea concluziilor cu privire la modul de soluționare a problemelor inițiale.

Avantaje: Dezvoltă elevilor capacități empatice, spiritul critic, stimulează gândirea, imaginația și creativitatea, precum și spiritul de colaborare și cooperare [66, p.52].

Învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice este o metodă didactică din categoria metodelor de explorare a realității care favorizează cunoașterea trecutului istoric cu ajutorul documentelor istorice originale sau în copie. O asemenea învățare permite evocarea trecutului, solicită elevilor să valorifice documentele și vestigiile istorice, să cerceteze evenimentele istorice riguros, obiectiv și științific. În plus, se va efectua în etape selectarea atentă a documentelor și vestigiilor istorice, precum și alcătuirea unui sistem de documente: (1) asigurarea fiecăruia o fișă de caracterizare, (2) stabilirea scopului didactic și competențelor specifice, (3) asigurarea unei analize libere a documentului, astfel încât elevii să realizeze demersuri cognitive libere, personalizate, să formuleze primele impresii, (4) alcătuirea unei fișe de observație a documentului și asigurarea unei îndrumări a acestora pentru a emite propriile

observații, desene, schițe, reflecții personale etc., (5) valorificarea observațiilor prin construirea unor concluzii și evidențierea unor aspecte esențiale de interes pentru cunoașterea școlară [62].

Metoda Studiul de caz: este o metodă de analiză a unei situații particulare: reală sau ipotetică, modelată sau simulată, Metoda studiului de caz a fost inițiată în Franța, în 1926, de către André Siegfried. Etapele: identificarea și prezentarea cazului; modelarea sau simularea lui; studiul analitic (cauze, relații, funcții), reorganizarea informațiilor, stabilirea variantelor de rezolvare și alegere a soluțiilor optime, verificarea experimentală a variantei alese înainte de generalizare [62].

Lecția: Istoria calendarului

Cercetați sursele și răspundeți cerințelor:

A. „Potrivit tradiției, primul calendar folosit la Roma antică a fost creat de către Romulus în jurul sec.VIII î.e.n. Anul avea 10 luni, șase cu 30 de zile și patru cu 31 zile, însumând 304 zile într-un an. Prima lună a anului era martie și ultima decembrie, urmată de o pauză de iarnă fără nume. Potrivit unor surse, al doilea rege al Romei, Numa Pompilius, a fost cel care a mai adăugat două luni în calendar pentru a evita pauza de iarnă: ianuarie și februarie. Astfel calendarul folosit de romani avea în total 355 de zile.” (Orsolya SZILÁGYI, muzeograf la Muzeul Județean Mureș, Centrul de Cercetare a Limesului Roman)

B. „Împărțirea haotică a timpului l-a determinat pe Iulius Cezar să reformeze calendarul în anul 46 î.Hr. Sarcina alcătuirii unui nou calendar i-a revenit astronomului grec Sosigene din Alexandria. Anul a fost împărțit în douăsprezece luni (365 de zile) plus o zi adăugată la fiecare patru ani (luna februarie). Calendarul iulian a intrat în vigoare la 1 ianuarie 45 î.Hr. El va fi reformat în sec. al XVI-lea (anul iulian rămânea în urmă cu o zi odată la 128 de ani) de către Papa Grigore al XIII-lea (calendarul gregorian-stilul nou).” (Niculae Lixandru-Calendarul la popoarele antice)



C.

Secvență de predare-învățare: Studiu de caz. Formați echipe de lucru. Etapa 1- elevii primesc cazul pentru a fi analizat. Etapa 2- sunt stabilite aspectele neclare, se pun întrebări de lămurire de către elevi, caută informații suplimentare. Etapa 3- găsirea soluțiilor de către elevi. Etapa 4.-dezbateră în grup a modului de soluționare a cazului. Etapa 5-Formarea concluziilor.

Cazul1: Cunoașteți faptul că unii creștini respectă calendarul iulian (stil vechi), iar alții calendarul gregorian (stil nou). De ce credeți că au ales creștinii cele două variante ale calendarului și nu doar una?

Cazul 2: Găsim în sursa A informația precum „ prima luna a anului era în martie”. Care este opinia voastră despre acest fapt?

Cazul 3: Analizați denumirile lunilor anului. Cui credeți că aparțin aceste nume?

Din categoria metodelor de stimulare a creativității, am aplicat în cadrul lecțiilor mai multe metode de stimulare a creativității cum ar fi:

Explozia stelară (Starbursting: engl. *star* „stea”; *burst* „a exploda”) este o metodă interactivă care se bazează pe creativitatea elevilor. Este o metodă simplă, pe care o putem folosi pentru verificarea cunoștințelor, dar și pentru fixarea lor.

Fișă de lucru – Metoda Explozia stelară (Starbursting)

Lecția „Daco –romanii și migratorii ”

Citiți textul și rezolvați cerințele:

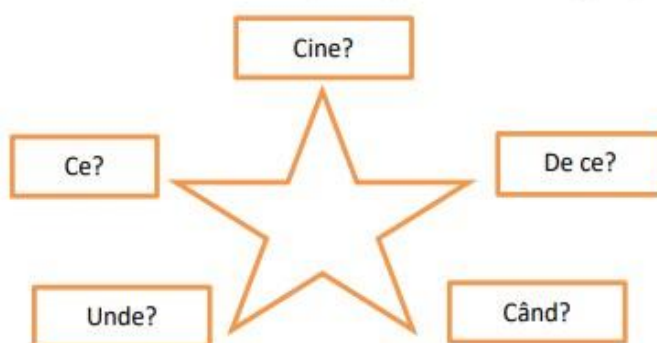
- A. ” Arta popoarelor migratoare în spațiul românesc este ilustrată de câteva tezaure ce au fost îngropate în grabă din cauza pericolului năvălirilor. Unul din aceste tezaure, supranumit Cloșca cu puii de aur, descoperit la Pietroasa (jud.Buzău) (...).Tezaurul, constituit din 22 de piese de aur (aproximativ 40 Kg), a fost descoperit în anul 1837 de doi țărani, care l-au ținut ascuns.”

Ghe.Gonța, N.Petrovski (Istoria universală a românilor-Manual pentru clasa a V- a)

B.



1. Pornind de la textul A și imaginea B, alcătuiți propoziții cu termenii tezaur și migrator.



2. Formați grupe de câte patru, apoi pe baza cunoștințelor dobândite la lecția „Daco-romanii și migratorii” fiecare grupă formulează cât mai multe întrebări pornind de la întrebări de tipul: Cine?, Ce?, Unde?, Când?, De ce?.

Metoda Frisco a fost descoperită de echipa de cercetare Four of Frisco (cei patru băieți din San Francisco) și are ca obiectiv rezolvarea problemelor complexe, folosind căi mai simple și mai eficiente. Cu ajutorul jocului de rol, elevii vor interpreta rolul **conservatorului**, rolul **exuberantului**, rolul **pesimistului**, rolul **optimistului**. **Avantaje:** le dezvoltă elevilor capacități

empatice, spiritul critic, stimulează gândirea, imaginația și creativitatea, precum și spiritul de colaborare și cooperare [75, pp. 215-216].

Fișă de lucru- metode și tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității -Metoda FRISCO

Lecția : „Evoluția Daciei de la Burebista la Decebal”

Citiți documentul de mai jos, analizați imaginile apoi rezolvați sarcinile:

„Burebista, bărbat get, luând conducerea neamului său a ridicat pe oamenii aceștia ticăloșiți de nesfârșite războaie, i-a îndreptat prin abținere și sobrietate, și ascultare de porunci, așa încât în câțiva ani a întemeiat o mare stăpânire...ba a ajuns să fie temut chiar de romani.”

(Strabon, Geografia)



Cum a reușit regele Burebista să unească toate triburile geto-dacilor și să mențină unitatea acestora?

Echipa investigatorii cercetează întrebarea-problemă.

Echipa concluzioniștilor propune soluții pentru rezolvarea problemei îndeplinind următoarele roluri:

1. **Conservatorul** - joacă rolul păstrătorului tradiției, susține ideile vechi.
2. **Exuberantul** - joacă rolul personajului creativ și propune idei originale, inedite.
3. **Pesimistul** - interpretează rolul individului nemulțumit de ideile celorlalți, dar care prezintă idei de ameliorare a situației.
4. **Optimistul** - interpretează rolul personajului care are o atitudine pozitivă găsind soluții realiste.

Din categoria metodelor de dezvoltare a gândirii critice, am aplicat în cadrul lecțiilor metodele Cubul și Ciorchinele.

Metoda Cubul facilitează realizarea unor operații cognitive diferite de către elevi. Poate fi aplicată individual sau în grupuri mici, pentru a aborda și a trata complex o temă/problemă din perspective multiple sau integratoare. Profesorul le cere elevilor să abordeze tema/problema pe

baza sarcinilor de lucru scrise pe fețele unui cub, respectând o ordine care coincide cu nivelurile taxonomice formulate de Bloom: Descrie/ Ce?/ Compară/ Analizează/ De ce?/ Aplică/ Argumentează [62].

Lecția: Organizarea Republicii Romane

Citiți sursa istorică, priviți imaginea și răspundeți cerințelor:

A. "Sintagma **res publica** desemnează „treburile publice” și marchează supremația organizării unei politici comune pentru toți cetățenii...Suveranitatea poporului se afirmă în formula care definește puterea republicană SPQR...Cea mai desăvârșită formă a Constituției romane este prezentată de Polibiu (Istorie VI,11). Acest istoric grec... susține că puterea Republicii se bazează pe trei organe esențiale și complementare: **magistrații, Senatul și poporul** care se exprimă în comiții.”
(Jean-Noël Robert, ROMA)

Secvență de predare-învățare: Metoda Cubul. Formați șase grupe. Liderul fiecărei grupe rotește cubul și îl aruncă pe masă pentru a afla ce sarcină are de rezolvat.

Grupa DESCRIE - folosind informațiile din sursa de mai sus și din lecție descrie forma de organizare a statului și instituțiile acesteia.

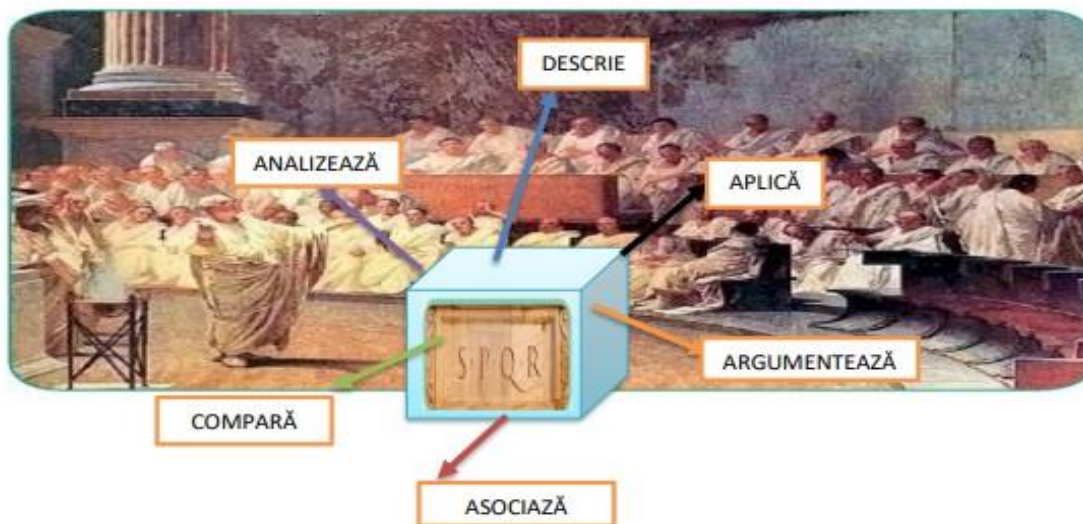
Grupa COMPARĂ - modul de organizare al instituțiilor în Republica Romană cu modul de organizare al instituțiilor din Atena.

Grupa ASOCIAZĂ - sursa istorică cu imaginea de mai jos și explică ce rol are Senatul în Republica Romană.

Grupa ANALIZEAZĂ - sursa istorică și explică afirmația „Suveranitatea poporului se afirmă în formula care definește puterea republicană SPQR...”.

Grupa APLICĂ - cunoștințele dobândite despre organizarea socială a Republicii Romane pentru a construi o piramidă cu structura socială.

Grupa ARGUMENTEAZĂ - dacă organizarea republicană a Romei se poate asemăna cu cea a unui stat modern.



Tehnica Ciorchinelui reprezintă o variantă a brainstorming-ului, care stimulează elaborarea ideilor, în vederea stabilirii de legături între idei, precum și în vederea descoperirii unor idei noi, a sensurilor și semnificațiilor temei date.

Prin aplicarea acestui experiment dorim să aflăm dacă lecțiile interactive organizate cu metode interactive de grup, în care elevii folosesc creativitatea, gândirea critică, colaborarea,

interpretarea și cercetarea obțin rezultate mai bune spre deosebire de elevii care lucrează individual și să observăm dacă sunt diferențe semnificative în interacțiunea dintre elevi și „capacitatea de transfer a învățării datorită unor procese noi generate de condițiile muncii în grup” [72, p. 106].

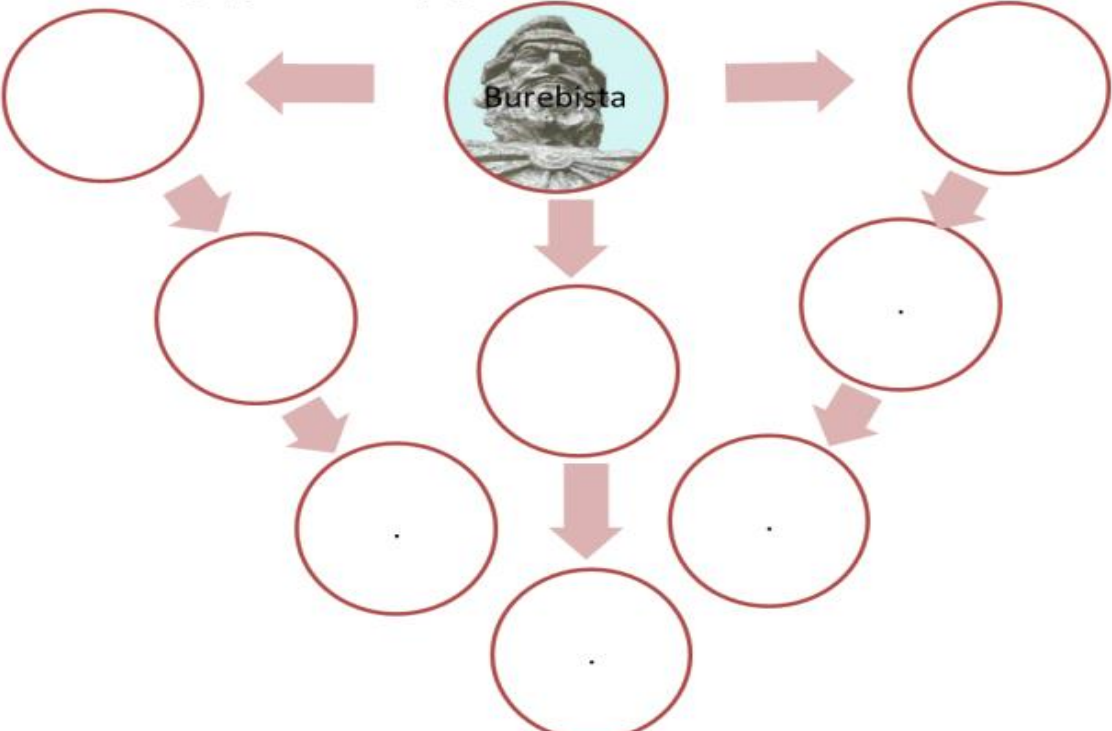
Lecția: Evoluția Daciei de la Burebista la Decebal

Citiți sursa istorică și rezolvați sarcinile:

„Burebista, bărbat get, luând conducerea neamului său a ridicat pe oamenii aceștia înrăiți de nesfârșite războaie și i-a îndreptat prin abțință și sobrietate și ascultare de legi, așa încât în câțiva ani a întemeiat o mare împărăție și a supus geților cea mai mare parte din populațiile vecine; ba a ajuns să fie temut chiar de romani, pentru că trecea Istrul fără frică, prădând Tracia până în Macedonia și Illiria, iar pe celții ce se amestecaseră cu tracii și cu illirii i-a pustiit cu totul...”

(Strabon, Geografia)

Secvența de învățare: Metoda Ciorchinele. Formați perechi. Completați organizatorul grafic cu idei folosind sursa istorică de mai sus și textul lecției. Notați în cercuri și puteți construi și voi cercuri în care să scrieți toate ideile referitoare la **Regele Burebista**. Aveți la dispoziție șase minute. Nu vă opriți până când nu ați epuizat timpul. Succes!



O metodă nou apărută este Flipped Classroom sau Clasa inversată care a fost implementată de J.Bergman și A. Sams în 2007. Cum inversăm sala de clasă? Metoda Clasa inversată este un demers invers procesului de predare –învățare tradițional. Elevul primește lecția înregistrată de la profesor pe care o ascultă și o învață în ritmul propriu, caută informații din surse variate, lecturează ideile principale, folosește rețelele de socializare pentru a comunica cu colegii, interpretează, crează, analizează. La școală vine cu noile informații pe care le împărtășește cu ceilalți, are un ritm propriu de lucru, colaborează cu colegii pentru clarificarea a ceea ce nu a înțeles este sprijinit și

îndrumat de colegi și profesor. Un avantaj al acestei metode este faptul că elevul descoperă informația o împărtășește cu ceilalți o sintetizează și fixează în manieră proprie.

În urma studiilor efectuate s-a demonstrat o creștere a stimulării elevilor în prezența acestor metode: resursele cumulate la nivelul grupului se măresc și se activează, capacitatea de recunoaștere, corectare și compensare a greșelilor accidentale crește, există posibilitatea de a învăța din experiența celorlalți, mai ales în cazul învățării sociale.

Astfel, analiza secvențelor de învățare a presupus nu numai o raportare cantitativă, dar și o accentuare a rolului elevului care a adus noutatea experimentului prin experiența lui de învățare, prin cunoștințele și capacitățile sale, prin atitudinile lui specifice, prin particularitățile nevoilor de adaptare la această etapă de educare.

În cadrul etapei de formare au fost realizate următoarele: au fost proiectate activitățile didactice de formare a elevului valorizator; a fost implementată metodologia de predare –învățare interactivă a istoriei în gimnaziu; au fost proiectate secvențele de predare-învățare interactivă pentru formarea elevului valorizator; a fost obținut un feedback activ cu privire la procesul de formare a elevului valorizator.

3.3. Contribuții experimentale în predarea-învățarea istoriei în învățământul gimnazial

Experimentul s-a finalizat cu etapa de control, care s-a desfășurat pe parcursul semestrului II al anului școlar 2021-2022 la Școala Gimnazială Cleja din România și la LTPA „Nicolae Sulac” din R. Moldova.

Scopul: evaluarea rezultatelor experimentului formativ la elevii din clasele experimentale și a celor martor privind formarea elevului valorizator, după etapa de formare.

Obiective:

- ✓ Evaluarea nivelului de formare a elevului valorizator;
- ✓ Analiza și interpretarea rezultatelor obținute în urma experimentului de formare a elevului valorizator.

Metode științifice: metoda experimentului de control, fișa de evaluare, observarea științifică, metoda statistică.

Tabelul 3.28. Eșantioane de elevi

România				Republica Moldova	
Școala/Liceul	Școala Gimnazială Cleja, (Nr.1)	Școala Gimnazială Cleja, (Nr.2)	Școala Gimnazială Cleja, (Nr.3)	Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Nicolae Sulac” (Chișinău)	
Clasa	V „A”	V „B”	V „C”	V „A”	V „T”
Total nr. elevi	45 de elevi			65 de elevi	

Pentru etapa de control vom păstra cele trei niveluri: *Înalt, Mediu și Scăzut*, în vederea interpretării rezultatelor. Criteriile de evaluare sunt descrise în tabelul 3.29.

Tabelul 3.29. Criterii de evaluare a elevului valorizator E.CT.

Fișe de evaluare	Criterii de evaluare
F.1. - activități de învățare ce implică gândirea critică	<ul style="list-style-type: none"> - privește critic elementele de conținut, - formulează autoîntrebări și întrebări, - caută răspunsuri, explicații, cauze, - propune ipoteze și le confruntă cu experiența, - este rațional, judecă obiectiv, - are încredere în propria valoare.
F.2. -activități de învățare prin interpretare	<ul style="list-style-type: none"> - arată sensul primar al informației istorice, - modelează faptele istorice într-un conștient sesizabil, - reformulează faptele istorice.
F.3. -activități de învățare prin colaborare	<ul style="list-style-type: none"> - exprimă idei, opinii, sentimente, experiențe în fața celorlalți, - acceptă opiniile, experiențele colegilor, - face eforturi să-i înțeleagă, cooperând cu ceilalți într-o căutare comună.
F4- activități de învățare creative	<ul style="list-style-type: none"> - pune în valoare imaginația creatoare, constructivă, originală, - are spirit de observație și de inițiativă, - descoperă, investighează, - crează produse intelectuale proprii.
F.5.- activități de învățare prin cercetare	<ul style="list-style-type: none"> -are capacitatea de elaborare a cunoștințelor prin acțiune proprie, - emite ipoteze, elaborează unui plan de cercetare, - verifică și validează concluziile, - personalizează noile achiziții.

Indicatorii vizați au fost clasificați în baza a trei niveluri de formare: *înalt, mediu și scăzut*, iar analiza itemilor s-a făcut după structura descrierii din etapa de constatare. În tabelul 3.30. prezentăm indicatorii de apreciere a elevului valorizator.

Tabelul 3.30. Indicatori de apreciere a elevului valorizator

Nivelul formării elevului valorizator		
Înalt	Mediu	Scăzut
Răspunde corect la itemi în procent de >70% până la 100%	Răspunde corect la itemi în procent de >40% până la 70%	Răspunde corect la itemi în procent de 0% până la 40%

La etapa de control au fost aplicate fișe de evaluare elevilor de la clasele experiment din România prezentate în Anexele (14, 15, 16, 17, 18) care au avut drept scop evaluarea schimbărilor produse în urma etapei de formare și elevilor de la clasele de control din R. Moldova-eșantionul martor le-au fost aplicate fișele de evaluare prezentate în Anexele (19, 20, 21, 22, 23). Fișele de evaluare au fost formulate după modelul celor din etapa de constatare urmărind aplicarea de itemi

care implică creativitate, interpretare, colaborare, cercetare, gândire critică pentru dobândirea valorilor istorice : morale, europene, naționale, sociale și individuale.

F.1. Lecția Formarea popoarelor europene. Activități de învățare ce implică gândirea critică
(Anexa 14)

Competențe specifice-activități de învățare:

2.2. - Descrierea unor surse referitoare la un fapt istoric;

2.1. - Elaborarea unor enunțuri simple utilizând termeni istorici;

3.1. - Folosirea jocului de rol pentru însușirea valorilor.

Cerințe:

1. Analizează sursa istorică și numește patru populații migratoare care au invadat Gallia.

2. Transcrie din sursa istorică o caracterizare făcută de autor barbarilor.

3. Menționează un alt fenomen care alături de atacuri, a contribuit la devastarea așezărilor.

4. Comparați harta B cu harta actuală a Europei. Arătați dacă statele de azi poartă aceleași denumiri ca cele menționate pe hartă.

5. Enumerați principalele familii de popoare europene.

Descriptori:

Nivel înalt: Analizează corect sursa istorică și numește patru populații migratoare care au invadat Gallia. Transcrie corect din sursa istorică o caracterizare făcută de autor barbarilor. Menționează corect un alt fenomen care alături de atacuri, a contribuit la devastarea așezărilor. Compară corect harta B cu harta actuală a Europei. Arată corect dacă statele de azi poartă aceleași denumiri ca cele menționate pe hartă. Enumeră corect principalele familii de popoare europene.

Nivel mediu: Analizează parțial corect sursa istorică și numește patru populații migratoare care au invadat Gallia. Transcrie parțial corect din sursa istorică o caracterizare făcută de autor barbarilor. Menționează parțial corect un alt fenomen care alături de atacuri, a contribuit la devastarea așezărilor. Compară corect harta B cu harta actuală a Europei. Arată parțial corect dacă statele de azi poartă aceleași denumiri ca cele menționate pe hartă. Enumeră parțial corect principalele familii de popoare europene.

Nivel scăzut: Nu analizează corect sursa istorică și numește patru populații migratoare care au invadat Gallia. Nu transcrie corect din sursa istorică o caracterizare făcută de autor barbarilor. Menționează corect un alt fenomen care alături de atacuri, a contribuit la devastarea așezărilor. Nu compară corect harta B cu harta actuală a Europei. Arată corect dacă statele de azi poartă aceleași denumiri ca cele menționate pe hartă. Nu enumeră corect principalele familii de popoare europene.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.31. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a, F.1, E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	15	33,33 %
Mediu	25	55,55 %
Scăzut	5	11,12 %
Total	45	100 %

F.2. Lecția : Europa creștină în mileniul I. Activități de învățare interpretative (Anexa 15)

Competențe specifice-activități de învățare:

2.3. - Descrierea unor surse istorice în vederea stabilirii asemănărilor și deosebirilor pe baza unui plan dat ;

3.1. - Utilizarea unor roluri specifice în activitatea de grup.

Cerințe:

1. Interpretează informațiile din sursa A referitoare la creștinarea poporului slav de către cneazul Vladimir.

2. Comentează afirmația făcută de popor: „De n-ar fi ceva bun, cneazul nostru și boierii nu l-ar împărtăși”.

3. Analizați sursa B și folosiți o interpretare proprie privind activitățile culturale dintr-o mănăstire.

4. Studiați sursa C și arătați care a fost alfabetul folosit de poporul român și cine sunt cei care l-au inventat.

5. Povestește în cinci rânduri despre importanța bisericii creștine și rolul pe care l-a avut aceasta în răspândirea creștinismului.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Interpretează corect informațiile din sursa A referitoare la creștinarea poporului slav de către cneazul Vladimir. Comentează corect afirmația făcută de popor: „De n-ar fi ceva bun, cneazul nostru și boierii nu l-ar împărtăși”. Analizează corect sursa B și folosește o interpretare proprie privind activitățile culturale dintr-o mănăstire. Studiază corect sursa C și arată corect care a fost alfabetul folosit de poporul român și cine sunt cei care l-au inventat. Povestește corect în cinci rânduri despre importanța bisericii creștine și rolul pe care l-a avut aceasta în răspândirea creștinismului.

Nivel mediu: Interpretează parțial corect informațiile din sursa A referitoare la creștinarea poporului slav de către cneazul Vladimir. Comentează parțial corect afirmația făcută de popor: „De n-ar fi ceva bun, cneazul nostru și boierii nu l-ar împărtăși”. Analizează parțial corect sursa B

și folosește o interpretare proprie privind activitățile culturale dintr-o mănăstire. Studiază parțial corect sursa C și arată corect care a fost alfabetul folosit de poporul român și cine sunt cei care l-au inventat. Povestește parțial corect în cinci rânduri despre importanța bisericii creștine și rolul pe care l-a avut aceasta în răspândirea creștinismului.

Nivel scăzut: Nu interpretează corect informațiile din sursa A referitoare la creștinarea poporului slav de către cneazul Vladimir. Nu comentează corect afirmația făcută de popor: „De n-ar fi ceva bun, cneazul nostru și boierii nu l-ar împărtași”. Nu analizează corect sursa B și nu folosește o interpretare proprie privind activitățile culturale dintr-o mănăstire. Nu studiază corect sursa C și nu arată corect care a fost alfabetul folosit de poporul român și cine sunt cei care l-au inventat. Povestește corect în mai puțin de două rânduri despre importanța bisericii creștine și rolul pe care l-a avut aceasta în răspândirea creștinismului.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.32. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a F.2., E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	16	35,55 %
Mediu	24	53,33 %
Scăzut	5	11,12 %
Total	45	100 %

F.3. Lecția Apariția Islamului. Activități de învățare prin colaborare (Anexa 16)

Competențe specifice-activități de învățare:

2.1. - Elaborarea unor enunțuri utilizând termeni istorici.

2.2. - Cercetarea unor surse referitoare la un fapt istoric.

Cerințe:

1. Analizați documentul și explicați cuvintele din organizatorul grafic: Muhammad, Coran, Profet, Allah,

2. Copletați axa cronologică cu datele corespunzătoare fiecărui eveniment folosind informațiile din lecție.

3. Completați următorul simbol al religiei islamice cu cei cinci stâlpi ai credinței.

4. Analizați imaginea alăturată și completați organizatorul grafic „pânză de păianjen” folosind și informațiile din manual.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Analizează corect documentul și explică corect cuvintele din organizatorul grafic: Muhammad, Coran, Profet, Allah; Copletează corect axa cronologică cu datele corespunzătoare fiecărui eveniment folosind informațiile din lecție ; Completează corect următorul

simbol al religiei islamice cu cei cinci stâlpi ai credinței; Analizează corect imaginea și completează corect organizatorul grafic „pânză de păianjen” folosind și informațiile din manual.

Nivel mediu: Analizează parțial corect documentul și explică parțial corect cuvintele din organizatorul grafic: Muhammad, Coran, Profet, Allah; Completează parțial corect axa cronologică cu datele corespunzătoare fiecărui eveniment folosind informațiile din lecție; Completează parțial corect următorul simbol al religiei islamice cu cei cinci stâlpi ai credinței; Analizează parțial corect imaginea și completează parțial corect organizatorul grafic „pânză de păianjen” folosind și informațiile din manual.

Nivel scăzut: Nu analizează corect documentul și nu explică corect cuvintele din organizatorul grafic: Muhammad, Coran, Profet, Allah; Nu completează corect axa cronologică cu datele corespunzătoare fiecărui eveniment folosind informațiile din lecție; Nu completează corect următorul simbol al religiei islamice cu cei cinci stâlpi ai credinței; Nu analizează imaginea și nu completează organizatorul grafic „pânză de păianjen” folosind și informațiile din manual.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.33. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a, F.3, E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	27	60 %
Mediu	18	40 %
Scăzut	0	0 %
Total	45	100 %

F.4. Lecția: Lecția Etnogeneza românească. Activități de învățare creative.(Anexa 17)

Competențe specifice- activități de învățare:

2.2. - Descrierea unor surse referitoare la un fapt istoric;

2.1. - Elaborarea unor enunțuri simple utilizând termeni istorici;

3.1. - Folosirea jocului de rol pentru însușirea valorilor.

Cerințe:

1. Imaginează-ți că ești ghid turistic și trebuie să vorbești unui grup de turiști despre formarea poporului român și a limbii române. Studiază sursa A și B și răspunde la întrebările turiștilor: Ce fel de popor este poporul român?; Când s-a format poporul român?; Unde s-a format poporul român?; Cum s-a format limba română?.

2. Analizează imaginea C și creează o poveste despre tezaurul „Cloșca cu puii de aur” având în vedere cine a descoperit tezaurul, locul unde a fost găsit, cui a aparținut acest tezaur, câte piese avea, câte s-au găsit și importanța tezaurului.

3. Studiați imaginea și informația din sursa D. Inscripția de pe Donariu „Eu, Zenovie am dat acest dar” dovedește existența populației daco-romane în spațiul de la nord de Dunăre. Expimă-ți opinia despre prezența Donariului în spațiul locuit de daci.

Descriptori de performanță:

Nivel înalt: Răspunde corect la întrebările turiștilor: Ce fel de popor este poporul român?; Când s-a format poporul român?; Unde s-a format poporul român?; Cum s-a format limba română?. Creează corect o poveste despre tezaurul „Cloșca cu puii de aur” având în vedere cine a descoperit tezaurul, locul unde a fost găsit, cui a aparținut acest tezaur, câte piese avea, câte s-au găsit și importanța tezaurului. Își exprimă opinia corect despre prezența Donariului în spațiul locuit de daci.

Nivel mediu: Răspunde parțial corect la întrebările turiștilor: Ce fel de popor este poporul român?; Când s-a format poporul român?; Unde s-a format poporul român?; Cum s-a format limba română?. Creează parțial corect o poveste despre tezaurul „Cloșca cu puii de aur” având în vedere cine a descoperit tezaurul, locul unde a fost găsit, cui a aparținut acest tezaur, câte piese avea, câte s-au găsit și importanța tezaurului. Își exprimă opinia mai puțin corect despre prezența Donariului în spațiul locuit de daci.

Nivel scăzut: Nu răspunde corect la întrebările turiștilor: Ce fel de popor este poporul român?; Când s-a format poporul român?; Unde s-a format poporul român?; Cum s-a format limba română?. Nu creează corect o poveste despre tezaurul „Cloșca cu puii de aur”. Nu își exprimă opinia corect despre prezența Donariului în spațiul locuit de daci.

Evaluare: **Nivel înalt:** primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.34. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a, F.4, E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	17	37,77 %
Mediu	25	55,56 %
Scăzut	3	6,67 %
Total	45	100 %

F.5. Lecția Creștinarea francilor. Carol cel Mare. Activități de învățare prin cercetare (Anexa 18)

Cerințe:

1. Investighează informațiile din lecție despre Carol cel Mare și descrie câteva aspecte despre implicarea acestuia privind mărirea teritorială a Regatului francilor (analizați harta de la sursa B).

2. Cercetează sursa A și indică o măsură luată de Carol cel Mare pentru promovarea învățării.
3. Descoperă cu ajutorul sursei A ce studiau elevii în secolul al VIII-lea.
4. Privește harta de la sursa B și descoperă pe hartă numele capitalei Regatului francilor și numele capitalei Imperiului Carolingian.
5. În imaginea C se află un indiciu privind măsurile luate în domeniul educației. Care este acesta?

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Descrie corect câteva aspecte despre implicarea lui Carol cel Mare privind mărirea teritorială a Regatului francilor, indică corect o măsură luată de Carol cel Mare pentru promovarea învățării, descoperă corect cu ajutorul sursei istorice ce studiau elevii în secolul al VIII-lea; descoperă corect pe hartă numele capitalei Regatului francilor și numele capitalei Imperiului Carolingian. Găsește corect indiciu privind măsurile luate în domeniul educației.

Nivel mediu: Descrie parțial corect câteva aspecte despre implicarea lui Carol cel Mare privind mărirea teritorială a Regatului francilor, indică parțial corect o măsură luată de Carol cel Mare pentru promovarea învățării, descoperă parțial corect cu ajutorul sursei istorice ce studiau elevii în secolul al VIII-lea; descoperă parțial corect pe hartă numele capitalei Regatului francilor și numele capitalei Imperiului Carolingian. Găsește parțial corect indiciu privind măsurile luate în domeniul educației.

Nivel scăzut: Nu descrie corect câteva aspecte despre implicarea lui Carol cel Mare privind mărirea teritorială a Regatului francilor, nu indică corect o măsură luată de Carol cel Mare pentru promovarea învățării, nu descoperă corect cu ajutorul sursei istorice ce studiau elevii în secolul al VIII-lea; nu descoperă pe hartă numele capitalei Regatului francilor și numele capitalei Imperiului Carolingian. Nu găsește corect indiciu privind măsurile luate în domeniul educației.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.35. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a-F.5, E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	22	48,88 %
Mediu	19	42,23 %
Scăzut	4	8,89 %
Total	45	100 %

F.6. Lecția Dacii Liberi -Activități de învățare prin cercetare. (Anexa 19)

Unități de competență-activități și produse de învățare recomandate:

3.2. - Comentarea informațiilor selectate din diverse documente;

3.3. - Execuții de analiză a izvoarelor scrise și nescrise.

Cerințe:

1. Cercetează sursa istorică și găsește explicația dată termenului dacii-liberi.
2. Analizează modul de viață al dacilor liberi folosind cunoștințele din lecție și compară-l cu cel al dacilor aflați în zonele ocupate de romani.
3. Investighează sursele istorice și arată de ce aceste zone din Dacia nu au fost cucerite.
4. Ești un mic cercetător în istorie și descoperi „valorile lui Traian”. Ce fel de relație crezi că există între dacii liberi și romani având în vedere prezența acestor valori?

Descriptori de performanță:

Nivel înalt: Cercetează corect sursa istorică și găsește explicația dată termenului dacii-liberi. Analizează corect modul de viață al dacilor liberi folosind cunoștințele din lecție și compară-l cu cel al dacilor aflați în zonele ocupate de romani. Investighează corect sursele istorice și arată de ce aceste zone din Dacia nu au fost cucerite. Explică corect relația dintre dacii liberi și romani având în vedere prezența valorilor de apărare.

Nivel mediu: Cercetează parțial corect sursa istorică și găsește explicația dată termenului dacii-liberi. Analizează parțial corect modul de viață al dacilor liberi folosind cunoștințele din lecție și compară-l cu cel al dacilor aflați în zonele ocupate de romani. Investighează parțial corect sursele istorice și arată de ce aceste zone din Dacia nu au fost cucerite. Explică parțial corect relația dintre dacii liberi și romani având în vedere prezența valorilor de apărare.

Nivel scăzut: Nu cercetează corect sursa istorică și găsește explicația dată termenului dacii-liberi. Nu analizează corect modul de viață al dacilor liberi folosind cunoștințele din lecție și compară-l cu cel al dacilor aflați în zonele ocupate de romani. Nu investighează corect sursele istorice și arată de ce aceste zone din Dacia nu au fost cucerite. Nu explică corect relația dintre dacii liberi și romani având în vedere prezența valorilor de apărare.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.36. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a –F. 6, E.C.T

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	21	32,31%
Mediu	42	64,62 %
Scăzut	2	3,08 %
Total	65	100 %

F.7. Daco –romanii și migratorii. Activități de învățare interpretative. (Anexa 20)

Unități de competență-activități și produse de învățare recomandate:

3.3. - Execuții de analiză a izvoarelor scrise și nescrise;

5.1. - Realizarea unui eseu folosind surse istorice.

Cerințe:

1. Analizează sursa A și imaginile de la sursa B și interpretați de ce Tezaurul de la Pietroasa respectiv „Cloșca cu puii de aur” este „cea mai faimoasă și mai valoroasă gramadă de artefacte”.
2. Folosind informațiile din lecție interpretează sau reformulează povestea tezaurului realizând un eseu de 10 rânduri având în vedere : cine a descoperit tezaurul, locul unde a fost găsit, cui a aparținut acest tezaur, câte piese avea și câte sau găsit, importanța tezaurului.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: analizează corect sursa A și imaginile de la sursa B și interpretează corect afirmația despre Tezaurul de la Pietroasa respectiv „Cloșca cu puii de aur”. Interpretează sau reformulează corect povestea tezaurului realizând un eseu de 10 rânduri.

Nivel mediu: analizează corect sursa A și imaginile de la sursa B și interpretează corect afirmația despre Tezaurul de la Pietroasa respectiv „Cloșca cu puii de aur”. Interpretează sau reformulează corect povestea tezaurului realizând un eseu de 7 rânduri.

Nivel scăzut: nu analizează corect sursa A și imaginile de la sursa B și nu interpretează corect afirmația despre Tezaurul de la Pietroasa respectiv „Cloșca cu puii de aur”. Interpretează sau reformulează corect povestea tezaurului realizând un eseu de cel puțin 4 rânduri.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.37. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a –F.7, E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	16	24,62 %
Mediu	36	55,38 %
Scăzut	13	20 %
Total	65	100 %

F.8. Formarea Provinciei Romane Dacia. Activități de învățare prin colaborare. (Anexa 21)

Unități de competență-activități și produse de învățare recomandate:

- 3.2. - Comentarea informațiilor selectate din diverse documente;
- 3.3. - Execuții de analiză a izvoarelor scrise și nescrise.

Cerințe:

1. Alcătuiți un rezumat referitor la Formarea Provinciei Romane Dacia./ Rezumând
2. Elaborați întrebări care fac referire la sursa B (capitala Provinciei Romane Dacia).

/ Întrebând

3. Găsiți pe hartă denumirile date provinciilor înființate de romani în Dacia./ Clarificând

4. Cum crezi că ar fi evoluat Dacia dacă nu ar fi fost romanizată?/ Prezicând
Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Alcătuiește corect un rezumat referitor la Formarea Provinciei Romane Dacia. Elaborează întrebări care fac referire la sursa B (capiatala Provinciei Romane Dacia). Găsește corect pe hartă denumirile date provinciilor înființate de romani în Dacia. Răspunde corect la întrebarea: Cum crezi că ar fi evoluat Dacia dacă nu ar fi fost romanizată?

Nivel mediu: Alcătuiește parțial corect un rezumat referitor la Formarea Provinciei Romane Dacia. Elaborează parțial corect întrebări care fac referire la sursa B (capiatala Provinciei Romane Dacia). Găsește parțial corect pe hartă denumirile date provinciilor înființate de romani în Dacia. Răspunde corect la întrebarea Cum crezi că ar fi evoluat Dacia dacă nu ar fi fost romanizată?

Nivel scăzut: Nu alcătuiește corect un rezumat referitor la Formarea Provinciei Romane Dacia. Nu elaborează corect întrebări care fac referire la sursa B (capiatala Provinciei Romane Dacia). Nu găsește corect pe hartă denumirile date provinciilor înființate de romani în Dacia. Răspunde corect la întrebarea Cum crezi că ar fi evoluat Dacia dacă nu ar fi fost romanizată?

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.38. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a –F.8, E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	17	26,15%
Mediu	43	66,15%
Scăzut	5	7,69 %
Total	65	100 %

F.9. Lecția Monumentul de la Adamclisi și Columna lui Traian. Activități de învățare ce implică gândire critică. (Anexa 22)

Unități de competență - activități și produse de învățare recomandate:

3.1. - Exerciții de analiză a izvoarelor scrise și nescrise;

3.3. - Exerciții de selectare a informației suplimentare despre valorile materiale și spirituale ale strămoșilor.

Cerințe: Desenează Diagrama Venn apoi caută zece (asemănări și deosebiri) între cele două monumente prezentate în sursele A, B, C și D.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Răspunde corect găsind 10 asemănări și deosebiri între cele două monumente prezentate în sursele A, B, C și D.

Nivel mediu: Răspunde parțial corect găsind cel puțin 7 asemănări și deosebiri între cele două monumente prezentate în sursele A, B, C și D.

Nivel scăzut: Răspunde corect găsind cel puțin 4 asemănări și deosebiri între cele două monumente prezentate în sursele A, B, C și D.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.39. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a, F.9, E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	14	21,54 %
Mediu	44	67,69 %
Scăzut	7	10,77 %
Total	68	100 %

F.10. Lecția: Moștenirea culturală a geto-dacilor. Activități de învățare prin creativitate. (Anexa 23)

Unități de competență-activități și produse de învățare recomandate:

3.1. - Exerciții de analiză a izvoarelor scrise și nescrise.

3.3. - Exerciții de selectare a informației suplimentare despre valorile materiale și spirituale ale strămoșilor.

Cerințe:

Pornind de la sursa A, folosește-ți imaginația creatoare pentru a descrie ritualul Caloianului pornind de la afirmația „avea menirea să dezlege sau să lege ploile”.

2.Studiază sursa B și imaginea D. Consideră că participi ca jurnalist la o manifestare artistică unde este prezentat ritualul Călușarilor. Scrie un eseu de 10 rânduri în care să prezinți ritualul pentru un articol de succes.

3.Analizează sursa C și imaginea E. Desenează o mască de moșneag și explică care era rolul acesteia în cultura dacilor.

Descriptorii de performanță:

Nivel înalt: Descrie corect ritualul Caloianului Scrie corect un eseu de 10 rânduri în care prezintă ritualul Călușarilor pentru un articol de succes. Desenează corect o mască de moșneag și explică care era rolul acesteia în cultura dacilor.

Nivel mediu: Descrie parțial corect ritualul Caloianului Scrie parțial corect un eseu de cel puțin 7 rânduri în care prezintă ritualul Călușarilor pentru un articol de succes. Desenează parțial corect o mască de moșneag și explică care era rolul acesteia în cultura dacilor.

Nivel scăzut: Nu descrie corect ritualul Caloianului. Scrie corect un eseu de cel puțin 5 rânduri în care să prezinți ritualul Călușarilor pentru un articol de succes. Nu desenează corect o mască de moșneag și nu explică care era rolul acesteia în cultura dacilor.

Evaluare: Nivel înalt: primește între 7 și 10 puncte; **Nivel mediu:** primește între 4 și 7 puncte; **Nivel scăzut:** primește între 1 și 4 puncte.

Tabelul 3.40. Niveluri de formare a elevului valorizator la elevii de clasa a V-a –F.10, E.CT.

Nivel	Număr de elevi	%
Înalt	21	32,31 %
Mediu	39	60 %
Scăzut	5	7,69 %
Total	65	100 %

În urma aplicării fișelor de evaluare la etapa de control s-a avut în vedere compararea rezultatelor obținute de clasele experimentale de la Școala Gimnazială Cleja (Bacău) din România și clasele control de la Liceul Teoretic cu Profil de Arte „Nicolae Sulac” (Chișinău) din R.Moldova după etapa de formare.

Nivelul înalt este atins de elevul valorizator dacă:

- conștientizează importanța valorile istorice (naționale, morale, europene, sociale, individuale);
- formulează judecăți de valoare;
- interpretează valorile istorice;
- caută răspunsuri explicații cauze privind valorile istorice;
- descoperă valorile istorice prin acțiuni de cercetare;
- colaborează pentru cunoșterea valorilor istorice;
- este creativ, original în modul de interpretare al valorilor istorice;
- cercetează valorile istorice;
- gândește critic rezolvarea problemelor istorice;
- participă alături de profesor la rezolvarea problemelor;
- își construiește cunoașterea cu ajutorul valorilor istorice;
- își asumă riscuri privind realizarea problemelor.

În Figura 3.3. prezentăm nivelul înalt a elevului valorizator E.CT.

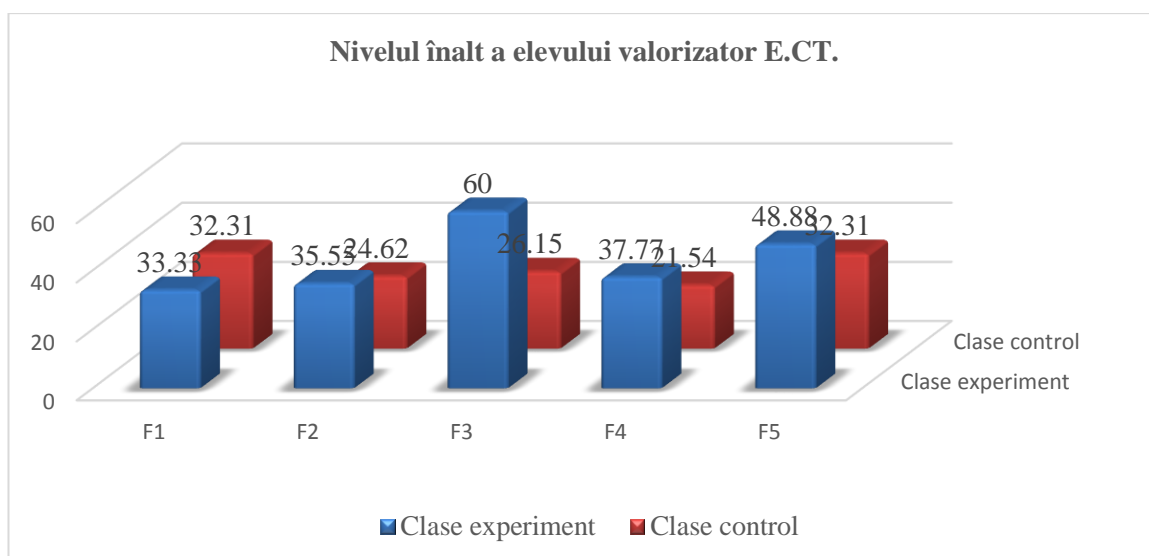


Fig. 3.3. Nivelul înalt a elevului valorizator

Din rezultate înregistrate pentru clasele experiment din România și clasele control din R. Moldova putem concluziona următoarele aspecte:

- prin aplicarea F1 – Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare ce implică gândire critică și au rezolvat cerințele corect în procent de 33,33%; Clasele control- au realizat activități de învățare prin cercetare și au rezolvat cerințele corect în procent de 32,31%;
- prin aplicarea F2 – Clasele experiment – au rezolvat corect activități de învățare prin interpretarea surselor istorice în procent de 35,55%; Clasele control- au realizat activități de învățare interpretative și au rezolvat corect cerințele în procent de 24,62%;
- prin aplicarea F3 – Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare colaborative și au rezolvat cerințele corect în procent de 60%; Clasele control- au participat la activități de învățare colaborative și au rezolvat cerințele corect în procent de 26,15 %;
- prin aplicarea F4 – Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare creative și au rezolvat cerințele corect în procent de 37,77%; Clasele control- au realizat activități de învățare prin dezvoltarea gândirii critice și au rezolvat cerințele corect în procent de 21,54%;
- prin aplicarea F5 - Clasele experiment au participat la activități de învățare prin cercetare și au rezolvat cerințele corect în procent de 48,88%; Clasele control- au desfășurat activități de învățare creative și au rezolvat cerințele corect în procent de 32,31%.

Așadar, pentru nivelul înalt a elevului valorizator se înregistrează diferențe între clasele experiment și clasele control ceea ce ne demonstrează că aplicarea metodelor interactive a fost eficientă și elevii au reușit să depășească anumite bariere pentru rezolvarea cerințelor.

Nivelul mediu este realizat de elevul valorizator dacă:

- identifică valorile istorice (naționale, morale, europene, sociale, individuale);
- interpretează valorile istorice;
- caută răspunsuri explicații cauze privind valorile istorice;
- descoperă valorile istorice prin acțiuni de cercetare;
- colaborează pentru cunoșterea valorilor istorice.

În Figura 3.4. prezentăm nivelul mediu a elevului valorizator E.CT.

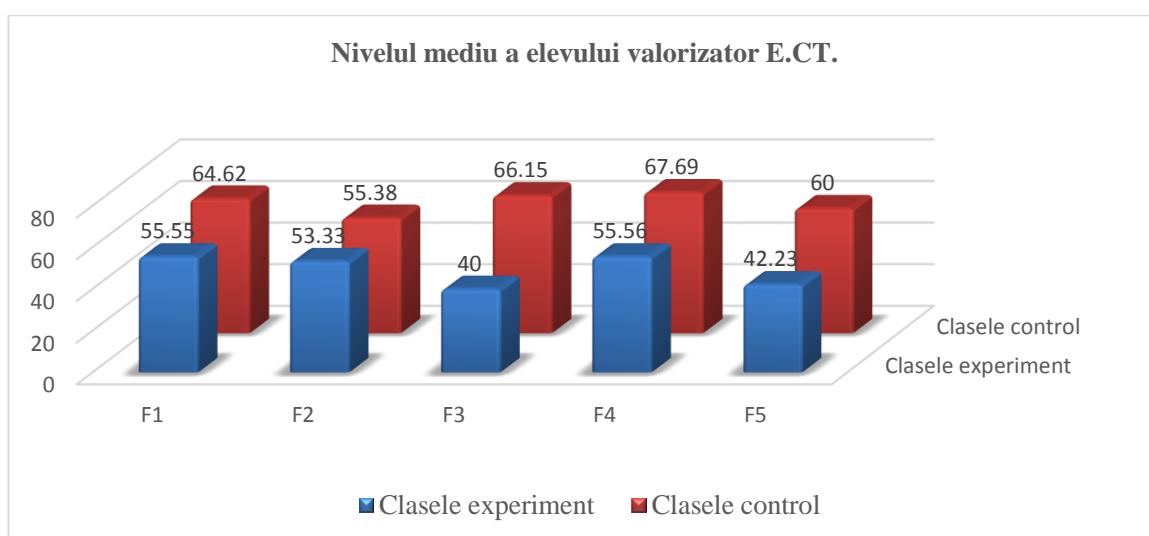


Fig. 3.4. Nivelul mediu a elevului valorizator

Din rezultate înregistrate privind nivelul mediu a elevului valorizator de către clasele experiment din România și clasele control din R. Moldova putem concluziona următoarele aspecte:

- prin aplicarea F1 –Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare ce implică gândire critică și au rezolvat cerințele corect în procent de 55,55%; Clasele control- au realizat activități de învățare prin cercetare și au rezolvat cerințele corect în procent de 64,62%;
- prin aplicarea F2 – Clasele experiment – au rezolvat corect activități de învățare prin interpretarea surselor istorice în procent de 53,33%; Clasele control- au realizat activități de învățare interpretative și au rezolvat corect cerințele în procent de 55,38%;
- prin aplicarea F3 –Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare colaborative și au rezolvat cerințele corect în procent de 40%; Clasele control- au participat la activități de învățare colaborative și au rezolvat cerințele corect în procent de 66,15%;

- prin aplicarea F4 –Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare creative și au rezolvat cerințele corect în procent de 55,56%; Clasele control- au realizat activități de învățare prin dezvoltarea gândirii critice și au rezolvat cerințele corect în procent de 67,69%;
- prin aplicarea F5 - Clasele experiment au participat la activități de învățare prin cercetare și au rezolvat cerințele corect în procent de 42,23%; Clasele control- au desfășurat activități de învățare creative și au rezolvat cerințele corect în procent de 60%.

Observăm în Fig. 3.4. o diferență pozitivă pentru clasele control ceea ce ne demonstrează că acestea ar putea atinge nivelul înalt în condițiile aplicării metodelor interactive.

Nivelul scăzut este realizat de elevul valorizator dacă:

- Identifică valorile istorice (naționale, morale, europene, sociale, individuale);
- Selectează valorile istorice;
- Stabilesc relații de colaborare;
- Este indiferent față de valorile istorice.

În Figura 3.5. prezentăm nivelul scăzut a elevului valorizator E.CT.

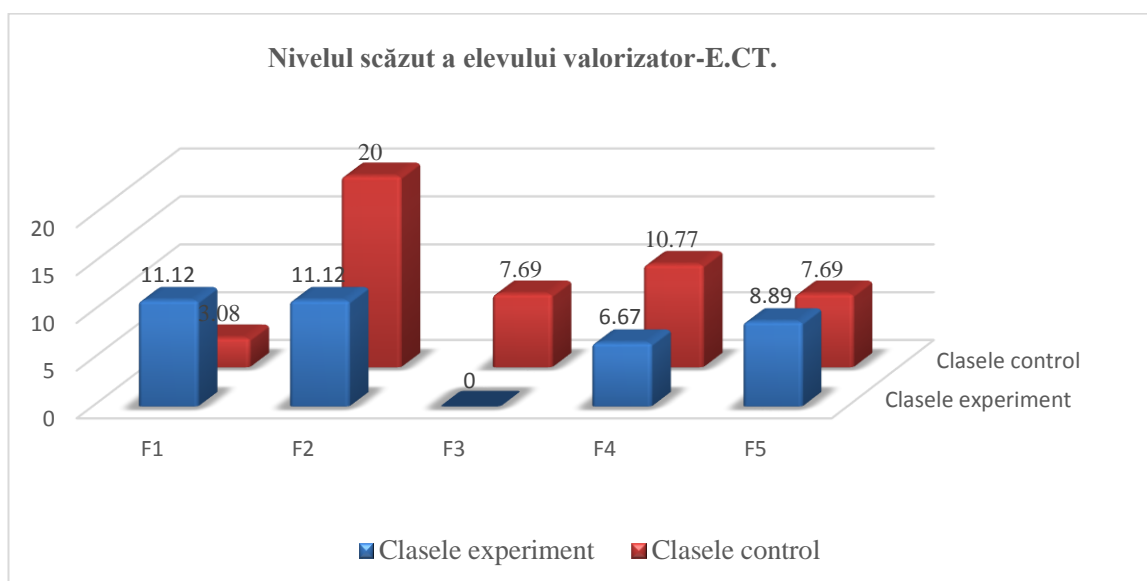


Fig. 3.5. Nivelul scăzut a elevului valorizator

Rezultate înregistrate privind nivelul scăzut a elevului valorizator de la clasele experiment din România și clasele control din R. Moldova ne arată că:

- prin aplicarea F1 –Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare ce implică gândire critică și au rezolvat cerințele corect în procent de 11,12 %; Clasele control- au realizat activități de învățare prin cercetare și au rezolvat cerințele corect în procent de 3,08 %;

- prin aplicarea F2 – Clasele experiment – au rezolvat corect activități de învățare prin interpretarea surselor istorice în procent de 11,12 %; Clasele control- au realizat activități de învățare interpretative și au rezolvat corect cerințele în procent de 20 %;
- prin aplicarea F3 –Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare colaborative și au rezolvat cerințele corect în procent de 0 %; Clasele control- au participat la activități de învățare colaborative și au rezolvat cerințele corect în procent de 7,69 %;
- prin aplicarea F4 –Clasele experiment – au desfășurat activități de învățare creative și au rezolvat cerințele corect în procent de 6,67 %; Clasele control- au realizat activități de învățare prin dezvoltarea gândirii critice și au rezolvat cerințele corect în procent de 10,77 %;
- prin aplicarea F5 - Clasele experiment au participat la activități de învățare prin cercetare și au rezolvat cerințele corect în procent de 8,89 %; Clasele control- au desfășurat activități de învățare creative și au rezolvat cerințele corect în procent de 7,69 %.

Din Fig.3.5. reiese că nivelul scăzut a elevului valorizator la clasele experiment a înregistrat valori ridicate la activitățile de cercetare și activitățile de interpretare și valori negative la activitățile colaborative ceea ce demonstrează eficiența aplicării metodelor colaborative.

În Figura 3.6. prezentăm nivelurile comparate ale elevului valorizator în E.CS.și E.CT.

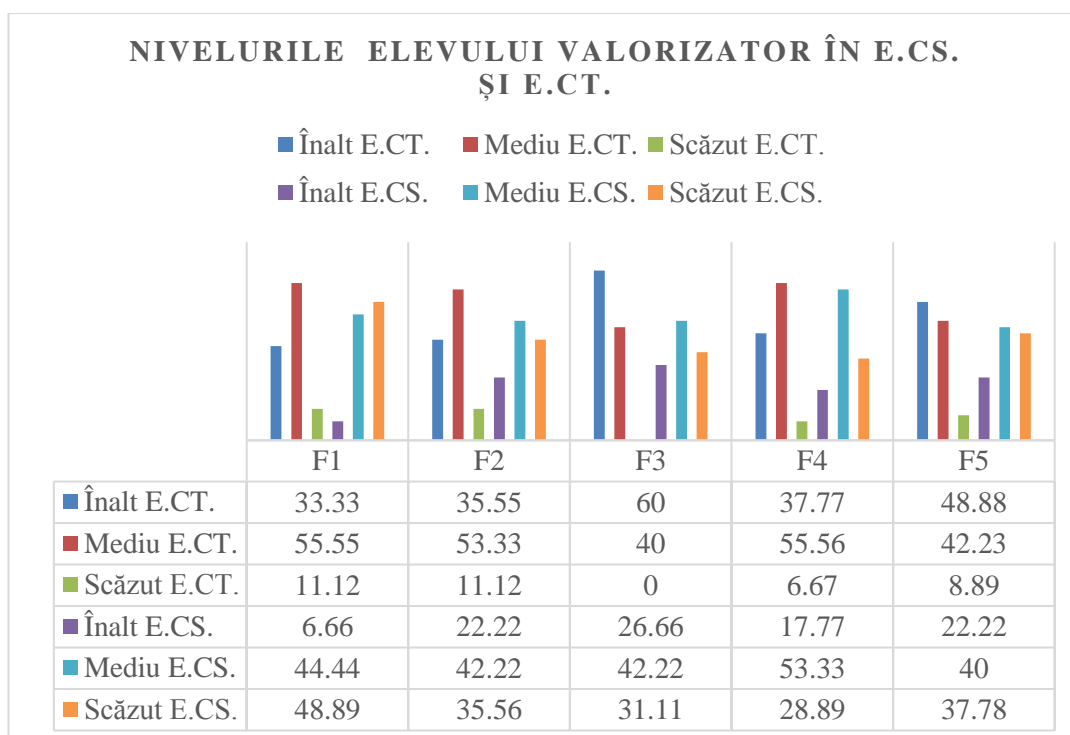


Fig.3.6. Nivelurile comparate ale elevului valorizator

Pentru a observa diferențele dintre nivelurile obținute de elevul valorizator în etapa de constatare și etapa de control vom analiza rezultatele în Fig.3.6.

Prin aplicarea F1 clasele experiment au desfășurat activități de învățare ce implică gândire critică și au rezolvat cerințele corect în procent de 33,33% în E.CT., spre deosebire de 6,66 % în E.CS. pentru nivelul înalt; prin aplicarea F2 clasele experiment au rezolvat corect activități de învățare prin interpretarea surselor istorice în procent de 35,55% în E.CT., spre deosebire de 22,22% în E.CS. pentru nivelul înalt; prin aplicarea F3 clasele experiment au desfășurat activități de învățare colaborative și au rezolvat cerințele corect în procent de 60% în E.CT. spre deosebire de 26,66% în E.CS. pentru nivelul înalt; prin aplicarea F4 clasele experiment au desfășurat activități de învățare creative și au rezolvat cerințele corect în procent de 37,77%. în E.CT. spre deosebire de 17,77% în E.CS. pentru nivelul înalt; prin aplicarea F5 clasele experiment au participat la activități de învățare prin cercetare și au rezolvat cerințele corect în procent de 48,88% în E.CT. spre deosebire de 22,22% în E.CS. pentru nivelul înalt.

Din rezultatele prezentate observăm că pentru nivelul înalt a elevului valorizator se observă o creștere procentuală pentru activitățile ce implică gândire critică, activități de învățare colaborative, activități de învățare creative, activități de învățare ce implică cercetare în etapa de control spre deosebire de etapa de constatare.

Faptul că nivelurile elevului valorizator la clasele experimentale au crescut în urma aplicării experimentului de formare, precum și faptul că nivelurile elevului valorizator sunt mult mai mari la clasele experimentale decât la cele de control confirmă justetea ipotezei formulate la începutul cercetării.

Valorificarea *metodologiei de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial* a adus următoarele îmbunătățiri: familiarizarea elevilor cu metodele interactive; creșterea interesului elevilor pentru valorile istorice cu ajutorul metodelor interactive; descoperirea valorilor istorice de către elevi prin activități de învățare ce implică colaborarea, gândirea critică, cercetarea, creativitatea și interpretarea; formarea elevului valorizator – elevul care recunoaște valorile, formulează judecăți de valoare, enunță aprecieri privind valorile, valorizează faptele, evenimentele și procesele istorice.

Aceste rezultate ale experimentului pedagogic au demonstrat necesitatea aplicării metodelor interactive, fapt arătat prin experimentul de formare, care a dus la creșterea reală a nivelului elevului valorizator; a fost valorificată metodologia predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial; au fost stabilite nivelurile reale ale elevului valorizator; a fost confirmată ipoteza cercetării.

Pentru confirmarea rezultatelor și obținerea semnificației critice a criteriului statistic a fost aplicat testul χ^2 în tabelul 3.41.

Tabelul.3.41. Indici statistici determinati prin aplicarea testului χ^2

Categoria	Înalt	Mediu	Scăzut
$n_1 = 45$	$0_{11} = 17$	$0_{12} = 26$	$0_{13} = 2$
$n_2 = 65$	$0_{21} = 14$	$0_{22} = 48$	$0_{23} = 3$

Unde:

n_1 – Numărul total al elevilor din primul eșantion (grupul experiment)

n_2 - Numărul total al elevilor din al doilea eșantion (grupul control)

0_{ij} - Numărul elevilor din primul eșantion care au obținut rezultate la nivel înalt ($i=1$), mediu ($i=2$) și scăzut ($i=3$)

0_{2j} - Numărul elevilor din al doilea eșantion care au obținut rezultate la nivel înalt ($i=1$), mediu ($i=2$) și scăzut ($i=3$)

În baza datelor din tabelele 3.5-3.14 și 3.31-3.40 se poate verifica ipoteza nulă: $H_0 : P_{1i} = P_{2i}$ pentru toate cele trei categorii ($P_{11} = P_{21}$, $P_{12} = P_{22}$, $P_{13}=P_{23}$) și ipoteza alternativă: $H_1 : P_{1i} \neq P_{2i}$ barem pentru una dintre cele trei categorii.

În vederea verificării ipotezei date, se va folosi calcularea statistică a criteriului χ^2 care se efectuează după formula:

$$T = \frac{1}{n_1 * n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 * 0_{2i} - n_2 * 0_{1i})^2}{0_{1i} + 0_{2i}}$$

Care după extinderea sumei în cazul $C=3$ (unde C este numărul de categorii) va fi:

$$T = \frac{1}{n_1 * n_2} * \left(\frac{(n_1 * 0_{21} - n_2 * 0_{11})^2}{0_{11} + 0_{21}} + \frac{(n_1 * 0_{22} - n_2 * 0_{12})^2}{0_{12} + 0_{22}} + \frac{(n_1 * 0_{23} - n_2 * 0_{13})^2}{0_{13} + 0_{23}} \right)$$

Valoarea lui T pentru indicii din Fig.3.6. va fi:

$$T = \frac{1}{45*65} * \left(\frac{(45*14-65*17)^2}{17+14} + \frac{(45*48-65*26)^2}{26+48} + \frac{(45*3-65*2)^2}{2+3} \right) = 3,51055$$

În conformitate cu tabelul valorilor lui χ^2 (Anexa 28) și a gradului de libertate notat cu V (unde $V=C-1=2$), obținem rezultatul criteriului statistic $T : X_{1-\alpha} = 3,2200$ pentru $P = 0,80$ și $T : X_{1-\alpha} = 4,6100$ pentru $P = 0,90$.

Se observă că valoarea T este cuprinsă între cele 2 valori. Din această observație rezultă validitatea ipotezei alternative și că sporirea rezultatelor formării elevului valorizator se produce în aproximativ 80 de cazuri din 100.

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Experimentul pedagogic a condus la verificarea situației reale privind formarea elevului valorizator prin aplicarea metodelor interactive în procesul de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial.

2. Cele trei etape ale experimentului au avut următoarele rezultate:

a). Pentru experimentului de constatare:

- au fost realizate cercetările cu privire la eficiența modului de formare a elevului valorizator;
- a fost identificată nevoia de formare a elevului valorizator;
- au fost stabilite clasele experiment și control; au fost elaborate, administrate fișe de evaluare pentru elevi; au fost identificate nivelurile de colaborare, interpretare, creativitate și gândire critică a elevului valorizator;
- au fost conceptualizate criteriile de evaluare a nivelului de formare a elevului valorizator; a fost stabilit nivelul de formare a elevului valorizator.

b). În cadrul experimentului de formare:

- au fost proiectate activitățile didactice de formare a elevului valorizator;
- a fost implementată metodologia de predare învățare-interactivă a istoriei în învățământul gimnazial;
- au fost proiectate secvențele de predare-învățare interactivă pentru formarea elevului valorizator;
- a fost obținut un feedback activ cu privire la procesul de formare a elevului valorizator.

c). Experimentului de control s-a concretizat prin:

- au fost realizate cercetările de evaluare a eficienței metodologiei de predare învățare-interactivă a istoriei în învățământul gimnazial;
- au fost determinate nivelurile de formare a elevului valorizator;
- au fost comparate și analizate rezultatele înregistrate la clasele a V- a din România și a V- a din R. Moldova;
- au fost elaborate concluziile și recomandările în baza investigației științifice.

Rezultatele obținute ne permit să concluzionăm faptul că: aplicarea metodologiei de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial, devine funcțională prin resursele și instrumentele sale, prin relațiile dintre elev-colegi-profesor, prin activitățile de învățare de cercetare, colaborare, creativitate, gândire critică, prin metodele interactive și prin valorile istorice (morale, naționale, europene). Prin urmare, elevul valorizator a reușit să achiziționeze valori morale, naționale, europene la nivel înalt, prin activități de învățare creative, interpretative, de

cercetare, de colaborare și gândire critică fapt dovedit de rezultatele pozitive obținute în urma experimentului.

6. Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice rezidă în determinarea reperelor teoretice și elaborarea metodologiei predării- învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial, fapt care a contribuit la formarea elevului valorizator, *în vederea cunoașterii valorilor istorice.*

7. Constatăm, astfel că obiectivele cercetării experimentale au fost realizate, iar rezultatele obținute în urma aplicării metodelor statistice au demonstrat, prin diferențele semnificative înregistrate, eficiența metodologia predării- învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial, care contribuie la formarea elevului valorizator.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a vizat una dintre problemele actuale ale didacticii istoriei – conceptualizarea și validarea experimentală a unei metodologii de predare-învățare interactivă a istoriei în învățământul gimnazial, având ca scop formarea elevului valorizator. Sinteza aspectelor teoretice și aplicative examinate în cadrul cercetării a permis formularea următoarelor concluzii:

- 1) Problema investigată a fost soluționată prin elucidarea conceptelor: interactivitate, metodologie interactivă, predare interactivă, învățare interactivă, metode interactive, elev valorizator (1.1; 1.2; 2.2), care au stat la baza elaborării reperelor teoretice și în raport cu care au fost analizate problemele actuale existente în predarea-învățarea istoriei, fiind evidențiată necesitatea unei educații istorice din perspectiva valorilor ca una mai puțin examinată (1.3.). În urma studiului realizat constatăm că predare interactivă provoacă elevii să depună efort pentru a-și dezvolta propria cunoaștere, interpretare, reflectare în aplicarea situațiilor reale iar învățarea interactivă este un proces psihofiziologic evolutiv care are la bază deschiderea față de experiențele noi, pune accent pe realizarea conexiunilor între semnificații și înțelesuri, pe transferul modului de gândire, pune în valoare capacitatea lui de a produce și utiliza cunoștințe. Analizând Programa școlară de istorie pentru clasele V-VIII din România și Curriculumul național/Aria curriculară educație socioumanistă/ Istoria Românilor și Universală/ Clasele V-IX din R. Moldova, la nivelul conținuturilor și competențelor specifice am constatat că acestea nu permit într-o măsură suficientă studiul valorilor istorice, fapt ce ne-a condus la elaborarea MPPIIG (Figura 2.2.) care să aibă drept finalitate formarea elevului valorizator care recunoaște valorile, formulează judecăți de valoare, enunță aprecieri privind valorile, valorizează faptele, evenimentele și procesele istorice.(2.1.)
- 2) Analiza politicilor educaționale actuale *privind învățarea pe tot parcursul vieții* și adoptarea paradigmei educaționale *centarea pe elev și școala prietenoasă copilului* au permis să stabilim principiile, factorii și condițiile psihopedagogice necesare pentru elaborarea unei metodologii privind predarea-învățarea interactivă a istoriei în învățământul gimnazial. (2.2.)
- 3) Din analiza surselor privind problemele actuale în predarea- învățarea istoriei am considerat necesară aprofundarea valorilor prin aplicarea metodelor interactive, susținute de instrumente de lucru care să îi ajute pe elevi să se formeze ca cetățeni activi pentru o societate care se află într-o continuă transformare.

- 4) A fost determinată o metodologie de predare-învățare interactivă la disciplina Istorie în învățământul gimnazial pentru formarea profilului elevului valorizator prin clasificarea, descrierea și aplicarea metodelor interactive.
- 5) Modelul pedagogic al predării-învățării interactive a istoriei, conceptualizat în cadrul cercetării, a necesitat fundamentarea acestuia pe *abordarea teoretică* (teoriile, factorii, principiile și caracteristici ale predării-învățării interactive), și pe *abordarea metodologică* unde este prezentată metodologia propriu-zisă de predare-învățare interactivă, bazată pe relațiile de colaborare și cooperare, pe activități de cercetare, gândire critică, interpretare, etc.(2.2.)
- 6) În cadrul metodologiei, a fost sintetizată o viziune de autor privind valorile specifice educației istorice și metodele de predare-învățare interactivă, capabile să conducă la formarea *elevului valorizator* în cadrul disciplinei istorie în învățământul gimnazial.
- 7) Contribuțiile personale realizate la tema tezei sunt în număr de 13 articole publicate în reviste și prezentate la conferințe naționale internaționale. Articolele fac referire atât la partea teoretică cât și practică. Dintre acestea amintim *Interactivitatea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii*- articol în care descriem conceptul de interactivitate [94, p.23], *Perspectiva constructivistă asupra procesului de învățare*- articol unde prezentăm importanța constructivismului pentru noua abordare a predării-învățării interactive [95, p.31,42], *Teoriile cognitive în abordarea didacticii moderne* – articol în care precizăm importanța teoriilor cognitive pentru procesul educativ [96, p.33,36], *Teorii ale învățării interactive și implicațiile lor în activitatea didactică*- unde descriem teoriile interactive și facem o clasificare a acestora [97, p.37], *Rolul profesorului în ghidarea învățării prin cooperare* , articol unde facem referire la rolul actual al profesorului și necesitatea implicării în actul educațional dezvoltând o relație de colaborare cu elevul [58, p.76], *Relevanța teoriei inteligențelor multiple în învățarea istoriei*- articol unde este descrisă metoda și arătăm importanța aplicării acesteia [59, p.79], *Predarea ca act decizional în cadrul procesului didactic* – articol în care descriem rolul predării și facem referire la conceptul de predare interactivă [60, p.38, 45], *Învățarea prin descoperire*- articol în care prezentăm importanța aplicării acestei metode[63, p.23], *Reflecții cu privire la învățarea centrată pe elev*. – articol în care punem accent pe noua viziune educațională [64, p.78], *Dezvoltarea gândirii critice ca strategie de formare a competenței de a învăța*- articol care abordează noua perspectivă de predare-învățare prin dezvoltarea gândirii critice la elev [93,p.47], *Oportunități metodologice de modernizare a predării-învățării istoriei prin intermediul interactivității*- articol unde prezentăm intențiile de realizare a unei

metodologii privind predarea-învățarea interactivă și formarea unui elev valorizator [66, p.70, 75], *Noi tendințe de folosire a metodelor de predare-învățare la disciplina Istorie-* articol unde descriem metodele interactive și facem referire la aplicativitatea acestora la disciplina istorie [61, p.75], *Metode interactive de predare-învățare la disciplina istorie-* articol în care descriem practic aplicarea metodelor interactive la disciplina istorie [62, p.114].

8) Rezultatele experimentului realizat ne-a permis să concluzionăm faptul că metodologia predării-învățării interactive a istoriei a devenit funcțională în condițiile în care: au fost aplicate metode și instrumente adecvate de formare a elevului valorizator. (3.3) Acest fapt, s-a manifestat în rezultatele obținute la experimentul de cercetare prin:

- creșterea interesului elevilor pentru valorile istorice prin aplicarea *metodelor interactive* respectiv metode colaborative, metode creative, metode interpretative, metode de dezvoltare a gândirii critice,
- clasificarea *valorilor istorice* respectiv: valori individuale, valori sociale, valori naționale, valori morale, valori tradiționale,
- descoperirea valorilor istorice de către elevi prin:
- activități de învățare ce implică gândire critică a fost realizată de 33,33 % în E.CT., spre deosebire de 6,66 % în E.CS),
- activități de învățare prin interpretarea (35,55 % în E.CT., spre deosebire de 22,22% în E.CS.),
- activități de învățare colaborative (60 % în E.CT. spre deosebire de 26,66 % în E.CS.),
- activități de învățare creative (37,77 %. în E.CT. spre deosebire de 17,77 % în E.CS),
- prin activități de învățare prin cercetare (48,88 % în E.CT. spre deosebire de 22,22 % în E.CS),
- *formarea elevului valorizator* – elevul care recunoaște valorile, formulează judecăți de valoare, enunță aprecieri privind valorile, valorizează faptele, evenimentele și procesele istorice.

9) Limitele rezultatelor obținute au fost date de situația pandemică.

10) Rezultatele obținute permit formularea de recomandări:

Pentru autorii de curriculum:

- Integrarea în documentele curriculare a conținuturilor care pun accent pe valorile istorice.

Pentru cadrele didactice din învățământul gimnazial:

- Utilizarea în practica de predare-învățare a istoriei a rezultatelor cercetării și a fișelor de evaluare în scopul formării elevului valorizator.

Pentru centrele de formare profesională continuă:

- Aplicarea Metodologiei predării-învățării interactive a istoriei în învățământul gimnazial în vederea formării elevului valorizator prin disciplina istorie.

BIBLIOGRAFIE

- 1) ADĂSCĂLIȚEI, F. et al. Elemente de didactică a istoriei. București: Nomina, 2010-2013. 341 p. ISBN: 978- 606 - 535-196-7.
- 2) ALBULESCU, I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate. Pitești: Paralela 45, 2009. 176 p. ISBN 978-973-47-0555-9.
- 3) ANDREI, P. Filosofia Valorii. Iași, Editura Polirom, 1997, 238 p. ISBN: 973-683-017-9.
- 4) ANORICI, V., IOACHIM, A., ILIE, N., RUSU, E. Predarea istoriei. vol.5. București, 1977. 201 p.
- 5) ANTOCI, D. Sistemul de valori al personalității prin prisma constructivismului în educație. In: Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă Conferință științifico-practică cu participare internațională. 31 ianuarie - 1 februarie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2020. pp. 251-254. ISBN 978-9975-76-299-1.
- 6) BOCOȘ, M., D. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Ediția a III-a. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p. ISBN: 978-973-47-2482-6.
- 7) BOCOȘ, M., D. Instruirea interactivă. București: Polirom, 2013. 472 p. ISBN:978-973-46-3248-0.
- 8) BOCOȘ, M., JUCAN, D. Teoria și Metodologia instruirii. Teoria și Metodologia evaluării. Pitești:Editura Paralela 45, 2019. 213 p. ISBN: 978-973-47-3032-2.
- 9) BOLDIRESCU, S., PETROVSCHI, N. Valorile ca baza a conținuturilor educationale. În: *Educația din perspectiva valorilor*, Universitatea „1 decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea de Stat din Moldova, 28 – 30 septembrie 2017. București, Editura Eicon. TOM. XI: SUMMA THEOLOGIAE, pp.149 - 153. ISBN 978-973-757-730-6. ISBN 978-606-711-685- 4.
- 10) BOLOVAN S.P. Didactica istoriei. Noi orizonturi în predarea învățarea și evaluarea istoriei prin metode active. Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2007, 150 p. ISBN:978-973-610-625-5
- 11) BORCA, C. Dezvoltarea competențelor metacognitive în școală. În: „Perspective pentru cercetarea în educație.” București: Editura Universitară, 2015. pp. 308-318.
- 12) BRUNER, S., J. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 204 p.

- 13) CALLO, T. Învățarea pragmatică ca efect al implicațiilor societale. In: *Intellectus*. 2020, nr. 1-2, pp. 148-159. ISSN1810-7079.
- 14) CALLO T., PANIȘ A. (coord.), ANDRIȚCHI V. et al. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2010. 171 p. ISBN: 978-9975-4152-9-3.
- 15) CĂPIȚĂ L., CĂPIȚĂ C. Tendințe în didactica istoriei. Pitești: Editura Paralela 45, 2005, 196 p. ISBN: 973-697-509-6
- 16) CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN: 978-973-46-0175-X.
- 17) CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare: structuri, stiluri și strategii. Ediția a II -a, rev. Iași:Editura Polirom, 2008. 395 p. ISBN:978-973-46-1016-7.
- 18) CERGHIT, I., CRISTEA, I., PÂNIȘOARĂ O. Metodologia procesului de învățământ. În, Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul II didactic, Iași: Editura Polirom, 2008. 544 p. ISBN:978-973-46-1159-1.
- 19) CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași, Editura Polirom, 2008. 280 p. ISBN: 978-973-461-034-1.
- 20) CLITAN GH. Pragmatică și postmodernism. Timișoara: Editura SOLNESS, 2002, 251p. ISBN 973-8472-35-0.
- 21) COCORADĂ, E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Editura Polirom, 2010, 216 p. ISBN: 978-973-46-1811-8.
- 22) CRISTEA, S. Realizarea instruirii ca activitate de predare învățare. București: Editura Didactica Publishing House, 2019.160 p.ISBN:978-606-048-009-9.
- 23) CRISTEA S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera Internațional, 2000, 398 p. ISBN:9975-74-248-3.
- 24) CROITOR-CHIRIAC, T. Instrumente de colaborare online în educație. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Seria 22, Vol.2, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020. pp. 559-566. ISBN 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2.
- 25) CUCOȘ, C. Pedagogia, Ediția a- III- a, București: Editura Polirom, 2014. 536 p. ISBN:978-973-46-4041-6.
- 26) CUZNEȚOV, L., PAPUC, L., APOSTOL-BĂLAN, I. Metodologia instruirii centrate pe student în contextul condițiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice. *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*. 2009, nr. 9 (29), 36-17. ISSN 1857-2103 ISSNe 2345-1025. (Cat.C).
- 27) DINULESCU C. Didactica istoriei. Craiova: Editura Universitaria, 2007. 483 p. ISBN:978-973-742-749-6

- 28) DRĂMNESCU, A., M. Modelul pedagogic al instruirii sociale în baza teoriilor lui Albert Bandura-teză de doctorat, Chișinău, 2013. 173 p.
- 29) DUMITRU, C., CUZNEȚOV, L. Modelul tehnologic al învățării prin cooperare a limbii engleze la treapta învățământului primar. In: *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*. 2010. nr. 9 (39). pp. 185-191. ISSN 1857-2103.
- 30) DUMITRU, GH. Comunicare și învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică R. A., 1998. 245 p.
- 31) FRUMOS, F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. Iași: Polirom 2008. 213 p. ISBN 978-973-46-1242-0.
- 32) GOLUBIȚCHI, S, BUNESCU, L. Paradigma constructivismului în educația modern. In: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar. Vol. I, 27-28 octombrie 2017, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017. pp. 207-212. ISBN 978-9975-76-214-4.
- 33) GOLUBIȚCHI, S. Constructivismul - deziderat al pedagogiei modern. In: Învățământul superior din Republica Moldova la 85 de ani Probleme actuale ale științelor sociale și umanistice. Vol. 2 , 24-25 septembrie 2015, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2015. pp. 71-77. ISBN 978-9975-76-160-4.
- 34) GUȚU, VI. Logica și structura activității de învățare. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*. 2013, nr. 5-6(81-82), p. 20-24. ISSN 1810-6455.
- 35) GUȚU, VI. Strategii de optimizare/dezvoltare a curricula pe discipline de studii: argumente și sugestii. In: Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale . Vol.1 , 10-11 noiembrie 2014, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Moldova, 2014, pp. 88-90.
- 36) GUȚU, VI. Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice și manageriale. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*. 2019, nr. 4-5(116-117), pp. 3-9. ISSN 1810-6455.
- 37) GUȚU, V., ROTARU, R., E. Abordări ale conceptului de creativitate. In: *Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale. Rezumate ale comunicărilor* Vol. 1, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău. Republica Moldova: CEP USM, 2019, pp. 79-83. ISBN 978-9975-149-50-1.
- 38) GUȚU, VI. (coaut. Chicu V., Dandara O., Solcan A., Solovei R.). Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4.

- 39) HADÎRCĂ, M. Strategie pedagogică, strategie didactică, tehnologie a instruirii: delimitări conceptuale. In: Tehnologii didactice moderne: In memoriam dr. hab., prof. univ. Stela Cemortan. 26-27 mai 2016, Chișinău. Chișinău: Tipografia "Cavaioli", 2016. pp. 42-45. ISBN 978-9975-48-102-1.
- 40) HAHEU-MUNTEANU, E., Politici educaționale: Suport de curs Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Tipogr. „Garamont Studio”-120 p. ISBN 978-9975-134-57-6.
- 41) ILLERIS, K. Teorii contemporane ale învățării. București: Editura Trei, 2014. 424 p. ISBN: 978-606-719-059-5.
- 42) ILUȚ P. Atitudinea față de valori și imaginea de sine, în Probleme sociologice ale tineretului. Studia Universitatis Babeș – Bolyai, Seria Sociologia, Cluj-Napoca, 1973, ISSN: 2066-0464.
- 43) IONESCU, M., CHIȘ, V. Strategii de predare învățare. București: Editura Științifică, 1992. 262 p. ISBN: 978-973-44-0101-7.
- 44) IONESCU, M., CHIȘ, V. Fundamentări teoretice și abordări praxiologice în științele educației. Cluj-Napoca: Eikon, 2009. 426 p. ISBN 978-973-75-7203-5.
- 45) IONESCU, M., RADU, I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X .
- 46) IONIȚĂ, GH., I. Metodica predării istoriei. București. Editura Universității din București, 1997. 215 p. ISBN: 973-575-154-2.
- 47) IORGA, N. Generalități cu privire la studiile istorice. București, 1944. 352.p. ISBN: 930.498/I-72.
- 48) IUCU, B., R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2001. (2008) 224 p. ISBN: 978-973-46-1151-1.
- 49) IUTIȘ, Ghe., Din istoria literaturii didactice românești. Manualele de istorie națională (sec. XIX- lea prima jumătate a secolului al XX-lea). Iași :Editura Universității Al. I. Cuza, 2013, 360 p. ISBN: 978-973-703-867-8
- 50) JINGA, I., ISTRATE, E. Manual de pedagogie. București: BIC ALL, 2008. 568 p. ISBN 978-973-571-632-5.
- 51) JOIȚA, E. Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 230 p. ISBN:973-305-945-5.
- 52) JOIȚA, E. Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis, 2006. 320 p. ISBN: 973-679-316-8.

- 53) JOIȚA, E. Formarea pedagogică a profesorului- Instrumente de învățare cognitiv-constructiviste. București: Editura Didactică și Pedagogică. P., 2008. 400 p. ISBN.978-973-30-2338-8.
- 54) JOIȚA, E. coord., Frăsineanu, E., Ștefan, M. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii-material suport pedagogic pentru studenți viitori profesori. Craiova: Editura Universitaria, 2007. 222 p.
- 55) JOIȚA, E. et alii. A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 372 p. ISBN 978-973-30-2366-1.
- 56) KIERAN, E. Imaginația în predare și învățare. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar. București: Didactica Publishing Hous, 2008. 127 p. ISBN: 978-973-888-993-4.
- 57) LAZĂR, I., Păun, C., A. Educația globală în contexte pedagogice non –formale. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană, 2019. 102 p. ISBN:978-606-37-0644-8.
- 58) MIHĂILĂ, M., M. Rolul profesorului în ghidarea învățării prin cooperare. In: Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale. 11-12 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2019. pp. 125-132. ISBN 978-9975-48-156-4.
- 59) MIHĂILĂ, M., M. Relevanța teoriei inteligențelor multiple în învățarea istoriei. In: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 2(66), pp. 37-44. ISSN 1811-5470.10.5281/zenodo.4090491.
- 60) MIHĂILĂ, M., M. Predarea ca act decizional în cadrul procesului didactic. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2021, nr. 3(25), pp. 140-146. ISSN 1857-0623.10.36120/2587-3636.v25i3.140-146.
- 61) MIHĂILĂ, M. M. Noi tendințe de folosire a metodelor de predare-învățare la disciplina Istorie. În: *Univers Pedagogic*, 2021, nr.4(72), p. 39-43. ISSN 1811-5470. DOI: 10.52387/1811-5470.2021.4.06
- 62) MIHĂILĂ, M. M. Metode interactive de predare-învățare la disciplina istorie. In: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Ed. 1, 5-6 iunie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, Ediția 1, Vol.2, pp. 207-217. ISBN 978- 9975-76-347-9.
- 63) MIHĂILĂ, M., M., PETROVSCHI, N. Învățarea prin descoperire. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor exacte*. Vol. 2, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 43-46. ISBN 978-9975-76-268-7.

- 64) **MIHĂILĂ, M., M.,** PETROVSCHI, N. Reflecții cu privire la învățarea centrată pe elev. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor naturii. Vol. 2, 28-29 februarie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 57-63. ISBN 978-9975-76-304-2.
- 65) **MIHĂILĂ, M. M.** PETROVSCHI, N. O nouă viziune asupra strategiilor didactice. In: Univers Pedagogic. 2020, nr. 4(68), pp. 55-60. ISSN 1811-5470.10.5281/zenodo.4415227.
- 66) **MIHĂILĂ, M M.;** PETROVSCHI, N. Oportunități metodologice de modernizare a predării-învățării istoriei prin intermediul interactivității. In: Univers Pedagogic. 2021, nr. 1(69), pp. 49-53. ISSN 1811-5470.10.52387/1811-5470.2021.1.06.
- 67) MINDER, M. Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare – cognitivismul operant. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2011. ISBN: 978-973-7973-95-5.
- 68) MOLDOVANU, Ghe. Limbă și identitate în Republica Moldova: o problemă controversată cu un potențial ridicat de conflict. In: *Filologia modernă: realizări și perspective în context european* Limbă, limbaj, vorbire (In memoriam acad. Silviu Berejan și acad. Grigore Vieru). Ediția 3, 10-12 noiembrie 2009, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Filologie, 2010, pp. 305-320. ISBN 978-9975-4132-8-2.
- 69) MORARU, V. Valențele valorilor europene . În: *Moldoscopie* . 2016, nr. 2(73), p. 111-120. ISSN 1812-256.
- 70) NEACȘU, I. Instruire și învățare. București: Editura Științifică, 1990. 343 p. ISBN:973-29-0070-9.
- 71) NEACȘU, I. Instruire și învățare. Teorii, modele, strategii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 281p.
- 72) NEACȘU, I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes., Iași, Editura Polirom, 2015. 320 p. ISBN:978-973-46-5146-7.
- 73) NEGARA, C. Evoluția conceptului de WEB și gradul de interactivitate al interacțiunilor în mediul electronic, -Studia universitatis, Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2010, nr.9 (39).
- 74) NICU, A. Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică. R. A., 2007. 336 p. ISBN: 978- 973-30-1658-8.
- 75) OPREA, C., L. Strategii didactice interactive. Repere teoretice și practice. București:Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2006. 303 p. ISBN: 978 -973-30-1506-2.
- 76) PÂSLARU, VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău:Civitas, 2003. 320 p ISBN 9975-912-08-7

- 77) PETROVSCHI, N. Învățarea interactivă în contextul paradigmei constructiviste. *Univers Pedagogic*, nr. 3 - 4, Chișinău: MET. 2008. pp. 24 – 29.
- 78) PETROVSCHI, N. Învățarea prin descoperire ca modalitate a acțiunii pragmatice . In: *Revistă de științe socioumane* . 2009, nr. 1(11), pp. 1-4. ISSN 1857-0119.
- 79) PETROVSCHI, N. Proiectarea didactică integralizată din perspectiva educației constructiviste. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2009, nr. 1(53), pp. 26-29. ISSN 1810-6455.
- 80) PETROVSCHI, N. Învățarea creativă ca un aspect al învățării pragmatice . In: *Revistă de științe socioumane* . 2009, nr. 2(12), pp. 5-9. ISSN 1857-0119.
- 81) PETROVSCHI, N. Utilizarea metodei proiectelor în învățarea prin acțiune practică.. In: *Revistă de științe socioumane* . 2009, nr. 2(12), pp. 1-5. ISSN 1857-0119.
- 82) PETROVSCHI, N. Valorificarea principiului învățării contextuale prin metoda studiului de caz. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. 2009, nr. 2-3(55), pp. 34-37. ISSN 1810-6455.
- 83) PETROVSCHI, N. Învățarea pragmatică a istoriei. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2012, 272 p. ISBN: 978-9975-56-053-56.
- 84) PETROVSCHI, N. Noile valori ale învățării. In: *Revistă de științe socioumane* . 2014, nr. 2(27), pp. 7-19. ISSN 1857-0119.
- 85) PETROVSCHI, N. Didactica istoriei în educația postmodernistă. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2014. 133 p. ISBN: 978-9975-56-198-3.
- 86) PETROVSCHI, N. Eficientizarea predării – învățării prin strategii pragmatice. In: *Tehnologii didactice moderne: In memoriam dr. hab., prof. univ. Stela Cemortan* . 26-27 mai 2016, Chișinău. Chișinău: Tipografia "Cavaioli", 2016, pp. 297-303. ISBN 978-9975-48-102-1.
- 87) PETROVSCHI, N. Rolul valorilor general - umane în formarea personalității elevului. În: *Educația din perspectiva valorilor*. Universitatea „1 decembrie 1918” din Alba Iulia și Universitatea de Stat din Moldova, 13-15 octombrie, 2016. Bucuresti, Editura Eicon. TOM. IX: SUMMA THEOLOGIAE, pp. 123- 127. ISBN 978-973-757-730-6. ISBN 978-606-711-553-6.
- 88) PETROVSCHI, N. Perspective de realizare a educației istorice în postmodernitate. In: *Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. 7-8 decembrie 2018, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp. 14-19. ISBN 978-9975-48.

- 89) PETROVSCHI, N. Cadrul didactic – factor implicat în crearea condițiilor pentru o învățare constructivistă. In: Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale. 11-12 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2019, pp. 315-322. ISBN 978-9975-48-156-4.
- 90) PETROVSCHI, N. Inovația didactică în studiul istoriei. In: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 2(66), pp. 45-51. ISSN 1811-5470.
- 91) PETROVSCHI, N. Aspecte metodice ale învățării pragmatice. In: Calitate în educație - imperativ al societății contemporane. Vol.2, 4-5 decembrie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2020, pp. 11-19. ISBN 978-9975-46-482-6; 978-9975-46-484-0.
- 92) PETROVSCHI, N. Valorile – sistem de referință în activitatea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. În: Materialele Simpozionului Pedagogic Transfrontalier “Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități soci-psiho-pedagogice”, 14 mai, 2021, Chișinău. Chișinău: Centrul Editorial „Univers Pedagogic”, 2021, pp. 15-18. ISBN 978-9975-3336-2-7.
- 93) PETROVSCHI, N., **MIHĂILĂ, M., M.** Dezvoltarea gândirii critice ca strategie de formare a competenței de a învăța. In: Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Vol.6, Partea 2, 6 iunie 2019, Cahul. Cahul, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, 2019, pp. 7-11.
- 94) PETROVSCHI, N., **MIHĂILĂ, M., M.** Interactivitatea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii. In: *Univers Pedagogic*. 2019, nr. 2(62), pp. 3-6. ISSN 1811-5470.
- 95) PETROVSCHI, N., **MIHĂILĂ, M., M.** Perspectiva constructivistă asupra procesului de învățare. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației). 2019, nr. 3(17), pp. 32-40. ISSN 1857-0623.10.36120/2587-3636.v17i3.32-40.
- 96) PETROVSCHI, N., **MIHĂILĂ, M., M.** Teoriile cognitiviste în abordarea didacticii moderne. In: *Univers Pedagogic*. 2020, nr. 3(67), pp. 14-19. ISSN 1811-5470.10.5281/zenodo.4061476.
- 97) PETROVSCHI, N., **MIHĂILĂ, M., M.** Teorii ale învățării interactive și implicațiile lor în activitatea didactică. In: *Univers Pedagogic*. 2021, nr. 2(70), pp. 3-9. ISSN 1811-5470.10.52387/1811-5470.2021.2.01.
- 98) PREDUȚ C. Impactul și rolul metodelor interactive de grup în dezvoltarea limbajului la vârsta timpurie. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*.

- Seria 22, Vol.2, 8-9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2020, pp. 487-491. ISBN 978-9975-46-449-9; 978-9975-46-451-2.
- 99) POTOLEA, D. Profesorul și strategiile conducerii învățării. În Jinga I., Vlăsceanu, L., Structuri, startegii și performanțe în învățământ. București: Editura Academiei, 1989, 278 p. ISBN: 973-2700-23-8.
- 100) POTOLEA, D., NEACȘU, I., IUCU, B., R., PĂNIȘOARĂ, I., O. Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul II, Iași: Editura Polirom, 2009. 544 p. ISBN: 978-973-46-1159-1.
- 101) RÂMBU, N. Tirania valorilor. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2006, 420 p. ISBN:978-973-30-1211-4
- 102) ROAITĂ, A. I., Didactica istoriei, manual pentru profesorul de istorie. Pitești: Editura Paralela 45, 2017, 240 p. ISBN: 978-973-47-2519-9.
- 103) SIEBERT, H., traducere LAZAR, A. Pedagogie constructivistă. Iași: Editura Institutul European (Euronovis), 2002. 228 p. ISBN: 978-973-611-197-0.
- 104) SILISTRARU, N. Vademecum în pedagogie (Pedagogie în tabele și scheme), Chișinău, 2011. 191 p.
- 105) SILISTRARU, N. Valori ale educației moderne. Chișinău, 2006, 176 p. ISBN:978-9975-9685-0-8.
- 106) SILISTRARU, N., BOSTAN, G. Mediul educațional – factor de formare a prescolarului ca subiect valorizator. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2017. nr. 2(11), pp. 60-68. ISSN 1857-0623.
- 107) SILISTRARU, N. Cultura etnică în contextul educației interculturale. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2016, nr. 1(8), pp. 37-42. ISSN 1857-0623.
- 108) ȘERBĂNESCU, B. Valorile naționale și educația, București, Editura Universală Carol Davila, 2000, 207 p.
- 109) TANASĂ, G. Metodica predării-învățării istoriei. Iași: Editura Spiru Haret, 1998. 211 p. ISBN 973-9259-324.
- 110) TIRON, E., STANCIU, T. Teoria și metodologia instruirii. București:Editura Didactică și Pedagogică, 2019. 280 p. ISBN 978 – 606 - 31- 0783 – 2.
- 111) ULRICH, C. Postmodernism și educație. O perspectivă caleidoscopică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 187 p.
- 112) VIANU, T. Filosofia culturii și Teoria valorilor. București:Editura Nemira,1998. 674 p. ISBN:973-569-276-4.

În limba franceză:

- 113) AMEGAN, S. Pour une pédagogie active et créative. 2e édition, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1993, ISBN:2-7605-0734-3.
- 114) BARTH, B., M. L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école Paris : Eds :Retz : ISBN :978-2-7256-3243-8.
- 115) BARTH, B., M. Elève chercheur, enseignant médiateur. Paris : Eds. Retz, 2013. 233 p. ISBN 978-2-7256-3158-5.
- 116) BRUNER, J.,S. L'éducation entrée dans la culture. Paris: Retz, 1996. ISBN :978-2-7256-2780-9.
- 117) COHEN, E., G. Le travail du groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Montréal : Les éditions de la Chenelière, 1994, 207 p. ISBN: 2-89310-206-9.
- 118) DE PERETTI, A. Controverses en éducation. Paris: Hachette,1993. 380 p. ISBN: 978-2010205989.
- 119) DEWEY, J. Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation. Paris: Armand Colin, 2011. 516 p. ISBN:9782200272654.
- 120) DUBREUIL, R. Méthodes de travail du lycéen et de l'étudiant. Paris: Vuibert, 1990. 335 p. ISBN -10: 2711756155; ISBN-13: 978-2711756155.
- 121) FNAME, L'élève pensant est un chercheur. Paris: Eds Retz 2019. 167 p. ISBN 978-2-7256-4064-8.
- 122) LALANNE, A. Faire de la philosophie à l'école élémentaire. Paris: ESF, 2004.124 p. ISBN-10: 2710116871, ISBN-13: 978-2710116875.
- 123) MEIRIEU, Ph. Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe? Lyon: Chronique sociale,1984. 208 p ISBN: 978-2-85008-803-2.
- 124) TRICOT, A., L'innovation pédagogique, Paris: Eds Retz, 2017. ISBN:978-2-7256-3582-8.
- 125) PIAGET, J. La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin, 2012. 224 p. ISBN : 978-2-200-27919-6.

Webografie:

- 126) BOTGROS, I. Profesor constructiv și creativ - elev productiv. [online] [citată 1.04.2020] Disponibil :https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/48-51_12.pdf.
- 127) CERBUȘCA, P. Reflecții despre dezvoltarea curriculară la disciplina Istoria românilor și universală, [online] ediția 2019. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie*

- și practică educațională*, 2019, nr.4-5(116-117), p. 44-50. ISSN 1810-6455. [citat: 01.05.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/44-50_4.pdf
- 128) CERGHIT, I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii. [online] București:Editura Aramis, 2002, 325 p. [citat 05.09 2021]. ISBN:973-46-1016-7 Disponibil: <https://fliphtml5.com/mqegr/rizi/basic>.
- 129) COCORADĂ, E., VOINEA, M. Psihologia învățării. Copilul cu dificultăți în învățare, suport de curs, [online] Brasov, 2009, 170 p. [citat: 18.05.2020]. Disponibil: <https://www.yumpu.com/ro/document/read/16825021/psihologia-invatarii-copilul-cu-dificultati-de-invatare>.
- 130) CRISTEA, S. Educația prin și pentru valori, [online] [citat: 02.12.2022]. Disponibil:///C:/Users/user/Documents/Educatia%20prin%20si%20pentru%20valori.
- 131) CRISTEA, S. Recurs la pedagogie – Educația intelectuală ca educație cognitivă, [online] [citat:14.03.2020]. Disponibil: <http://www.tribunainvatamantului.ro/recurs-la-pedagogie-educatia-intelectuala-ca-educatie-cognitiva/>.
- 132) CRISTEA, S. Valorile pedagogiei. [online] Didactica Pro.. 2000, Nr.4, p.79-81 [citat:01.04.2023] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Valorile%20pedagogice.pdf
- 133) CUCOȘ, C. Pedagogie generală. [online] Iași: Editura Polirom, 2002, 68 p. [citat: 9.04.2020]. Disponibil: <https://www.constantincucos.ro/publicatii>.
- 134) D.P.P.D.Universitatea Spiru Haret-Teoria și metodologia instruirii, 41 p. [citat: 9.04.2020].Disponibil:<https://www.spiruharet.ro/data/zone/da9eb2e0160dd984dc8fc29a75e2899c.pdf>
- 135) E. von Glaserfeld, Knowing without metaphysics: aspects of the radical constructivist position, [online] [citat 1.04.2020]. Disponibil <http://www.douglashospital.oyc.ca/folg/kjf>
- 136) FELEZEU, C. Metodica predării istoriei. [online] Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.[citat 1.04.2020]. Disponibil:[file:///C:/Users/user/Documents/CARTI%20DR/Calin_Felezku%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Documents/CARTI%20DR/Calin_Felezku%20(1).pdf)
- 137) HADÎRCĂ, M. Reflecții privind dezvoltarea axiologică a curriculumului școlar. . [online] In: *Univers Pedagogic*, 2018, nr. 4(60), pp. 13-18. ISSN 1811-5470. [citat:01.12.2022].Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/72725
- 138) HURDUZEU, N. Didactica istoriei, [online] 2011 [citat 1.04.2020] Disponibil: file:///C:/Users/user/Documents/CARTI%20DR/102401596_didactica_istoriei_2012.pdf

- 139) ILIE, M., coord., Teoria și metodologia instruirii. . [online] Timișoara: Editura Eikon,2012,173p.[citat:9.04.2020].Disponibil:file:///C:/Users/user/Downloads/Teoria_i_metodologia_instruirii_-_Maria.pdf
- 140) IORGA, N. Pagini alese. Vol 1. [online] Editura pentru literatură 1965, 386 p. [citat :11.10.2020]. Disponibil: <file:///C:/Users/user/Downloads/Iorga-Nicolae-Pagini-alese-vol-1.pdf>
- 141) IUCU, B., R. Teoria și metodologia instruirii, [online] 133 p. [citat 8.04.2020]. Disponibil:<https://pdfslide.net/download/link/teoria-si-metodologia-instruirii-prof-romita-iucu>.
- 142) JOIȚA, E., Mogonea, R. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii- Material suport pedagogic pentru studenți viitori profesori (II), [online], 2007 [citat 30.07.2020]. Disponibil:https://www.academia.edu/19516968/Elena_Joita_Profesorul-Si-Alternativa-Constructivista-a-Instruirii-pdf.
- 143) MARA, D. Teoria și metodologia instruirii -Modul psihopedagogic- curs semestrul I, [online] Sibiu: Universitatea L. Blaga, 2015, 66 p. [citat :11.10.2020]. Disponibil: http://eincluziune.ro/wpcontent/Cursuri/Drept/Daniel_Mara/TMI/Teoria_si_metodologia_instruirii.pdf
- 144) MICLEA, M. Psihologie cognitivă: Modele teoretico-experimentale. . [online] Iași: Polirom, 1999, 344 p. [citat 03.08.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/4566408/20563061_Psihologie_Cognitiva_Mircea_Miclea
- 145) MIRCESCU, M. Procesul de învățământ. Abordarea sistemică a activităților sale fundamentale. Predarea-Învățarea- Evaluarea. Curs Pedagogie- Sistemul de învățământ. Abordare sistemică. [online], pp. 409- 423, [citat 29.11.2022]. Disponibil:<http://tet.pub.ro/pages/Pedagogie/curs2.doc>
- 146) OPREA, C., L. Metode interactive de predare, învățare, evaluare -suport de curs. [online], Editor: ISJ, Teleorman, 2012, 77 p. [citat 4.05.2020] Disponibil: https://www.academia.edu/26072054/Curs_METODE_INTERACTIVE_DE_PREDARE,_www.tr-ecariera.ro
- 147) PĂUN, Șt. Didactica istoriei. [online], București. 2003. [citat 28.11.2022]. Disponibil:<https://pdfslide.tips/documents/stefan-paun-didactica-istoriei.html>.
- 148) PÂSLARU, Vl. Principiul pozitiv al educației. [online] Chișinău: Civitas, 2003, 320 p. - Revista Ex cathedra, [citat: 29.11.2022]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/

- 149) PÂSLARU, VI. Valorile educației din perspectiva curriculară. [online] In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2000, nr. 4(4), pp. 20-22. ISSN 1810-6455. [citat: 01.04.2023]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Valorile%20educatiei%20din%20perspectiva%20curriculara.pdf
- 150) PÂSLARU, V. Valoare și educație axiologică : 799 definiție și structurare In *Didactica Pro...* 2000. [online] 2006 .Nr.1 (35) pp.5-10 [citat: 01.04.2023]. ISSN 1810-6455 Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/5600
- 151) PEZZIMENTI, L. Ausubel , Nouva didattica. [online] [citat: 02.08.2020]. Disponibil: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/psico-pedagogisti/ausubel/>.
- 152) PIAGET, J. Psihologia inteligenței. [online] București: Editura Științifică 1965, 218 p. [citat: 07.09.2021]. Disponibil: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56291280/jeanpiaget_psihologiainteligentei-131011074143.
- 153) ROBERT GAGNÉ Teorii ale învățării. [online] University of Leicester, [citat 02.08.2020]. Disponibil: <https://www2.le.ac.uk/departments/doctorscollege/training/eresources/teaching/theories/gagne>.
- 154) SCHIFIRNEȚ C. Identitatea românească în contextul modernității tendențiale. [online] [citat: 31.03.2023]. Disponibil: <https://www.revistadesociologie.ro/pdf-uri/nr.5-6-2009/05-CSchifirnet.pdf>
- 155) SILISTRARU N., LUNGU V. Dimensiuni valorice ale conținuturilor educaționale de perspectivă. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogice*, [online]. 28-29 septembrie 2018, Chișinău. Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018, Vol. 3, pp. 130-140. [citat: 05.02.2023]. ISBN 978-9975-76-250-2. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/93016
- 156) SILISTRARU, N. Tendințe și orientări în didactica universitară. In: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*. [online], 27-28 octombrie 2017, Chișinău. Universitatea de Stat din Tiraspol, 2017, Vol. I, pp. 11-16. [citat 01.01.2023]. ISBN 978-9975-76-214-4. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/68192
- 157) SUDITU, M., Margaritioiu A., Brezoi A. Metode interactive de predare- învățare-suport de curs. [online], [citat 19.07.2020]. Disponibil:

https://programareliceu.files.wordpress.com/2014/07/metode_interactive_de_predare-invatare.pdf

- 158) ȘOITU, L. CHERCIU, R., Strategii educaționale centrate pe elev.[online] Buzău: Tipografia Alpha MDN 2006, 313 p.[citat 21.08.2021]. ISBN: (13) 978-973-78-71-55-8 . Disponibil : https://issuu.com/larisacaragi/docs/strategii_educationale_centrate_pe_elev
- 159) VICOL, M. Strategii didactice interactive în contextul comunicării didactice.[online] [citat 19.04.2023].Disponibil:<https://educational.studiamsu.md/wp-content/uploads/2022/01/04.-p.23-27.pdf>
- 160) ZAMFIR, P.B. Accelerarea procesului de globalizare- factor de risc la adresa identității naționale, Analele Universitatii "Constantin Brancusi" din Targu Jiu.Serie Litere si Stiinte Sociale, suppl.Suplimentul 4. [online] Targu Jiu (2017): 184-195.[citat 31.03.2023].Disponibil:<https://www.proquest.com/docview/2187130457?pq-origsite=gscholar>
- 161) ZLATE, Ș. et alii. Metodologii moderne de predare învățare-evaluare. [online], 2011, [citat 04.05.2020]. Disponibil: https://www.academia.edu/17502544/STRATEGII_MODERNE_DE_PREDARE

Publicații oficiale:

- 162) Cadrul de referință al Curriculumului Național. [online]. [citat: 05.02.2023]. Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
- 163) Codul Educației al Republicii Moldova. [online]. [citat: 05.02.2023]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>
- 164) Curriculum Național /Arie curriculară educație socioumanistică.[online]. [citat: 06.02.2023]. Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/iru_gimnaziu.pdf
- 165) Dexonline. [online]. [citat: 23.04.2023]. Disponibil:<https://dexonline.ro/>
- 166) Your Dictionary, Robert Mills Gagné. (nd). [online] În Dicționarul dvs.[citat 02.08.2020]. Disponibil : <https://biography.yourdictionary.com/robert-mills-gagne> .
- 167) Notă de concept privind viziunea Strategiei Naționale de Dezvoltare „Moldova 2030” [online]. [citat: 05.02.2023]. Disponibil: https://cancelaria.gov.md/sites/default/files/nota_de_concept.pdf
- 168) Ora de istorie. [online]. [citat: 23.04.2023]. Disponibil:<https://oradeistorie.ro/lectii-de-istorie-la-clasa-a-v-a/>

- 169) Politici din învățământul preuniversitar din România. [online]. [citat: 05.02.2023]. Disponibil: <https://www.edu.ro/studii-si-analize>.
- 170) Programa scolara pentru disciplina istorie 2009. [online]. [citat: 28.11.2022]. Disponibil:https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Programe-scolare-istorie-cls-V_VIII.pdf
- 171) Programa școlară pentru disciplina istorie clasele V-VIII 2017. [online] [citat: 28.11.2022].Disponibil:<file:///C:/Users/user/Documents/De%20Scos/Programa%20istorie%202017.pdf>
- 172) Repere metodologice pentru aplicarea curriculumului la clasa a IX a. [online]. [citat 04.05.2020].Disponibil:https://www.edu.ro/sites/default/files/21_Repere_metodologice_i_storie_0.pdf.

GLOSAR DE TERMENI

Activități de învățare sunt interactive dacă mediul educațional este interactiv, dinamic, învățarea interactivă se bazează pe o motivație a elevului, acesta caută împreună cu colegii soluții la problemele pe care le are de rezolvat, are curajul să prezinte colegilor ideile sale, în funcție de vârstă elevul se poate angaja în activitate într-o manieră autonomă, participă la achiziționarea de competențe științifice cognitive, psihomotorii și afective atitudinale dar și disciplinare și transdisciplinare precum și metodologice.

Elevul valorizator în accepția noastră este elevul care recunoaște valorile, formulează judecăți de valoare, enunță aprecieri privind valorile, valorizează faptele evenimentele și procesele istorice.

Interactivitatea implică toate categoriile de elevi, care sunt responsabilizate prin activități de cooperare și colective. Aceste activități au în vedere socializarea elevilor, dezvoltarea imaginației și creativității, a spiritului critic, stimularea atitudinii reflexive, promovarea reflecției colective și a abilităților cognitive.

Învățarea interactivă este un tip de învățare care are la bază implicarea colaborativă profundă intelectuală, psihomotorie, afectivă a subiectului învățării, în dobândirea activă/interactivă a noului, respectiv, angajarea propriilor lor eforturi intelectuale și psihomotorii în însușirea cunoștințelor, în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor etc., eforturilor proprii ale elevului, care îi permit acestuia accesul la cunoștințe, sunt înscrise în schimburi sociale active, în interacțiuni intelectuale, sociale, afective, care asigură progresul cunoașterii, ajungându-se la o gândire care depășește posibilitățile unui singur individ” [7, p. 85], [98].

Metodologia interactivă precizează natura, funcțiile și clasificările posibile ale metodelor interactive. Metodologia didactică reprezintă o pârgie operațională de asigurare a învățării și formării, a însușirii cunoștințelor și a formării abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor elevilor [7, p. 211].

Predarea interactivă poate fi privită ca un factor declanșator care stimulează și orientează activitățile de învățare, studiul individual, fixarea și consolidarea cunoștințelor noi și are în vedere evaluarea noului conținut. Activitatea de învățare este organizată, dirijată, și îndrumată în cadrul procesului de predare care facilitează dezvoltarea progresivă și personalitatea elevilor.

Valorile istorice rezpezentă totalitatea valorilor care prin importanță, frecvență și amploare stau la baza științei istorie pentru a o pune în valoare sub toate aspectele economic, social, politic și cultural [148, p.21].

**Tabelul A2.1. Tabel comparativ între conținuturi privind abordarea valorilor
(Programa școlară din România și R.Moldova)**

Programa școlară de istorie pentru clasele V-VIII România [171],[168]	Curriculum Istoria Românilor și Universală pentru clasele V-IX R.Moldova [164]	
Domenii de conținut. Conținuturi și studii de caz	Unități de conținut	Valori
Alfabetul istoriei-reconstituirea trecutului -Izvoare istorice -Perceperea timpului și a spațiului; cronologia istoriei; periodizare; spațiul istoric		
Preistoria. -Primii oameni -Revoluția neolitică-viața oamenilor:sedentarizare, economie. -Inventarea metalurgiei-tehnologie și consecințe asupra vieții oamenilor	Preistorie -Apariția omului, -Ocupațiile omului în preistorie -Forme de organizare socială în preistorie	Valori sociale, individuale
Orientul Antic. -Mediul natural și viața cotidiană:locuința, hrana, familia, așezări (sat și oraș), economia, practici sociale, credința Studii ce caz : Orașul- stat Babilon, Temple și piramide -Popoare și civilizații pe harta Orientului Antic Studii de caz : Chinezii Evreii -Inventarea scrierii-de la pictograme la alfabet Studii de caz : Epopoea lui Ghilgameș Codul lui Hammurabi	Epoca Antică. Orientul Antic Omul și mediul în Orientul Antic Orașe-state, regate și imperii în Orientul Antic (Mesopotamia, Egiptul, India, China, Persia) Cultura și civilizația Orientului Antic. Apariția scrisului. Babilonul. Cele șapte Minuni ale Lumii Antice.	Valori sociale, morale
Civilizația greacă și sinteza elenistică -Mediul natural și ocupațiile grecilor Studiu de caz : -Ceramica : între utilitate și artă -Adevăr și legendă : legendele Olimpului ; războiul troian -Polis-ul-organizare internă : Atena și Sparta. - Procesul de colonizare Studii de caz : Histria, Tomis și Callatis -Războaiele grecilor : războaiele medice, războiul peloponezic Studiu de caz : Bătălia de la Maraton -Alexandru Macedon și civilizația elenistică -Frumos și cunoaștere în lumea greacă Studii de caz : Acropola ateniană	Europa în Antichitate. Grecia Antică Omul și mediul în Grecia Antică Civilizația creto-miceniană. Grecia homerică Formarea polisurilor. Marea colonizare greacă Atena și Sparta. Pericle și epoca sa Afirmarea Macedoniei.Imperiul lui Alexandru cel Mare Cultura greacă și elenistică. Artele, știința, teatrul, educația.	Valori sociale, morale

<p><i>Moștenirea lumii grecești (sculptura, teatrul, cunoașterea științifică); Jocurile Olimpice</i></p>	<p><i>Moștenirea lumii grecești. Jocurile Olimpice</i></p>	
	<p>Civilizația traco-geto-dacică -Neamurile tracilor -Geto-dacii. Sarmisegetusa -Relațiile geto-dacilor cu vecinii -Dacia pe timpul lui Burebista -Modul de viață și religia geto-dacilor</p>	<p>Valori naționale sociale, morale</p>
<p>Lumea romană -Fondarea Romei: istorie și legendă -Statul roman: războaie și expansiune teritorială; decăderea. -Viața cotidiană în lumea romană: familia și virtuțile romane; educația; jocurile Studiu de caz: Orașul și monumentele publice (forul, apeductele, termele etc.) Colosseum și gladiatorii Pompei Armata romană Zei romanilor. Temple Creștinismul Romanizarea</p>	<p>Europa în Antichitate. Roma Antică -Omul și mediul în Peninsula Italică. -Intemeierea Romei-istorie și legendă. Roma regală -Republica Romană. Expansiunea Romei în Peninsula Italică și bazinul Mării Mediterane -Imperiul Roman -Cultura Romei Antice. Mari autori și capodopere. Istoria calendarului -Influența civilizației romane asupra altor popoare -Credințele și apariția creștinismului</p>	<p>Valori morale, sociale, naționale</p>
<p>Geto-dacii -Geții și dacii. Rânduieli, obiceiuri, credințe -Burebista și Decebal; războaiele daco-romane</p>	<p>Dacii și Romanii -Dacia de la Burebista la Decebal -Războaiele daco-romane -Dacia sub stăpânirea Romei -Romanizarea geto-dacilor -Daco-romanii și migratorii -Moștenirea culturală a geto-dacilor. -Interferințe culturale în spațiul strămoșilor în antichitate. Columna lui Traian -Creștinismul în spațiul Nord-Dunărean</p>	<p>Valori naționale sociale morale</p>
<p>Civilizația islamică Apariția Islamului; credința musulmană; expansiunea militară și culturală a Islamului</p>	<p>Declinul lumii antice -Criza Imperiului Roman -Popoarele barbare și căderea lumii antice.</p>	<p>Valori morale, sociale,</p>

	<i>-Cultura antică-tezaurul culturii universale</i>	
<p>Europa medievală Formarea popoarelor europene. Etnogeneza românească <i>Europa creștină în mileniul I</i> <i>Studii de caz:</i> <i>Creștinarea francilor. Carol cel Mare</i> <i>Imperiul Bizantin</i> <i>Viața cotidiană în Evul Mediu: familia, așezările, alimentația, sărbătorile, economia și tehnologia, credința și biserica, proprietatea, libertatea și dependența.</i> <i>Studii de caz:</i> <i>Creștinarea francilor. Carol cel Mare</i> <i>Imperiul Bizantin</i> <i>Viața cotidiană în Evul Mediu: familia, așezările, alimentația, sărbătorile, economia și tehnologia, credința și biserica, proprietatea, libertatea și dependența</i> <i>Studii de caz:</i> <i>Domeniul feudal</i> <i>Orașul medieval-spațiu al libertății; orașele italiene și orașele germane</i> <i>Cavalerism și onoare</i> <i>Cruciadele</i> <i>Catedrale și Universități</i> <i>Statele medievale: Franța, Anglia, Imperiul Romano-German</i> <i>Studii de caz:</i> <i>Lumea românească și statele medievale în secolele XIV-XV; Târgoviște, Suceava</i> <i>Diversitatea culturală în lumea românească: Brașov și Cluj</i></p>		Valori europene morale, sociale

**Tabelul A3.2. Tabel comparativ între competențele specifice și unitățile de competență
(Programa școlară din România și R. Moldova)**

Competențe specifice (Programa școlară România)[171]	Unități de competență (Programa școlară R. Moldova)[164]	Prezența /lipsa valorilor
1.1 „Ordonarea pe criterii cronologice a faptelor/proceselor istorice; 1.2 Identificarea diferențelor temporale dintre evenimente și procese istorice; 1.3 Localizarea în timp și în spațiu a faptelor și/sau a proceselor istorice;	1.1 Identificarea termenilor specifici Preistoriei și Epocii Antice; 1.2 Redarea prin cuvinte proprii a sensului termenilor istorici studiați; 1.3 Utilizarea termenilor istorici specifici Preistoriei și Epocii Antice în elaborarea enunțurilor/textelor;	Lipsesc valorile
2.1 Folosirea termenilor de specialitate în descrierea unui eveniment/proces istoric; 2.2 Relatarea unui eveniment/proces istoric,utilizând informații din surse istorice; 2.3 Stabilirea de asemănări și deosebiri referitoare la evenimente/procese istorice, pe baza unor surse diferite;	2.1 Identificarea arealului de trai al popoarelor antice; 2.2 Plasarea evenimentelor și proceselor istorice într-un context cronologic; 2.3 Transferarea elementelor din matematică și științe în calcularea anilor și în descrierea spațiului istorico-geografic;	Lipsesc valorile
3.1 Asumarea de roluri în grupuri de lucru; 3.2 Descrierea rolului unor personalități în desfășurarea evenimentelor istorice;	3.1 Identificarea informațiilor din surse cu referire la evoluția omenirii în Preistorie și Istoria antică; 3.2 Formularea mesajelor simple în baza informației selectate din surse; 3.3 Utilizarea informației din diferite surse istorice în expunerea evenimentelor din Epoca Antică;	Lipsesc valorile
4.1 Folosirea unor tehnici de învățare în rezolvarea sarcinilor de lucru; 4.2 Utilizarea resurselor multimedia în scopul învățării.	4.1 Enumerarea cauzelor evenimentelor din istoria antică; 4.2 Stabilirea relației dintre cauze și evenimente; 4.3 Construirea schemei cauză- eveniment- consecință;	Lipsesc valorile
	5.1 Recunoașterea monumentelor din istoria antică-parte a patrimoniului cultural universal; 5.2 Prezentarea rolului personalităților în istorie pentru dezvoltarea calităților personale; 5.3 Promovarea patrimoniului cultural prin modelarea și prezentarea obiectelor specifice preistoriei/istoriei antice ”	Valori culturale, morale

ETAPA DE CONSTATARE ROMÂNIA

Lecția: Războaiele grecilor

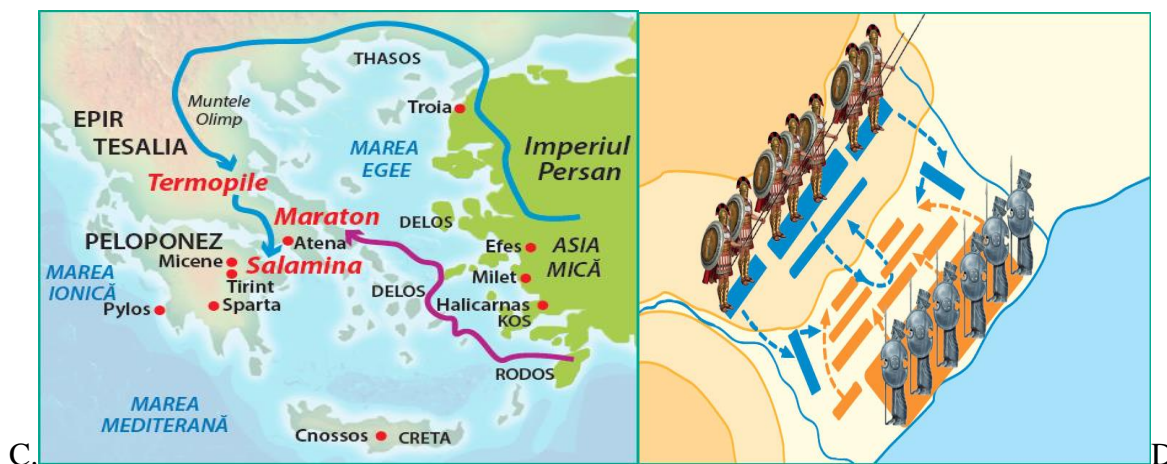
Activități de învățare creative

Analizați sursele istorice și imaginile apoi răspunde-ți cerințelor:

A. „Și cum Maratonul era locul cel mai potrivit din Attica pentru desfășurarea cavaleriei și cel mai apropiat de Eretria, Hippias, fiul lui Pisistrates, i-a condus în acel loc. Atenienii, când primară aceste vești, porniră și ei spre Maraton, ca să apere. În fruntea lor se aflau zece strategii; al zecelea era Miltiades [...]”.

B. „Și aici s-a văzut cine este Temistocle. Neputându-se opune colegilor săi care, fără excepție, voiau să fugă, a trimis în ascuns un sclav la Xerxe, ca să-l informeze despre planul de retragere ce trebuia aplicat în noaptea următoare. Dacă mesajul acesta ar fi fost descoperit, Temistocle ar fi trecut drept trădător. Dar el a ajuns la destinație. Xerxe ca să nu-i scape inamicul, l-a înconjurat; iar Temistocle și-a atins scopul: acela de a-i sili pe greci să se bată. Xerxe a asistat pe uscat la dezastrul flotei sale, care a pierdut două sute de vase, contra patruzeci ale grecilor.”

(Indro Montaneli, Istoria grecilor)



1. Descrie un episod din Bătălia de la Maraton în 5-6 rânduri pornind de la informațiile din sursa A, folosind traseul din harta C și schema de luptă din imaginea D.
2. Cercetează sursa B, și realizează un dialog între sclavul lui Temistocle și Xerxe. Ce mesaj crezi că a primit Xerxe de la Temistocle? De ce?
3. Sunteți un comandant de oști. Pornind de la imaginea D, crează o tehnică proprie de luptă pentru a învinge armatele inamice. Te poți inspira din jocuri de război! Poți da exemple.

Tabelul A4.1. Rezultatele obținute prin activități creative în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi			OF.	Rezultat
		I 1	I 2	I3		
1.	A.A.	10	10	10	10	40
2.	A.R.	10	15	30	10	65
3.	B. C.	10	5	0	10	25
4.	B. M.	10	0	0	10	20
5.	B. P.	15	0	0	10	25
6.	C. O.	15	15	10	10	50
7.	C. D.	0	15	15	10	40
8.	D. A.	10	10	20	10	50
9.	D.L.	20	10	5	10	45
10.	H. F.	10	20	15	10	55
11.	H.R.	10	10	15	10	45
12.	H.R.	20	15	25	10	70
13.	M. Ș.	15	20	25	10	70
14.	S. C.	0	5	10	10	25
15.	V. A.	25	10	15	10	60

Tabelul A4.2. Rezultatele obținute prin activități creative în etapa de constatare de către clasa a V-a „B” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi			OF	Rezultat
		I 1	I 2	I3		
1.	B.A.	15	10	15	10	50
2.	B.D.	10	0	10	10	30
3.	B.De	10	0	0	10	20
4.	C. E	10	0	20	10	40
5.	C.M.	30	30	30	10	100
6.	F.D.	25	20	30	10	85
7.	I. A.	20	5	5	10	40
8.	I.R.	0	0	15	10	25
9.	I. A.	30	0	0	10	40
10.	I. E.	0	0	0	10	10
11.	I. M.	0	10	15	10	35
12.	I. R.	15	10	15	10	50
13.	P.A.	30	15	15	10	70
14.	Ș.F.	10	10	30	10	60
15	V.I.	20	20	25	10	75

Tabelul A4.3. Rezultatele obținute prin activități creative în etapa de constatare de către clasa a V-a „C” România

Nr crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	OF	
1.	B.M.	10	15	10	10	45
2.	B.D.	5	5	5	10	25
3.	C.D.	20	10	15	10	55
4.	C.A.	5	0	0	10	15
5.	F.A.	15	15	0	10	40
6.	F.L.	15	10	0	10	35
7.	G.A.	10	15	0	10	35
8.	G.G.	15	10	10	10	45
9.	G.M.	10	15	10	10	45
10.	G. M.	10	10	0	10	30
11.	I.A.	5	10	5	10	30
12.	I.A.	5	0	15	10	30
13.	P.R.	20	15	5	10	50
14.	Ț.S.	20	15	10	10	55
15	Z.I.	25	30	10	10	75

Fișă de evaluare A5

Anexa 5.

Lecția: Atena și Sparta

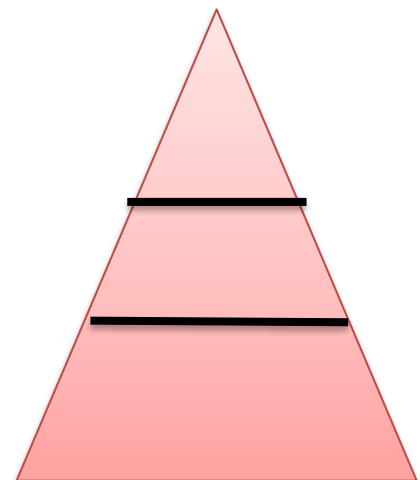
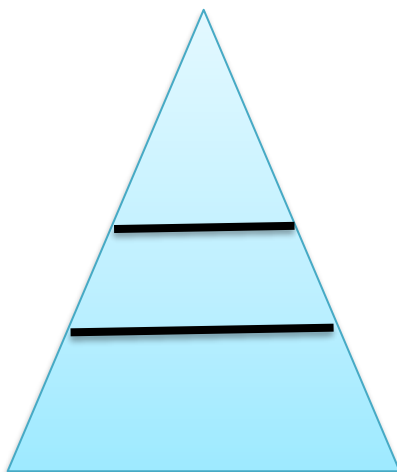
Activități de învățare interpretative

Analizați sursele istorice și răspundeți cerințelor:

A) „Întreaga Constituție nu ia în seamă decât o singură față a virtuții: destoinicia ostășească. Firește că spartanii n-au primejduit existența statului câtă vreme au purtat războaie. Puterea lor a fost însă sfărâmată când a venit vremea hegemoniei lor; și aceasta fiindcă ei nu știau să-și folosească răgazul, nici să facă altceva mai de trebuință decât exercițiile militare.” (Aristotel, Politica)

B) Discursul lui Pericle. „Avem o organizare care nu ia nimic din legile altora, ba mai degrabă în loc să-i imităm pe alții-noi le suntem pildă. Se numește democrație, pentru că orânduirea aceasta nu este în interesul celor puțini, ci în a celor mulți. În neînțelegerile dintre particulari, legea este egală pentru toți.(...) Omul nevoiaș nu este împiedicat, prin aceea că nu are un nume vestit, de a înfăptui vreun bine cetății...” (Tucidide, Războiul Peloponeziac)

5. Analizează cele două surse istorice și specifică cărui polis îi corespunde modul de organizare politică de la sursa A și de la sursa B.
6. Folosind informațiile din lecție dar și cele prezentate în sursele istorice stabilește o asemănare și 3 deosebiri privind modul de organizare politică a polisurilor Atena și Sparta.
7. Consideră că ești conducătorul Atenei. Construiește și interpretează un discurs folosind ca model sursa B.
8. Completează graficele cu denumirile organizării sociale din Atena și Sparta.



Tabelul A5.1. Rezultatele obținute prin activități interpretative în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” România

Nr .crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4		
1	A.A.	10	5	10	10	10	45
2	A.R.	10	15	15	20	10	70
3	B. C.	0	5	15	20	10	50
4	B. M.	10	10	15	20	10	65
5	B. P.	15	0	0	15	10	40
6	C. O.	20	20	25	20	10	95
7	C. D.	20	15	20	20	10	85
8	D. A.	10	15	15	20	10	70
9	D.L.	0	15	20	20	10	65
10	H. F.	20	10	10	20	10	70
11	H.R.	20	15	20	20	10	85
12	H.R.	20	15	30	20	10	95
13	M. Ș.	10	5	15	20	10	60
14	S. C.	10	5	5	15	10	45
15	V. A.	20	15	25	20	10	90

Tabelul A5.2. Rezultatele obținute prin activități interpretative în etapa de constatare de către clasa a V-a „B” România

Nr crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4		
1	B.A.	10	10	10	20	10	60
2	B.D.	5	10	15	0	10	40
3	B.De	0	10	20	10	10	50
4	C. E	0	10	10	15	10	45
5	C.M.	10	20	25	20	10	85
6	F.D.	10	15	25	20	10	80
7	I. A.	0	10	10	0	10	30
8	I.R.	10	10	10	20	10	60
9	I. A.	5	10	10	10	10	45
10	I. E.	0	0	0	20	10	30
11	I. M.	10	10	10	10	10	50
12	I. R.	10	15	10	10	10	55
13	P.A.	10	20	15	20	10	75
14	Ș.F.	10	15	10	15	10	60
15	V.I.	10	20	25	10	10	75

Tabelul A5. 3. Rezultatele obținute prin activități interpretative în etapa de constatare de către clasa a V-a „C” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	Of	
1	B.M.	5	5	5	10	10	35
2	B.D.	5	5	5	10	10	35
3	C.D.	10	10	10	20	10	60
4	C.A.	10	5	5	0	10	30
5	F.A.	5	5	10	10	10	40
6	F. L.	5	5	10	10	10	40
7	G.A.	0	0	5	10	10	25
8	G.G.	5	0	5	10	10	30
9	G.M.	5	5	5	5	10	30
10	G. M.	5	5	5	10	10	35
11	I.A.	5	5	5	5	10	30
12	I.A.	5	10	10	0	10	35
13	P.R.	10	5	5	0	10	30
14	Ț.S.	10	10	10	10	10	50
15	Z.I.	10	20	15	20	10	75

Fișă de evaluare A6

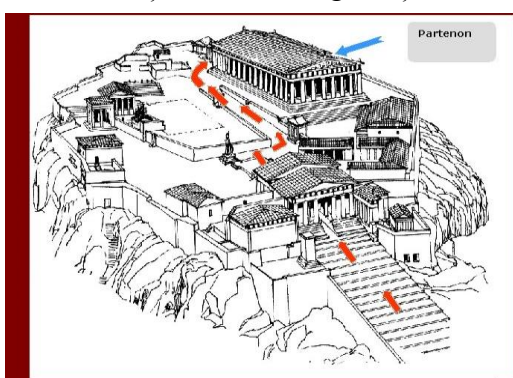
Anexa 6.

Lecția: Moștenirea culturală din Grecia Antică

Activități de învățare prin colaborative

Realizați un proiect despre moștenirea culturală a grecilor. Formați grupe de câte 4 elevi. Pornind de la imaginile A, B, C și D, fiecare grupă descrie și realizează benzi desenate despre cultura grecilor, având în vedere:

- Acropola ateniană,
- Jocurile Olimpice,
- Moștenirea lumii grecești.



Etapile realizării :

- 1.Stabiliți sarcinile de lucru în cadrul grupei;
- 2.Identificați resursele necesare: enciclopedii, atlas, internet;
- 3.Realizați sarcinile;
- 4.Expuneți lucrarea pe grupe în fața clasei.

Tabelul A6.1. Rezultatele obținute prin activități colaborative în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Rezultat
1	A.A.	50
2	A.R.	70
3	B. C.	15
4	B. M.	40
5	B. P.	40
6	C. O.	80
7	C. D.	55
8	D. A.	50
9	D.L.	45
10	H. F.	45
11	H.R.	55
12	H.R.	75
13	M. Ș.	35
14	S. C.	20
15	V. A.	80

Tabelul A6.2. Rezultatele obținute prin activități colaborative în etapa de constatare de către clasa a V-a „B” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Rezultat
1	B.A.	50
2	B.D.	40
3	B.De	50
4	C. E	90
5	C.M.	90
6	F.D.	90
7	I. A.	20
8	I.R.	50
9	I. A.	40
10	I. E.	40
11	I. M.	40
12	I. R.	70
13	P.A.	90
14	Ș.F.	90
15	V.I.	80

Tabelul A6. 3. Rezultatele obținute prin activități colaborative în etapa de constatare de către clasa a V-a „C” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Rezultat
1	B.M.	40
2	B.D.	55
3	C.D.	80
4	C.A.	40
5	F.A.	85
6	F. L.	40
7	G.A.	45
8	G.G.	50
9	G.M.	55
10	G. M.	65
11	I.A.	50
12	I.A.	55
13	P.R.	40
14	Ț.S.	70
15	Z.I.	80

Fișă de evaluare A7

Anexa 7.

Lecția: Polisul apariția și organizarea internă

Activități de învățare prin cercetare

Citiți sursele istorice, cercetați imaginile și răspundeți cerințelor:

A „S-a întâmplat că în toată Grecia, țăranii, neputându-și apăra singuri căminele, le-au părăsit și au început să se adune pe culmile dealurilor unde, împreună și ajutați de natură, puteau să reziste mai bine. Aceste culmi au căpătat denumirea de **acropoli**, ceea ce literalmente înseamnă „orașul de sus”. Întărite, ele au devenit cel dintâi nucleu al cetății...” (Indro Montanelli, Istoria Grecilor)

B „În orașele antice grecești, un spațiu deschis, servind ca zonă și cadru pentru întruniri și centru de activități comerciale, civile, sociale și religioase. De-a lungul timpului, **agora** a fost folosită în mod diferit. Situată în centrul orașului sau aproape de port, era adesea înconjurată de clădiri publice, colonade cu magazine. Cea mai mare onoare pentru un cetățean era să-i fie alocat un mormânt în agora”.
(Enciclopedia Universală Britanică)



C.

1. Cercetează sursa „A” și descoperă semnificația cuvântului acropoli și ce rol joacă el în polis.
2. Descrie importanța dată de agora în societatea greacă cercetând sursa „B”.
3. Analizează imaginea „C” și identifică principalele elemente ale unui polis. Explicați necesitatea apariției polisului.
4. Analizează fraza „ cea mai mare onoare pentru un cetățean era să-i fie alocat un mormânt în agora”. Care erau categoriile sociale din polis ? Explicați de ce cetățenii aveau drepturi și celelalte categorii nu aveau.

Tabelul A7.1. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4		
1	A.A.	5	10	5	0	10	30
2	A.R.	20	10	20	20	10	80
3	B. C.	5	0	10	0	10	25
4	B. M.	10	10	10	10	10	50
5	B. P.	10	20	10	0	10	50
6	C. O.	15	20	20	25	10	90
7	C. D.	15	15	20	5	10	65
8	D. A.	10	10	20	10	10	60
9	D.L.	10	20	10	5	10	55
10	H. F.	10	10	20	5	10	55
11	H.R.	10	20	15	10	10	65
12	H.R.	20	20	20	15	10	85
13	M. Ș.	10	10	10	5	10	45
14	S. C.	5	5	10	0	10	30
15	V. A.	20	20	20	20	10	90

Tabelul A7.2. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de constatare de către clasa a V-a „B” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4		
1	B.A.	10	15	10	10	10	45
2	B.D.	5	10	5	0	10	30
3	B.De.	5	10	10	10	10	45
4	C. E	0	0	20	5	10	35
5	C.M.	20	20	20	30	10	100
6	F.D.	20	20	20	30	10	100
7	I. A.	10	10	15	0	10	45
8	I.R.	10	10	10	0	10	40
9	I. A.	5	10	5	0	10	30
10	I. E.	10	10	20	10	10	60
11	I. M.	10	10	0	10	10	40
12	I. R.	10	10	20	0	10	50
13	P.A.	10	10	20	20	10	70
14	Ș.F.	10	10	10	10	10	50
15	V.I.	10	20	15	20	10	75

Tabelul A7.3. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de constatare de către clasa a V-a „C” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	Of	
1	B.M.	5	10	5	10	10	40
2	B.D.	10	10	10	5	10	45
3	C.D.	10	10	15	10	10	55
4	C.A.	10	10	5	5	10	40
5	F.A.	10	5	15	5	10	45
6	F. L.	10	5	15	10	10	50
7	G.A.	5	5	0	0	10	20
8	G.G.	10	10	15	5	10	50
9	G.M.	10	5	20	10	10	55
10	G. M.	10	15	20	15	10	70
11	I.A.	10	10	15	5	10	50
12	I.A.	10	5	0	5	10	30
13	P.R.	10	5	10	5	10	40
14	Ț.S.	10	10	15	10	10	55
15	Z.I.	15	15	20	20	10	70

Fișă de evaluare A8

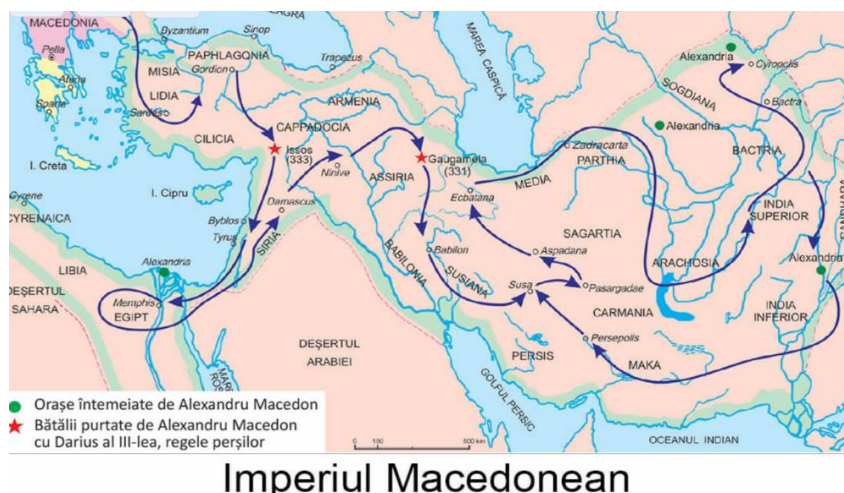
Anexa 8.

Lecția: Alexandru Macedon și civilizația elenistică

Activități de învățare ce implică gândirea critică

Analizați sursele de mai jos și răspundeți cerințelor:

- A. „Lui Filip îi succede la tron fiul său, Alexandru. În zece ani el face din regatul macedonian întins în toată Grecia europeană, un imperiu fără precedent...Alexandru este, fără doar și poate, un cuceritor abil în a manevra împreună o cavalerie eficientă și puternica infanterie a falangelor sale.”(Jean Favier, Marile descoperiri)
- B. „Ocupând Egiptul, Alexandru a vrut să sporească simpatia egiptenilor, cointeresându-i în profiturile comerțului(...).Regele schițase personal planul aproximativ al orașului, așezarea străzilor principale, a pietelor și templelor și poruncise că orașul să fie numit Alexandria, pentru ca în Egipt numele lui să nu fie uitat niciodată.” (Plutarh, Oameni iluștri ai Greciei)
- C.



Cerințe:

1. Pornind de la sursa A realizați explicații de ce Alexandru Macedon a fost considerat un „cuceritor abil”.
2. Studiați sursa B și precizați motivul pentru care Alexandru Macedon a ocupat Egiptul.
3. Analizați sursele A, B, C și cu ajutorul informațiilor din lecție arătați cum a reușit Alexandru Macedon să cucerească toate aceste teritorii.

Tabelul A8.1. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	Of	
1	A.A.	10	5	5	10	30
2	A.R.	30	15	30	10	85
3	B. C.	0	0	15	10	25
4	B. M.	0	15	0	10	25
5	B. P.	15	0	0	10	25
6	C. O.	25	15	30	10	80
7	C. D.	15	15	30	10	70
8	D. A.	10	10	20	10	50
9	D.L.	0	0	30	10	40
10	H. F.	15	15	30	10	70
11	H.R.	10	20	15	10	55
12	H.R.	20	20	20	10	70
13	M. Ș.	10	20	10	10	50
14	S. C.	0	0	15	10	25
15	V. A.	25	15	30	10	80

Tabelul A8.2. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de constatare de către clasa a V-a „B” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	OF	
1	B.A.	0	30	10	10	50
2	B.D.	0	10	15	10	35
3	B.De	15	0	0	10	25
4	C. E	0	15	15	10	40
5	C.M.	30	25	25	10	90
6	F.D.	25	30	25	10	90
7	I. A.	5	0	10	10	25
8	I.R.	5	0	15	10	30
9	I. A.	10	0	0	10	20
10	I. E.	5	0	10	10	25
11	I. M.	0	10	15	10	35
12	I. R.	0	0	15	10	25
13	P.A.	30	25	30	10	95
14	Ș.F.	25	25	30	10	90
15	V.I.	25	25	15	10	75

Tabelul A8.3. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de constatare de către clasa a V-a „C” România

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	Of	
1	B.M.	20	10	15	10	55
2	B.D.	20	10	10	10	50
3	C.D.	20	10	15	10	55
4	C.A.	5	10	5	10	30
5	F.A.	20	25	30	10	95
6	F. L.	25	10	25	10	70
7	G.A.	10	25	20	10	65
8	G.G.	20	15	30	10	75
9	G.M.	20	10	15	10	55
10	G. M.	20	10	15	10	55
11	I.A.	15	15	25	10	65
12	I.A.	10	5	15	10	40
13	P.R.	15	10	15	10	50
14	Ț.S.	15	15	20	10	60
15	Z.I.	25	15	25	10	75

ETAPA DE CONSTATARE- REPUBLICA MOLDOVA

Lecția: Cotidianul și religia la geto-daci

Activități de învățare ce implică gândirea critică

Citiți documentul și analizați imaginile de mai jos, apoi răspundeți cerințelor:

„Iată cum se cred nemuritori geții: ei cred că nu mor și că cel care dispare din lumea noastră se duce la zeul Zamolxis. Unii din ei îi mai spun și Gebeleizis. Tot la al cincilea an ei trimit la Zamolxis un sol, tras la sorți, cu poruncă să-i facă cunoscute lucrurile de care, de fiecare dată, au nevoie”. (Herodot, Istorii)



5. În sursa istorică prezentată mai sus Herodot afirmă că geții „se cred nemuritori”. Argumentează de ce crezi că geții doreau să fie nemuritori. Ai mai întâlnit ideea de nemurire și la alte popoare?
6. De ce credeau geto-dacii că este nevoie de un sacrificiu uman pentru ca rugăciunile lor să fie ascultate?
7. Priviți imaginile prezentate mai sus. Persoanele din imagini fac parte din aceeași categorie socială? Explicați de ce geto-dacii au considerat că este necesară o diferențiere socială.
8. Analizează sursa istorică, imaginile și formulează o opinie despre modul de viață al dacilor.



Sunt un elev gânditor!

Tabelul A9.1. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

Nr .crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	Of	
1	B.S.	10	5	10	5	10	40
2	B. A.	10	5	10	15	10	50
3	B. D.	10	0	10	10	10	40
4	B.D.	15	10	15	5	10	55
5	C. D.	10	5	10	5	10	40
6	C. M.	5	5	10	10	10	40
7	C. D.	0	0	5	0	10	15
8	C.I.	5	5	10	10	10	40
9	C.D.	5	10	10	10	10	45
10	C.A.	5	5	10	0	10	30
11	D.S.	10	5	10	10	10	45
12	D.I.	10	5	10	5	10	40
13	E. E.	10	5	10	20	10	55
14	F. E.	10	5	10	10	10	45
15	F.V.	5	5	5	5	10	30
16	G.V.	10	10	10	10	10	50
17	H.A.	5	5	10	0	10	30
18	I. A.	10	5	10	10	10	45
19	L. E.	5	10	10	10	10	45
20	L.O.	10	5	10	10	10	45
21	L. L.	5	5	5	10	10	35
22	M.V.	5	5	10	10	10	40
23	N.R.	5	5	10	0	10	30
24	N. L.	5	5	10	10	10	40
25	P.R.	10	5	10	10	10	45
26	P.V.	5	5	10	0	10	30
27	Q.A.	5	5	5	10	10	25
28	R.B.	10	5	15	10	10	50
29	R. G.	5	5	10	10	10	40
30	S. S.	0	10	5	0	10	25
31	S.D.	15	10	10	10	10	55
32	Ț.N.	10	10	5	5	10	40
33	Z. E.	10	5	10	10	10	45

Tabelul A9.2. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în **etapa de constatare** de către clasa a V-a „T” Republica Moldova

Nr .cr t	Numele și prenumele elevului	Itemi				Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4		
1	C. D.	10	10	0	0	10	30
2	C.D.	5	5	5	5	10	30
3	C.V.	10	10	15	0	10	45
4	C. M.	15	10	20	10	10	65
5	D.I.	10	10	15	15	10	60
6	D.M.	15	15	15	20	10	75
7	E.V.	15	10	10	10	10	55
8	F.E.	20	15	10	15	10	70
9	G.A.	20	10	10	15	10	65
10	G. D.	10	10	5	5	10	40
11	I.G.	10	10	5	5	10	40
12	L.S.	20	10	20	15	10	75
13	N. N.	10	10	10	5	10	45
14	N.R.	10	5	5	0	10	30
15	N. V.	10	0	5	10	10	35
16	P. A.	10	15	10	5	10	50
17	P.A.	15	15	10	10	10	60
18	P.V.	15	10	10	10	10	55
19	P.T.	5	10	5	10	10	40
20	P.N.	10	5	5	10	10	40
21	P.A.	10	10	5	5	10	40
22	P. B	15	10	15	10	10	60
23	S.I.	10	15	15	15	10	65
24	S.S.	10	15	10	15	10	60
25	S.N.	15	10	15	10	10	60
26	Ș.I.	20	10	20	20	10	80
27	Ș.N.	5	10	5	5	10	35
28	T.I.	20	15	10	20	10	75
29	T.V.	15	15	10	20	10	70
30	Ț.A.	15	20	10	20	10	75
31	V.I.	5	10	15	5	10	45
32	Z.V.	5	15	10	5	10	45

Fișă de evaluare A10

Anexa 10.

Activități de învățare prin cercetare

Micul arheolog



Imaginea prezintă un sit arheologic locul unde se găsesc izvoarele istorice. Sunt puse în evidență stratele sitului arheologic.

Cerințe:

4. Cercetați fiecare strat și descoperiți obiectele după vechimea lor ținând cont că stratele mai vechi sunt cele mai adânci.
5. Selectați obiectele în funcție de categoria de izvoare din care fac parte.
6. Exprimați-ți opinia despre munca de cercetare a arheologului. Ai vrea să devii arheolog? De ce?

Tabelul A10. 1. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	Of	
1	B.S.	20	15	10	10	55
2	B. A.	15	15	10	10	50
3	B. D.	15	15	10	10	50
4	B.D.	15	15	10	10	50
5	C. D.	20	20	15	10	65
6	C. M.	20	15	10	10	55
7	C. D.	10	5	0	10	15
8	C.I.	15	15	10	10	50

9	C.D.	15	15	10	10	50
10	C.A.	15	15	15	10	55
11	D.S.	20	15	15	10	60
12	D.I.	5	0	5	10	20
13	E. E.	15	15	10	10	50
14	F. E.	20	20	15	10	65
15	F.V.	15	10	5	10	40
16	G.V.	10	10	5	10	35
17	H.A.	20	15	10	10	55
18	I. A.	20	25	10	10	65
19	L. E.	10	20	20	10	60
20	L.O.	15	10	10	10	45
21	L. L.	10	10	10	10	40
22	M.V.	15	0	10	10	35
23	N.R.	10	5	10	10	35
24	N. L.	15	15	5	10	45
25	P.R.	20	20	10	10	60
26	P.V.	15	10	10	10	45
27	Q.A.	15	5	10	10	40
28	R.B.	10	0	10	10	30
29	R. G.	15	10	10	10	45
30	S. S.	20	10	10	10	50
31	S.D.	15	15	15	10	55
32	Ț.N.	10	10	10	10	40
33	Z. E.	15	15	10	10	50

Tabelul A10. 2. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de constatare de către clasa a V-a „T” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	Of	
1	C. D.	15	15	20	10	60
2	C.D.	20	15	10	10	55
3	C.V.	25	25	10	10	70
4	C. M.	25	15	10	10	60
5	D.I.	25	25	10	10	70
6	D.M.	25	25	10	10	70
7	E.V.	25	20	10	10	65
8	F.E.	15	5	10	10	40
9	G.A.	25	15	15	10	65
10	G. D.	25	15	10	10	60
11	I.G.	30	20	20	10	80
12	L.S.	30	25	20	10	85
13	N. N.	25	15	20	10	70
14	N.R.	10	10	5	10	35
15	N. V.	25	15	10	10	60
16	P. A.	5	0	5	10	20

17	P.A.	20	20	20	10	70
18	P.V.	20	15	25	10	70
19	P.T.	25	15	10	10	60
20	P.N.	25	15	20	10	70
21	P.A.	20	15	10	10	55
22	P. B	25	25	20	10	80
23	S.I.	15	20	10	10	55
24	S.S.	15	15	20	10	60
25	S.N.	25	10	10	10	55
26	Ş.I.	25	15	10	10	60
27	Ş.N.	15	15	0	10	40
28	T.I.	15	10	15	10	50
29	T.V.	25	15	10	10	60
30	Ṭ.A.	20	20	20	10	70
31	V.I.	20	25	15	10	70
32	Z.V.	30	15	15	10	70

Fișă de evaluare A 11

Anexa 11.

Lecția: Strămoșii noștri geto-dacii

Activități de colaborare

Realizați un proiect despre geto-daci. Formați grupe de câte 4 elevi. Pornind de la documentul A și de la imaginile B, C și D, fiecare grupă realizează o bandă desenată sau un colaj de desene care să ilustreze civilizația geto-dacilor, având în vedere:

- Originea geto-dacilor,
- Informații despre geți,
- Credințe, rânduieli, obiceiuri,
- Portul geto-dacilor.

A. „Înainte de a ajunge la Istru, Darius, regele perșilor, birui mai întâi pe geți, care se cred nemuritori. Căci tracii (...) s-au predat lui Darius fără luptă. Geții, însă fiindcă s-au purtat nechipzuit, au fost îndată robiți, măcar că ei sunt cei mai viteji și cei mai dreți dintre tracii”. (Herodot, Istorii)

Imaginea B



Imaginea C



Imaginea D



Etapile realizării :

1. Stabiliți sarcinile de lucru în cadrul grupei;
2. Identificați resursele necesare: enciclopedii, atlas, internet;
3. Realizați colajul sau banda desenată;
4. Expuneți lucrarea pe grupe în fața clasei.

Tabelul A11.1. Rezultatele obținute prin activități de colaborare în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	OF.	
1	B.S.	10	10	10	10	10	50
2	B. A.	5	25	20	15	10	75
3	B. D.	5	0	5	10	10	30
4	B.D.	10	15	15	20	10	70
5	C. D.	5	10	10	10	10	45
6	C. M.	5	10	10	10	10	45
7	C. D.	10	5	0	0	10	25
8	C.I.	10	10	20	10	10	60
9	C.D.	10	15	10	15	10	60
10	C.A.	10	10	10	10	10	50
11	D.S.	10	15	10	10	10	55
12	D.I.	5	0	5	0	10	20
13	E. E.	10	5	5	5	10	35
14	F. E.	10	10	10	10	10	50
15	F.V.	10	15	10	15	10	60
16	G.V.	10	5	5	10	10	40
17	H.A.	10	15	20	20	10	75
18	I. A.	10	10	10	10	10	50
19	L. E.	10	15	10	10	10	55
20	L.O.	10	10	10	20	10	60
21	L. L.	5	10	5	5	10	35
22	M.V.	15	15	20	0	10	60
23	N.R.	10	10	0	5	10	35
24	N. L.	10	15	10	0	10	45
25	P.R.	10	10	10	10	10	50
26	P.V.	10	10	5	5	10	40
27	Q.A.	5	10	10	5	10	40
28	R.B.	10	10	10	5	10	45
29	R. G.	10	5	5	20	10	50
30	S. S.	10	10	10	15	10	55
31	S.D.	10	15	10	5	10	50
32	Ț.N.	5	15	15	5	10	50
33	Z. E.	10	10	10	5	10	45

Tabelul A11.2. Rezultatele obținute prin activități de colaborare în etapa de constatare de către clasa a V-a „T” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	OF	

1	C. D.	10	15	10	10	10	55
2	C.D.	10	25	10	15	10	70
3	C.V.	10	10	15	15	10	60
4	C. M.	10	15	15	15	10	65
5	D.I.	10	10	10	10	10	50
6	D.M.	10	10	10	10	10	50
7	E.V.	10	10	10	10	10	50
8	F.E.	10	10	10	10	10	50
9	G.A.	10	10	10	5	10	45
10	G. D.	10	10	5	5	10	40
11	I.G.	10	5	10	5	10	40
12	L.S.	10	20	15	15	10	70
13	N. N.	10	10	10	10	10	50
14	N.R.	10	15	10	10	10	55
15	N. V.	5	10	10	5	10	40
16	P. A.	10	10	10	10	10	50
17	P.A.	10	10	10	10	10	50
18	P.V.	10	15	0	0	10	35
19	P.T.	10	10	5	5	10	40
20	P.N.	10	10	10	5	10	45
21	P.A.	10	10	10	10	10	50
22	P. B	10	10	10	10	10	50
23	S.I.	10	10	10	10	10	50
24	S.S.	10	15	10	5	10	50
25	S.N.	10	10	10	10	10	80
26	Ş.I.	5	5	10	5	10	35
27	Ş.N.	10	10	10	5	10	45
28	T.I.	10	10	10	10	10	50
29	T.V.	20	15	10	5	10	60
30	Ṭ.A.	10	10	10	5	10	45
31	V.I.	15	10	15	10	10	60
32	Z.V.	15	15	10	10	10	60

Lecția: Omul și mediul în Grecia antică

Activități de învățare interpretative

Analizează sursele istorice, hărțile și răspunde cerințelor:

A) „Romanii numeau Danubius (Dunărea) partea dinspre izvoare a acestui fluviu. Ținuturile de aici se află, în cea mai mare parte, în stăpânirea dacilor. Partea inferioară a fluviului până la mare, de-a lungul căreia trăiesc geții, ei o numesc Istros. Dacii au aceeași limbă cu geții. Aceștia din urmă sunt mai bine cunoscuți de greci”.
(după Strabon, Geografia)

B) „Ținuturile pe care s-au așezat grecii au fost locuite din cele mai vechi timpuri. Vara, când vânturile încetează, pe oricare traseu s-ar fi îndreptat un navigator grec cu o corabie, ar fi putut atinge ușor țărmul. Aceasta îi dădea siguranță și curaj să călătorească mai departe pe mare. Mult mai dificilă era comunicarea pe uscat, între Grecia de Vest și cea de Est, din cauza reliefului muntos”.
(după A. Piatkovski, O istorie a Greciei antice)



a. Harta Daciei

b. Harta Greciei

4. Compară mediul natural al grecilor și mediul natural al geto-dacilor folosind harta Greciei, harta Daciei precum și sursele A și B.
5. Caută două asemănări și două deosebiri între ocupațiile și modul de viață al grecilor și ocupațiile și modul de viață al geto-dacilor.
6. Interpretează relația economică dintre cele două popoare folosind cunoștințele dobândite la lecțiile de istorie.

Tabelul A12. 1. Rezultatele obținute prin activități de interpretare în etapa de constatare de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	OF.	
1	B.S.	10	10	10	10	40
2	B. A.	15	20	25	10	70
3	B. D.	10	10	0	10	30
4	B.D.	15	15	15	10	55
5	C. D.	15	10	15	10	50
6	C. M.	10	10	10	10	40
7	C. D.	10	5	0	10	25
8	C.I.	10	10	20	10	50
9	C.D.	15	15	20	10	60
10	C.A.	5	10	5	10	30
11	D.S.	10	15	10	10	45
12	D.I.	10	0	0	10	20
13	E. E.	10	10	5	10	35
14	F. E.	10	10	10	10	40
15	F.V.	15	10	25	10	60
16	G.V.	10	10	10	10	40
17	H.A.	25	20	20	10	75
18	I. A.	10	20	10	10	50
19	L. E.	10	10	25	10	55
20	L.O.	10	10	10	10	40
21	L. L.	5	10	10	10	35
22	M.V.	10	20	25	10	65
23	N.R.	0	0	5	10	15
24	N. L.	10	5	0	10	25
25	P.R.	10	15	15	10	50
26	P.V.	10	10	5	10	35
27	Q.A.	10	10	10	10	40
28	R.B.	10	10	0	10	30
29	R. G.	15	20	0	10	45
30	S. S.	10	10	20	10	50
31	S.D.	10	15	0	10	35
32	Ț.N.	10	20	0	10	40
33	Z. E.	10	10	10	10	40

Tabelul A12.2 Rezultatele obținute prin activități de interpretare în etapa de constatare de către clasa a Tabelul 2. V-a „T” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	OF	
1	C. D.	10	15	10	10	45
2	C.D.	10	25	10	10	55
3	C.V.	10	10	15	10	45
4	C. M.	10	15	15	10	50
5	D.I.	10	10	10	10	40
6	D.M.	10	10	10	10	40
7	E.V.	10	10	10	10	40
8	F.E.	10	10	10	10	40
9	G.A.	10	10	10	10	40
10	G. D.	10	10	5	10	35
11	I.G.	10	5	10	10	35
12	L.S.	10	20	15	10	55
13	N. N.	10	10	10	10	40
14	N.R.	10	15	10	10	45
15	N. V.	5	10	10	10	35
16	P. A.	10	10	10	10	40
17	P.A.	10	10	10	10	40
18	P.V.	10	10	10	10	40
19	P.T.	10	15	0	10	35
20	P.N.	10	10	5	10	35
21	P.A.	10	10	10	10	40
22	P. B	10	10	10	10	40
23	S.I.	10	10	10	10	40
24	S.S.	10	10	10	10	40
25	S.N.	10	15	10	10	45
26	Ș.I.	10	10	10	10	40
27	Ș.N.	5	5	10	10	30
28	T.I.	10	10	10	10	40
29	T.V.	10	10	10	10	40
30	Ț.A.	20	15	10	10	55
31	V.I.	10	10	10	10	40
32	Z.V.	15	10	15	10	50

Fișa de evaluare A13

Anexa 13.

Lecția: Unificarea Daciei de către Burebista

Activități de învățare creative

Citiți documentul de mai jos apoi rezolvați cerințele:

„ Burebista, bărbat get, luând conducerea neamului său a ridicat pe oamenii aceștia ticăloși de nesfârșite războaie, i-a îndreptat prin abțință și sobrietate, și ascultare de porunci, așa încât în câțiva ani a întemeiat o mare stăpânire...ba a ajuns să fie temut chiar de romani”.

(Strabon, Geografia)



4. Imaginează-ți că ești un ostaș din armata regelui Burebista. Descrie un episod de luptă dintre armatele lui Burebista și vecinii săi construind 4-5 propoziții.
5. Pornind de la Inscricția de la Dionysopolis în care Burebista este prezentat ca fiind,, cel dintâi și cel mai puternic dintre toți regii ...” alcătuiește un cvintet despre regele Burebista după următorii pași:
 - Primul vers este format dintr-un singur cuvânt ce definește subiectul,
 - Al doilea vers este format din două cuvinte care definesc caracteristicile subiectului (două adjective),
 - Al treilea vers - este format din trei cuvinte care exprimă acțiuni (verbe la gerunziu),
 - Al cincilea vers- este format dintr-un cuvânt care arată însușirea esențială a subiectului.
6. Analizează harta statului dac sub conducerea lui Burebista și creează un dialog între Burebista și căpeteniile triburilor în vederea unificării acestora într-un singur stat. Ai în vedere cele două căi pe care le-a folosit Burebista pentru a unifica statul dac.

Tabelul A13.1. Rezultatele obținute prin activități de creativitate în etapa de constatare de către clasa a V- Tabelul 1. a „A” Republica Moldova

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	OF	
1	B.S.	10	10	10	10	40
2	B. A.	5	25	20	10	60
3	B. D.	5	0	5	10	20
4	B.D.	10	15	15	10	50
5	C. D.	10	10	10	10	40
6	C. M.	5	10	10	10	35
7	C. D.	10	5	0	10	25
8	C.I.	10	10	20	10	50
9	C.D.	10	10	10	10	40
10	C.A.	5	5	10	10	30
11	D.S.	10	15	10	10	45
12	D.I.	5	0	5	10	20
13	E. E.	10	5	5	10	30
14	F. E.	10	10	10	10	40
15	F.V.	10	15	10	10	45
16	G.V.	10	5	5	10	30
17	H.A.	10	25	20	10	65
18	I. A.	10	10	10	10	40
19	L. E.	10	15	10	10	45
20	L.O.	10	10	10	10	40
21	L. L.	5	10	5	10	30
22	M.V.	15	15	20	10	60
23	N.R.	10	10	0	10	30
24	N. L.	10	5	10	10	35
25	P.R.	10	10	10	10	40
26	P.V.	10	10	5	10	35
27	Q.A.	5	10	10	10	35
28	R.B.	10	10	10	10	40
29	R. G.	10	5	5	10	30
30	S. S.	10	20	10	10	50
31	S.D.	10	10	10	10	40
32	Ț.N.	5	15	15	10	45
33	Z. E.	10	10	10	10	40

Tabelul A13.2. Rezultatele obținute prin activități de creativitate în etapa de constatare de către clasa a V-a „T” Republica Moldova

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	OF	
1	C. D.	10	15	10	10	45
2	C.D.	10	25	10	10	55
3	C.V.	10	10	15	10	45
4	C. M.	10	15	15	10	50
5	D.I.	10	0	10	10	30
6	D.M.	10	10	0	10	30
7	E.V.	10	10	0	10	30
8	F.E.	10	10	10	10	40
9	G.A.	10	0	5	10	25
10	G. D.	10	10	5	10	35
11	I.G.	10	5	10	10	35
12	L.S.	10	20	15	10	55
13	N. N.	10	10	10	10	40
14	N.R.	10	15	10	10	45
15	N. V.	5	10	10	10	35
16	P. A.	10	0	10	10	30
17	P.A.	10	10	10	10	40
18	P.V.	10	15	0	10	35
19	P.T.	10	10	5	10	35
20	P.N.	10	10	10	10	40
21	P.A.	10	0	10	10	30
22	P. B	10	10	10	10	40
23	S.I.	10	10	0	10	30
24	S.S.	10	15	10	10	45
25	S.N.	10	10	10	10	40
26	Ș.I.	5	5	10	10	30
27	Ș.N.	10	10	10	10	40
28	T.I.	10	10	10	10	40
29	T.V.	20	15	10	10	55
30	Ț.A.	10	10	10	10	40
31	V.I.	15	10	10	10	45
32	Z.V.	20	15	10	10	55

ETAPA DE CONTROL ROMÂNIA

Lecția: Formarea popoarelor europene

Activități de învățare ce implică gândirea critică

Analizați sursa istorică și harta de mai jos și răspunde cerințelor:

- A. „Populații nenumărate și peste măsură de crude au pus stăpânire pe Gallia. Întreaga provincie este devastată de vandali, saxoni, burgunzi, alamani. Orașele care n-au fost încă devastate sunt pustiite fie de sabie, fie de foamete.”

Sfântul Ieronim, Scrisori, începutul sec.V



B.

- 1) Analizează sursa istorică și numește patru populații migratoare care au invadat Gallia.
- 2) Transcrie din sursa istorică o caracterizare făcută de autor barbarilor.
- 3) Menționează un alt fenomen care alături de atacuri, a contribuit la devastarea așezărilor.
- 4) Comparați harta B cu harta actuală a Europei. Arătați dacă statele de azi poartă aceleași denumiri ca cele menționate pe hartă.
- 5) Enumerați principalele familii de popoare europene.

Tabelul A14.1. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de control de către clasa a V-a „A” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	OF	
1	A.A.	5	5	10	10	10	10	50
2	A.R.	10	10	10	20	20	10	80
3	B. C.	10	10	10	10	20	10	70
4	B. M.	10	10	5	10	20	10	65
5	B. P.	10	10	10	10	0	10	50
6	C. O.	10	20	20	20	20	10	100
7	C. D.	10	10	10	10	20	10	70
8	D. A.	10	15	15	20	10	10	80
9	D.L.	10	20	15	15	20	10	90
10	H. F.	10	10	15	15	20	10	80
11	H.R.	10	20	20	20	20	10	100
12	H.R.	10	5	5	20	20	10	70
13	M. Ș.	10	10	10	15	20	10	75
14	S. C.	10	5	5	5	20	10	55
15	V. A.	20	10	20	20	20	10	100

Tabelul A14. 2. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de control de către clasa a V-a „B” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	Of	
1	B.A.	0	5	5	10	20	10	50
2	B.D.	5	10	20	20	20	10	85
3	B.De	5	5	10	5	5	10	40
4	C. E	5	5	5	10	20	10	55
5	C.M.	5	5	10	20	20	10	70
6	F.D.	10	10	20	20	20	10	90
7	I. A.	5	5	5	5	10	10	40
8	I.R.	10	10	20	20	20	10	50
9	I. A.	5	10	0	0	20	10	45
10	I. E.	5	5	0	0	0	10	20
11	I. M.	5	10	20	20	20	10	85
12	I. R.	5	10	20	20	20	10	85
13	P.A.	10	20	20	20	20	10	100
14	Ș.F.	5	10	20	10	10	10	65
15	V.I.	10	10	10	15	20	10	75

Tabelul A14. 3. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de control de către clasa a V-a „C” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	Of	
1	B.M.	20	10	20	0	0	10	50
2	B.D.	20	10	10	10	20	10	80
3	C.D.	20	10	10	10	20	10	80
4	C.A.	5	10	5	5	5	10	40
5	F.A.	20	10	10	10	10	10	90
6	F. L.	20	10	10	10	10	10	70
7	G.A.	10	10	10	10	10	10	70
8	G.G.	20	10	15	10	20	10	85
9	G.M.	20	10	10	10	15	10	75
10	G. M.	20	10	10	20	10	10	80
11	I.A.	20	10	15	20	20	10	95
12	I.A.	10	10	10	10	10	10	60
13	P.R.	10	10	10	20	10	10	70
14	Ț.S.	5	5	10	10	20	10	60
15	Z.I.	20	10	10	10	10	10	70

Lecția: Europa creștină în mileniul I

Activități de învățare interpretative

Citește sursele de mai jos și răspunde cerințelor:

A) „După aceea, Vladimir a poruncit să se dea de știre în întregul oraș (Kiev): „cei care mâine nu se vor afla pe malul apei –toți: bogați și săraci, negustori ori oameni pricepuți – vor fi dușmanii mei”. Auzind aceste cuvinte, poporul a venit cu grăbire, bucurându-se și zicând „De n-ar fi ceva bun, cneazul nostru și boierii nu l-ar împărtăși”. A doua zi, Vladimir s-a dus împreună cu preoții pe malurile Niprului, unde se adunase mulțime de oameni. Au coborât cu toții în apă, în vreme ce preoții rosteau rugăciunile. După ce poporul a fost botezat, fiecare s-a retras la casa lui”. (Creștinarea rușilor după Nestor, Cronica vremurilor de demult, sec. XII)

B) „În principiu, toți călugării (...) trebuiau să știe citi și scrie, „Regulile” monastice prevedeau obligativitatea predării scrisului și cititului, un număr de ore zilnic dedicate lecturii, existența unei biblioteci și copierea de manuscrise”. (Ovidiu Drîmba, Istoria culturii și civilizației)

C) „Doi frați de la Salonic, învățați și evlavioși, Chiril și Metodiu, inventaseră un alfabet care să se potrivească limbilor slave (...) limba slavonă. Acestuia i se va zice mai târziu alfabetul chirilic (...) Este alfabetul cu care (...) am scris și noi până mai ieri, adică până la domnia lui Cuza-Vodă, domnul Unirii Principatelor, din 1859.” (Neagu Djuvara, Cum s-a născut poporul român)

Cerințe:

1. Interpretează informațiile din sursa A referitoare la creștinarea poporului slav de către cneazul Vladimir.
2. Comentează afirmația făcută de popor: „De n-ar fi ceva bun, cneazul nostru și boierii nu l-ar împărtăși”.
3. Analizați sursa B și folosiți o interpretare proprie privind activitățile culturale dintr-o mănăstire.
4. Studiați sursa C și arătați care a fost alfabetul folosit de poporul român și cine sunt cei care l-au inventat.
5. Povestește în cinci rânduri despre importanța bisericii creștine și rolul pe care l-a avut aceasta în răspândirea creștinismului.

Tabelul A15. 1. Rezultatele obținute prin activități interpretative în etapa de control de către clasa a V-a „A” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	Of	
1	A.A.	5	5	10	10	10	10	50
2	A.R.	20	10	20	20	20	10	100
3	B. C.	20	0	5	10	10	10	55
4	B. M.	10	10	20	10	20	10	80
5	B. P.	10	10	10	10	0	10	50
6	C. O.	20	10	20	20	20	10	100
7	C. D.	10	10	20	20	20	10	90
8	D. A.	10	10	10	10	10	10	60
9	D.L.	10	5	20	20	20	10	85
10	H. F.	10	10	10	10	20	10	60
11	H.R.	20	20	20	20	20	10	100
12	H.R.	10	10	20	20	20	10	90
13	M. Ș.	10	10	20	20	20	10	80
14	S. C.	5	5	5	10	10	10	45
15	V. A.	20	10	20	20	20	10	100

Tabelul A15.2. Rezultatele obținute prin activități interpretative în etapa de control de către clasa a V-a „B” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	Of	
1	B.A.	15	10	10	10	10	10	65
2	B.D.	10	5	10	10	10	10	55
3	B.De	0	0	0	5	5	10	20
4	C. E	10	5	5	10	20	10	60
5	C.M.	20	10	20	20	20	10	100
6	F.D.	15	10	20	20	20	10	95
7	I. A.	5	0	0	0	0	10	15
8	I.R.	5	5	5	5	10	10	40
9	I. A.	10	10	10	0	10	10	50
10	I. E.	5	5	0	0	0	10	20
11	I. M.	10	10	10	10	10	10	60
12	I. R.	5	10	10	10	15	10	60
13	P.A.	20	10	20	20	20	10	100
14	Ș.F.	0	10	10	10	20	10	60
15	V.I.	15	10	20	20	10	10	85

Tabelul A15.3. Rezultatele obținute prin activități interpretative în etapa de control de către clasa a V-a „C” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	Of	
1	B.M.	5	10	5	5	10	10	45
2	B.D.	5	10	10	10	20	10	65
3	C.D.	10	10	10	20	20	10	80
4	C.A.	5	5	10	10	5	10	45
5	F.A.	10	10	20	20	20	10	90
6	F. L.	5	5	10	10	0	10	40
7	G.A.	5	10	5	10	5	10	45
8	G.G.	5	10	5	10	10	10	50
9	G.M.	5	10	5	10	5	10	45
10	G. M.	5	5	5	20	10	10	55
11	I.A.	5	10	10	20	5	10	60
12	I.A.	5	10	10	5	5	10	45
13	P.R.	5	10	10	10	5	10	50
14	Ț.S.	10	10	10	10	10	10	60
15	Z.I.	10	10	20	20	5	10	75

Lecția: Apariția Islamului

Activități de învățare prin colaborare

Citește documentul de mai jos și răspunde cerințelor:

„Într-o noapte a anului 610, **Muhammad**, pe când se ruga singur într-o grotă, a avut un vis. Când i se cerea să povestească despre visurile sale, răspundea că întregul text al **Coranului** se află în cer și îi era comunicat, fragment cu fragment, de către Gabriel. Încrederea în misiunea pe care o avea i-a dat claritate gândirii sale și putere de a ajunge la o nouă religie. El s-a declarat **profetul** lui **Allah**, investit de divinitate să conducă poporul spre o lege nouă și o credință monoteistă.”
Will și Ariel Durant, Civilizații istorisite

Formați patru grupe. Fiecare grupă realizează câte o sarcină. Liderul de grup prezintă răspunsul.

1. Analizați documentul și explicați cuvintele din organizatorul grafic.

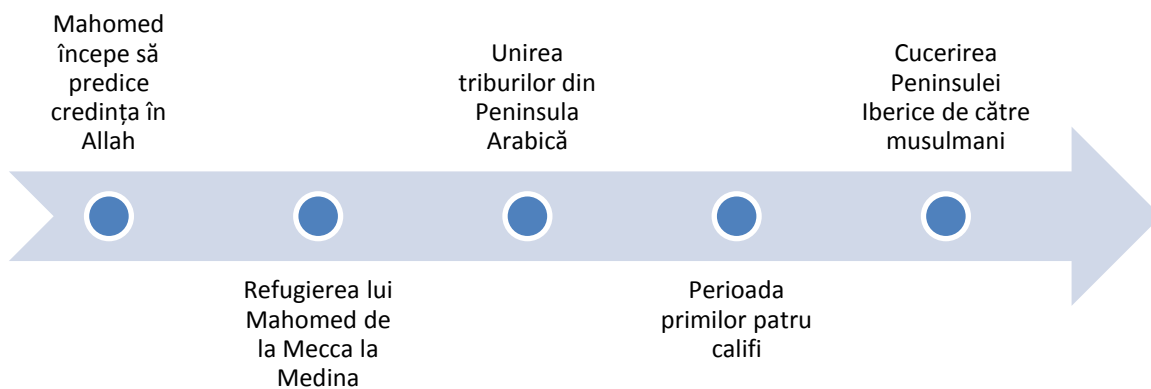
Muhammad -

Coran-

Profet-

Allah-

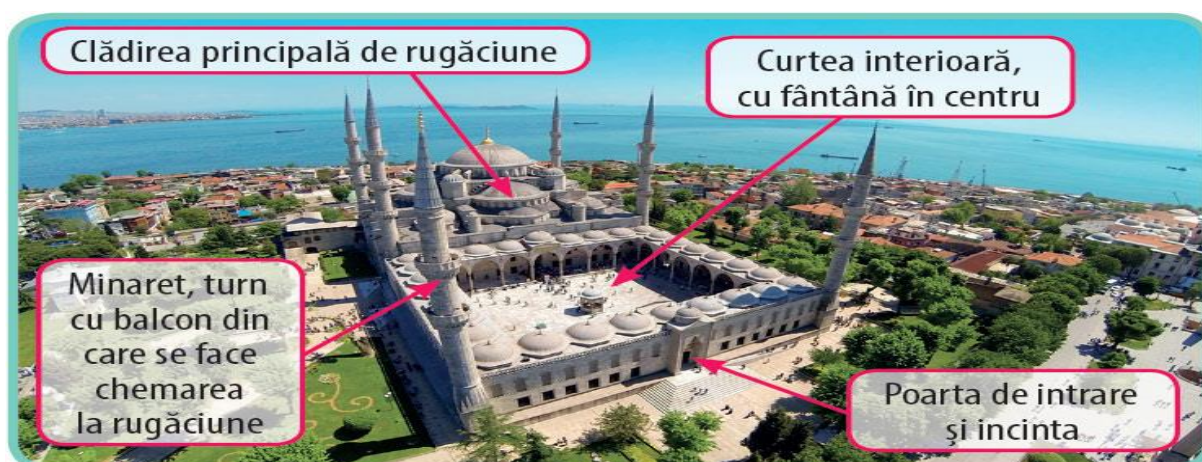
2. Copletați axa cronologică cu datele corespunzătoare fiecărui eveniment folosind informațiile din lecție.



3. Completați următorul simbol al religiei islamice cu cei cinci stâlpi ai credinței



4. Analizați imaginea alăturată și completați organizatorul grafic „pânză de păianjen” folosind și informațiile din manual



Denumire lăcaș religios musulman, 2, 3, 4, 5 – elemente componente ale unui lăcaș religios.

Tabelul A16. 1. Rezultatele obținute prin activități de colaborare în etapa de control de către clasa a V-a „A” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	Of	
1	A.A.	10	10	10	0	10	10	50
2	A.R.	20	10	20	20	10	10	90
3	B. C.	10	10	10	10	10	10	60
4	B. M.	20	20	20	20	10	10	100
5	B. P.	10	10	10	10	0	10	50
6	C. O.	20	20	20	20	10	10	100
7	C. D.	20	20	20	20	10	10	100
8	D. A.	20	10	20	20	10	10	90
9	D.L.	20	20	30	20	10	10	100
10	H. F.	10	10	10	10	10	10	60
11	H.R.	20	20	30	20	10	10	100
12	H.R.	20	10	20	20	10	10	80
13	M. Ș.	20	10	20	20	10	10	90
14	S. C.	10	10	10	10	10	10	60
15	V. A.	20	20	30	20	20	10	90

Tabelul A16.2. Rezultatele obținute prin activități de colaborare în etapa de control de către clasa a V-a „B” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	Of	
1	B.A.	10	10	10	10	10	10	60
2	B.D.	15	15	15	15	10	10	80
3	B.De	10	10	10	10	10	10	60
4	C. E	10	10	10	10	10	10	60
5	C.M.	20	10	20	20	20	10	100
6	F.D.	20	20	20	20	20	10	100
7	I. A.	5	5	5	5	5	10	55
8	I.R.	10	10	10	10	10	10	60
9	I. A.	10	10	10	0	10	10	50
10	I. E.	10	10	10	10	0	10	50
11	I. M.	15	15	15	15	10	10	80
12	I. R.	10	10	10	10	10	10	50
13	P.A.	20	20	20	20	20	10	100
14	Ș.F.	10	15	15	15	0	10	65
15	V.I.	15	10	15	20	10	10	80

Tabelul A16. 3. Rezultatele obținute prin activități de colaborare în etapa de control de către clasa a V-a „C” Români

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5	OF	
1	B.M.	10	10	20	20	10	10	80
2	B.D.	15	15	10	15	5	10	70
3	C.D.	15	20	20	15	10	10	90
4	C.A.	10	15	10	10	5	10	60
5	F.A.	10	5	20	20	10	10	75
6	F. L.	10	20	20	20	15	10	95
7	G.A.	10	10	20	20	10	10	80
8	G.G.	15	15	20	20	10	10	90
9	G.M.	10	15	20	20	5	10	80
10	G. M.	10	15	20	20	10	10	85
11	I.A.	15	20	20	20	10	10	95
12	I.A.	10	10	10	10	15	10	70
13	P.R.	5	10	15	10	10	10	60
14	Ț.S.	10	20	15	20	10	10	85
15	Z.I.	10	15	20	20	10	10	85

Lecția: Etnogeneza românească

Activități de învățare creative

Citește sursele istorice și rezolvă cerințele:

A „Cea mai strălucită dovadă a acestui popor român, de unde se trage, este limba lui, care era adevărata latină, stricată, ca și italiana...Întreaga temelie a vorbirii până astăzi se ține de limba latină și o parte din cuvinte stau neschimbate... o parte însă, mai mică, și substantive și verbe, au în sine împrumuturi din toate limbile vecine, dar mai mult din cea slavă, iar mai puțin din limbile ungurească și turcească.”

Miron Costin, Cronica țărilor Moldovei și Munteniei, lucrare scrisă în sec. XVII

B. Formarea limbii române

Adstrat	<i>Cuvinte de origine slavă</i>	<i>Boier,maică,târg,plug,corabie</i>
Strat	<i>Cuvinte de origine latină</i>	<i>Soră,frate,părinte,cruce,înger.</i>
Substrat	<i>Cuvinte de origine geto -dacă</i>	<i>Brad,bordei,mânz,mal,mistreț</i>

C. Piese din Tezaurul de la Pietroasele

(Cloșca cu puii de aur)



D. Donariul de la Biertan (sec.IV)



1. Imaginează-ți că ești ghid turistic și trebuie să vorbești unui grup de turiști despre formarea poporului român și a limbii române. Studiază sursa A și B și răspunde la întrebările turiștilor: Ce fel de popor este poporul român?; Când s-a format poporul român?; Unde s-a format poporul român?; Cum s-a format limba română?.

2. Analizează imaginea C și creează o poveste despre tezaurul „Cloșca cu puii de aur” având în vedere cine a descoperit tezaurul, locul unde a fost găsit, cui a aparținut acest tezaur, câte piese avea, câte s-au găsit și importanța tezaurului.

3. Studiați imaginea și informația din sursa D. Inscripția de pe Donariu „Eu, Zenovie am dat acest dar” dovedește existența populației daco-romane în spațiul de la nord de Dunăre. Expimă-ți opinia despre prezența Donariului în spațiul locuit de daci.

**Tabelul A17.1. Rezultatele obținute prin activități creative în etapa de control de către
clasa a V-a „A” România**

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	Of	
1	A.A.	20	10	10	10	50
2	A.R.	30	30	30	10	100
3	B. C.	20	20	10	10	60
4	B. M.	20	10	0	10	40
5	B. P.	20	10	10	10	50
6	C. O.	30	30	30	10	100
7	C. D.	30	30	20	10	90
8	D. A.	30	0	10	10	50
9	D.L.	30	0	30	10	70
10	H. F.	15	15	30		60
11	H.R.	30	30	20	10	90
12	H.R.	30	0	10	10	50
13	M. Ș.	15	15	15	10	55
14	S. C.	10	10	10	10	40
15	V. A.	30	30	30	10	60

**Tabelul A17.2. Rezultatele obținute prin activități creative în etapa de control de către
clasa a V-a „B” România**

Nr. Crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	Of.	
1	A.A.	20	20	25	10	75
2	A.R.	15	15	20	10	60
3	B. C.	10	10	5	10	35
4	B. M.	15	20	20	10	65
5	B. P.	30	30	25	10	95
6	C. O.	15	20	30	10	75
7	C. D.	10	10	10	10	40
8	D. A.	20	20	30	10	80
9	D.L.	20	10	10	10	50
10	H. F.	10	20	10	10	50
11	H.R.	15	30	20	10	75
12	H.R.	15	20	20	10	65
13	M. Ș.	20	25	20	10	75
14	S. C.	10	20	10	10	50
15	V.I.	25	20	25	10	80

**Tabelul A17. 3. Rezultatele obținute prin activități creative în etapa de control de către
clasa a V-a „C” România**

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi			Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3		
1	B.M.	20	10	10	10	50
2	B.D.	15	15	20	10	60
3	C.D.	30	20	20	10	80
4	C.A.	10	15	15	10	50
5	F.A.	20	15	30	10	75
6	F. L.	20	10	10	10	50
7	G.A.	10	15	10	10	45
8	G.G.	15	20	10	10	55
9	G.M.	10	20	10	10	50
10	G. M.	10	10	10	10	40
11	I.A.	15	15	10	10	50
12	I.A.	15	15	15	10	55
13	P.R.	20	20	15	10	65
14	Ț.S.	20	15	10	10	55
15	Z.I.	30	20	15	10	75

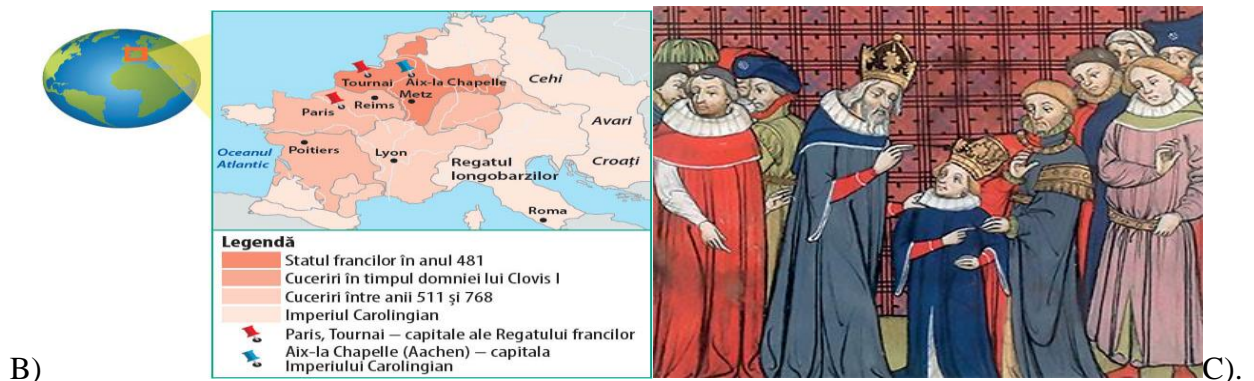
Lecția: Creștinarea francilor. Carol cel Mare

Analizați sursa istorică, imaginile și răspundeți cerințelor:

Activități de învățare prin cercetare

A) „Am hotărât să înființăm școli, deschise pentru copii indiferent din ce familii provin aceștia. În toate mănăstirile, preoții îi vor învăța, pe cei care vin la școală, să scrie, să cânte, să socotească, să citească din cărțile religioase.”

(decretul lui Carol cel Mare privind școlile, sec.al VIII –lea)



Răspunde următoarelor cerințe:

1. Investighează informațiile din lecție despre Carol cel Mare și descrie câteva aspecte despre implicarea acestuia privind mărirea teritorială a Regatului francilor (analizați harta de la sursa B).
2. Cercetează sursa A și indică o măsură luată de Carol cel Mare pentru promovarea învățării.
3. Descoperă cu ajutorul sursei A ce studiau elevii în secolul al VIII-lea.
4. Privește harta de la sursa B și descoperă pe hartă numele capitalei Regatului francilor și numele capitalei Imperiului Carolingian.
5. În imaginea C se află un indiciu privind măsurile luate în domeniul educației. Care este acesta?

Tabelul A18.1. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de control de către clasa a V-a „A” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5			
1	A.A.	5	5	10	10	10	10	50	
2	A.R.	15	10	20	5	5	10	65	
3	B. C.	15	10	10	0	0	10	45	
4	B. M.	20	10	10	0	0	10	50	
5	B. P.	20	10	10	0	0	10	50	
6	C. O.	20	10	20	10	15	10	85	
7	C. D.	10	10	20	10	10	10	70	
8	D. A.	15	10	20	0	10	10	65	
9	D.L.	20	10	20	10	10	10	80	
10	H. F.	20	10	20	5	10	10	75	
11	H.R.	15	10	20	10	10	10	75	
12	H.R.	20	10	20	0	0	10	60	
13	M. Ș.	20	10	20	10	10	10	80	
14	S. C.	10	10	20	5	5	10	60	
15	V. A.	15	10	20	10	10	10	80	

Tabelul A18.2. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de control de către clasa a V-a „B” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi						Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5			
1	B.A.	20	10	15	10	10	10	75	
2	B.D.	10	10	20	0	10	10	60	
3	B.De	10	10	5	0	0	10	35	
4	C. E	15	10	20	10	0	10	65	
5	C.M.	20	10	20	10	25	10	95	
6	F.D.	15	10	20	10	10	10	75	
7	I. A.	5	5	10	5	5	10	40	
8	I.R.	25	20	10	10	15	10	80	
9	I. A.	10	10	10	0	10	10	50	
10	I. E.	10	5	5	10	10	10	50	
11	I. M.	15	10	20	10	10	10	75	
12	I. R.	10	10	20	10	5	10	65	
13	P.A.	15	10	20	10	10	10	75	
14	Ș.F.	10	10	15	0	5	10	50	
15	V.I.	20	10	20	5	10	10	75	

Tabelul A18.3. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de control de către clasa a V-a „C” România

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Of	Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	I5		
1	B.M.	10	5	15	5	15	10	60
2	B.D.	10	10	10	10	10	10	60
3	C.D.	10	10	20	10	20	10	80
4	C.A.	10	15	5	10	10	10	60
5	F.A.	10	10	10	10	10	10	60
6	F. L.	10	10	20	10	10	10	70
7	G.A.	5	5	5	5	5	10	35
8	G.G.	10	10	20	10	10	10	70
9	G.M.	10	10	20	10	10	10	70
10	G. M.	10	20	20	20	10	10	90
11	I.A.	10	10	20	10	20	10	80
12	I.A.	10	15	15	5	10	10	65
13	P.R.	10	10	10	10	10	10	60
14	Ț.S.	10	10	20	10	10	10	70
15	Z.I.	10	10	10	10	15	10	65

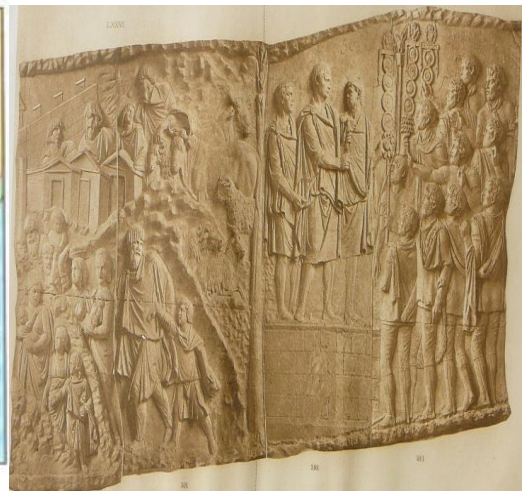
ETAPA DE CONTROL REPUBLICA MOLDOVA

Lecția : Dacii Liberi

Activități de învățare prin cercetare

Cercetați sursa istorică, harta, apoi rezolvați cerințele:

A. „Dacii liberi este termenul dat de istoricii moderni dacilor din secolele II-IV, care nu au intrat în componența Imperiului Roman, în cadrul Provinciilor romane Dacia. Aceștia se împart între: geții în Muntenia, carpii în Moldova, costobocii în Carpații Nordici și dacii mari în nord-vestul (Satu-Mare, Crișana, Zarand)”. Ioniță I. „Din istoria și civilizația dacilor liberi”



B. Dacia romană și dacii liberi

Cerințe:

1. Cercetează sursa istorică și găsește explicația dată termenului dacii-liberi.
2. Analizează modul de viață al dacilor liberi folosind cunoștințele din lecție și compară-l cu cel al dacilor aflați în zonele ocupate de romani.
3. Investighează sursele istorice și arată de ce aceste zone din Dacia nu au fost cucerite.
4. Ești un mic cercetător în istorie și descoperi „ valurile lui Traian”. Ce fel de relație crezi că există între dacii liberi și romani având în vedere prezența acestor valuri?



SUCCES!

Tabelul A19.1. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de control de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	OF	
1	B.S.	10	15	10	10	10	55
2	B. A.	10	25	10	15	10	75
3	B. D.	10	10	5	10	10	45
4	B.D.	10	15	15	25	10	75
5	C. D.	10	10	10	15	10	55
6	C. M.	10	15	10	10	10	55
7	C. D.	10	5	5	5	10	35
8	C.I.	10	15	10	15	10	60
9	C.D.	10	15	15	10	10	60
10	C.A.	5	5	0	0	10	20
11	D.S.	10	15	10	10	10	55
12	D.I.	5	0	5	0	10	20
13	E. E.	10	5	5	15	10	45
14	F. E.	10	15	5	15	10	55
15	F.V.	10	15	10	10	10	50
16	G.V.	10	5	5	10	10	40
17	H.A.	10	25	20	25	10	90
18	I. A.	10	10	10	10	10	50
19	L. E.	10	15	10	15	10	60
20	L.O.	10	10	10	30	10	70
21	L. L.	10	10	5	5	10	40
22	M.V.	10	15	10	10	10	55
23	N.R.	10	10	0	5	10	35
24	N. L.	10	15	10	0	10	45
25	P.R.	10	15	10	15	10	60
26	P.V.	10	10	10	15	10	55
27	Q.A.	5	10	10	5	10	40
28	R.B.	10	10	10	5	10	45
29	R. G.	10	5	5	25	10	55
30	S. S.	10	15	10	10	10	55
31	S.D.	10	15	10	5	10	50
32	Ț.N.	10	15	5	15	10	55
33	Z. E.	10	15	10	10	10	55

Tabelul A19.2. Rezultatele obținute prin activități de cercetare în etapa de control de către clasa a V-a „B” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	OF	
1	C. D.	10	15	15	15	10	65
2	C.D.	10	15	20	15	10	70
3	C.V.	10	20	15	20	10	75
4	C. M.	10	25	15	25	10	85
5	D.I.	10	15	20	15	10	70
6	D.M.	10	25	25	25	10	95
7	E.V.	10	20	10	20	10	70
8	F.E.	10	10	10	10	10	50
9	G.A.	10	25	10	15	10	70
10	G. D.	10	15	15	15	10	65
11	I.G.	10	25	25	15	10	80
12	L.S.	10	25	15	25	10	85
13	N. N.	10	15	15	20	10	70
14	N.R.	10	25	25	20	10	90
15	N. V.	10	20	10	20	10	70
16	P. A.	10	20	20	10	10	70
17	P.A.	10	25	20	15	10	80
18	P.V.	10	15	15	20	10	70
19	P.T.	10	15	15	20	10	70
20	P.N.	10	15	20	15	10	70
21	P.A.	10	15	15	15	10	65
22	P. B	10	25	25	25	10	95
23	S.I.	10	15	20	15	10	70
24	S.S.	10	15	15	25	10	75
25	S.N.	10	25	25	20	10	90
26	Ș.I.	10	15	10	15	10	60
27	Ș.N.	10	20	20	10	10	70
28	T.I.	10	25	25	15	10	85
29	T.V.	10	15	15	15	10	65
30	Ț.A.	10	15	15	20	10	70
31	V.I.	10	15	15	20	10	70
32	Z.V.	10	20	20	10	10	70

Fișă de evaluare

Lecția: Daco –romanii și migratorii

Activități de învățare prin interpretative

Citiți sursa istorică și analizați imaginile apoi rezolvați cerințele:

A., „Tezaurul de la Pietroasa a fost numit de către români „Cloșca cu puii de aur”. Această comoară este cea mai faimoasă și mai valoroasă grămadă de artefacte antice care s-a găsit pe teritoriul României. Obiectele care compun tezaurul se împart în două categorii: podoabe și vase. Imaginile care au trecut milenii până în actualitate, ca și textele rămase din acele vremuri ale Antichității, spun că vesela era pe atunci un accesoriu obligatoriu al meselor festive, din această categorie fiind aleasă și vesela ceremonială aflată în patrimoniul templelor”.

B.

Tezaurul de la Pietroasa (mnir.ro)



Cerințe:

3. Analizează sursa A și imaginile de la sursa B și interpretați de ce Tezaurul de la Pietroasa respectiv „Cloșca cu puii de aur” este „cea mai faimoasă și mai valoroasă grămadă de artefacte”.
4. Folosind informațiile din lecție interpretează sau reformulează povestea tezaurului realizând un eseu de 10 rânduri având în vedere : cine a descoperit tezaurul, locul unde a fost găsit, cui a aparținut acest tezaur, câte piese avea și câte sau găsit, importanța tezaurului.



SUCCES!

Tabelul A20.1. Rezultatele obținute prin activități de interpretare în etapa de control de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

	Numele și prenumele	Itemi			Rezultat
		I 1	I 2	OF	
1	B.S.	10	20	10	40
2	B. A.	10	25	10	65
3	B. D.	15	40	10	65
4	B.D.	20	30	10	60
5	C. D.	15	40	10	65
6	C. M.	20	30	10	60
7	C. D.	10	20	10	40
8	C.I.	15	40	10	65
9	C.D.	10	20	10	40
10	C.A.	10	10	10	30
11	D.S.	10	30	10	50
12	D.I.	10	15	10	35
13	E. E.	10	30	10	50
14	F. E.	10	30	10	50
15	F.V.	20	40	10	70
16	G.V.	0	20	10	30
17	H.A.	20	50	10	80
18	I. A.	15	30	10	55
19	L. E.	20	30	10	60
20	L.O.	15	30	10	55
21	L. L.	10	20	10	40
22	M.V.	15	40	10	65
23	N.R.	15	20	10	35
24	N. L.	10	15	10	35
25	P.R.	20	30	10	60
26	P.V.	15	40	10	65
27	Q.A.	10	20	10	40
28	R.B.	10	30	10	50
29	R. G.	15	30	10	55
30	S. S.	15	30	10	55
31	S.D.	20	30	10	60
32	Ț.N.	15	40	10	65
33	Z. E.	10	20	10	40

Tabelul A20. 2. Rezultatele obținute prin activități de interpretare în etapa de control de către clasa a V-a „T” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi			Rezultat
		I1	I2	OF	
1	C. D.	20	50	10	80
2	C.D.	10	40	10	60
3	C.V.	20	60	10	90
4	C. M.	30	60	10	100
5	D.I.	10	30	10	50
6	D.M.	15	40	10	65
7	E.V.	15	40	10	65
8	F.E.	20	40	10	70
9	G.A.	15	30	10	55
10	G. D.	10	40	10	60
11	I.G.	10	50	10	70
12	L.S.	25	40	10	75
13	N. N.	25	40	10	75
14	N.R.	20	40	10	70
15	N. V.	20	50	10	80
16	P. A.	15	40	10	65
17	P.A.	10	50	10	70
18	P.V.	20	40	10	70
19	P.T.	15	40	10	65
20	P.N.	15	30	10	55
21	P.A.	10	30	10	50
22	P. B	20	40	10	70
23	S.I.	15	40	10	65
24	S.S.	10	30	10	50
25	S.N.	10	40	10	60
26	Ș.I.	20	50	10	80
27	Ș.N.	15	30	10	55
28	T.I.	25	50	10	85
29	T.V.	20	50	10	80
30	Ț.A.	20	40	10	70
31	V.I.	15	20	10	45
32	Z.V.	10	35	10	55

Lecția: Formarea Provinciilor Romane Dacia

Activități de învățare prin colaborare

Studiați harta și imaginea de mai jos și răspundeți cerințelor:



A. Harta Daciei Romane din 106 -271

B. Amfiteatrul de la Ulpia Traiana Sarmizegetusa

Cerințe: Formați grupe de câte patru/cinci elevi. Pe baza hărții A, a imaginii B și a cunoștințelor dobândite la lecția „Formarea Provinciilor Romane Dacia” fiecare grup va rezolva câte o sarcină.

5. Alcătuiți un rezumat referitor la Formarea Provinciilor Romane Dacia./ Rezumând
6. Elaborați întrebări care fac referire la sursa B (capitala Provinciilor Romane Dacia). / Întrebând
7. Găsiți pe hartă denumirile date provinciilor înființate de romani în Dacia./ Clarificând
8. Cum crezi că ar fi evoluat Dacia dacă nu ar fi fost romanizată?/ Prezicând



SUCCES!

Tabelul A21.1. Rezultatele obținute prin activități de colaborare în etapa de control de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	OF	
1	B.S.	10	15	15	20	10	70
2	B. A.	15	20	20	10	10	75
3	B. D.	5	10	15	15	10	55
4	B.D.	10	15	15	20	10	70
5	C. D.	5	5	15	10	10	45
6	C. M.	10	15	5	10	10	50
7	C. D.	10	5	0	0	10	25
8	C.I.	20	10	10	10	10	60
9	C.D.	20	10	10	10	10	60
10	C.A.	10	10	10	10	10	55
11	D.S.	10	20	15	10	10	65
12	D.I.	5	0	5	0	10	20
13	E. E.	10	5	5	5	10	35
14	F. E.	10	15	5	10	10	50
15	F.V.	10	20	15	10	10	65
16	G.V.	5	10	15	15	10	55
17	H.A.	15	20	20	10	10	75
18	I. A.	10	15	15	20	10	70
19	L. E.	10	20	15	10	10	65
20	L.O.	10	20	15	10	10	65
21	L. L.	5	10	15	15	10	55
22	M.V.	20	10	10	10	10	60
23	N.R.	10	15	15	20	10	70
24	N. L.	15	20	20	10	10	75
25	P.R.	15	10	5	10	10	50
26	P.V.	5	5	15	10	10	45
27	Q.A.	5	5	15	10	10	45
28	R.B.	15	10	5	10	10	50
29	R. G.	15	10	5	10	10	50
30	S. S.	5	10	15	15	10	55
31	S.D.	10	15	5	10	10	50
32	Ț.N.	20	10	10	10	10	60
33	Z. E.	10	10	10	5	10	45

Tabelul A21. 2. Rezultatele obținute prin activități de colaborare în etapa de control de către clasa a V-a „T” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi					Rezultat
		I 1	I 2	I3	I4	OF	
1	C. D.	15	10	10	10	10	55
2	C.D.	10	20	20	10	10	70
3	C.V.	20	20	15	25	10	85
4	C. M.	10	15	15	15	10	65
5	D.I.	15	15	20	20	10	80
6	D.M.	20	20	20	20	10	90
7	E.V.	20	10	10	10	10	60
8	F.E.	10	10	10	10	10	50
9	G.A.	15	10	10	10	10	55
10	G. D.	15	10	10	10	10	55
11	I.G.	10	5	10	5	10	40
12	L.S.	20	20	15	20	10	85
13	N. N.	20	20	20	20	10	90
14	N.R.	10	15	15	10	10	60
15	N. V.	20	20	15	20	10	85
16	P. A.	5	10	10	5	10	40
17	P.A.	20	15	20	15	10	80
18	P.V.	10	20	20	10	10	70
19	P.T.	10	15	0	0	10	55
20	P.N.	15	15	20	20	10	80
21	P.A.	20	10	10	10	10	60
22	P. B	20	20	20	20	10	90
23	S.I.	20	15	20	15	10	80
24	S.S.	20	15	20	15	10	80
25	S.N.	15	10	10	10	10	55
26	Ș.I.	20	10	10	10	10	60
27	Ș.N.	10	20	20	10	10	70
28	T.I.	15	15	20	20	10	80
29	T.V.	20	20	20	20	10	90
30	Ț.A.	20	20	15	20	10	85
31	V.I.	10	15	15	10	10	60
32	Z.V.	25	15	10	10	10	60

Lecția: Monumentul de la Adamclisi și Columna lui Traian

Activități de învățare ce implică gândire critică

Analizați sursele și imaginile de mai jos și răspundeți cerinței:

A., Columna lui Traian este una din cele mai faimoase monumente ale antichității romane. Ridicată în forul lui Traian de la Roma în anul 113 p.Chr., ea ilustrează în peste 100 de scene cu 2500 de personaje, cele două războaie daco-romane din anii 101-102 p.Chr. și 105-106 p.Chr. care au dus la cucerirea Daciei și transformarea ei în provincie romană”.

Sursa: <https://www.mnir.ro/istoria-unui-monument/>

B., Monumentul Tropaeum Traiani de la Adamclisi, jud. Constanța, a fost construit ca urmare a confruntărilor dramatice de la sfârșitul primului război daco-roman, petrecute în provincia Moesia Inferior. Inaugurat în anul 109, el celebra victoria greu obținută a romanilor împotriva dacilor...”

Sursa: <https://www.minac.ro/complexul-muzeal-adamclisi.html>

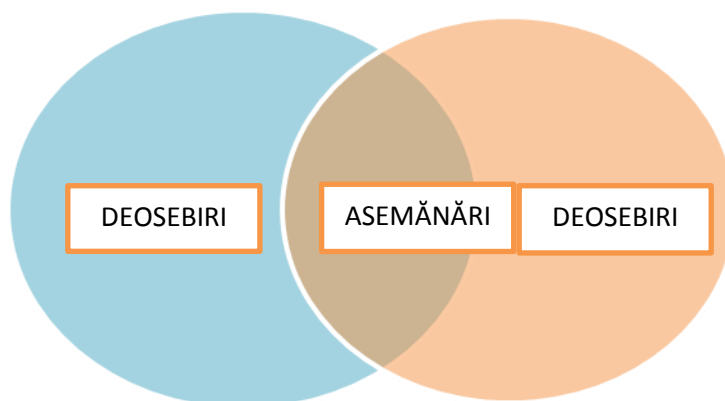
C.



D.



Cerință: Desenează Diagrama Venn apoi caută zece (asemănări și deosebiri) între cele două monumente prezentate în sursele A, B, C și D.



Tabelul A22.1. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de control de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	OF	
1	B.S.	20	15	15	10	60
2	B. A.	15	25	20	10	70
3	B. D.	15	5	20	10	50
4	B.D.	20	20	15	10	65
5	C. D.	15	15	20	10	60
6	C. M.	20	15	15	10	60
7	C. D.	10	15	15	10	50
8	C.I.	20	15	20	10	65
9	C.D.	15	15	20	10	60
10	C.A.	20	10	15	10	55
11	D.S.	15	15	20	10	60
12	D.I.	5	10	15	10	40
13	E. E.	15	15	20	10	60
14	F. E.	15	20	20	10	65
15	F.V.	15	15	20	10	60
16	G.V.	15	10	15	10	50
17	H.A.	25	15	30	10	80
18	I. A.	15	15	20	10	60
19	L. E.	25	25	25	10	85
20	L.O.	15	15	30	10	70
21	L. L.	15	10	20	10	55
22	M.V.	25	25	25	10	85
23	N.R.	15	15	20	10	60
24	N. L.	20	15	15	10	60
25	P.R.	15	20	20	10	65
26	P.V.	20	15	25	10	70
27	Q.A.	15	15	10	10	50
28	R.B.	15	10	25	10	60
29	R. G.	15	15	15	10	55
30	S. S.	15	15	20	10	60
31	S.D.	25	15	30	10	80
32	Ț.N.	25	10	25	10	70
33	Z. E.	10	10	15	10	45

Tabelul A22.2. Rezultatele obținute prin activități ce implică gândirea critică în etapa de control de către clasa a V-a „T” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I1	I2	I3	Of	
1	C. D.	25	20	25	10	80
2	C.D.	15	25	15	10	65
3	C.V.	20	25	25	10	80
4	C. M.	25	20	25	10	80
5	D.I.	15	20	20	10	65
6	D.M.	20	25	30	10	85
7	E.V.	15	20	25	10	70
8	F.E.	15	20	30	10	75
9	G.A.	20	20	25	10	75
10	G. D.	15	20	15	10	60
11	I.G.	30	20	20	10	80
12	L.S.	20	25	25	10	80
13	N. N.	25	25	25	10	85
14	N.R.	20	15	15	10	60
15	N. V.	20	25	25	10	80
16	P. A.	5	10	15	10	40
17	P.A.	25	20	25	10	80
18	P.V.	25	15	25	10	75
19	P.T.	25	10	10	10	40
20	P.N.	10	5	15	10	40
21	P.A.	20	15	15	10	60
22	P. B	20	20	25	10	75
23	S.I.	25	20	20	10	75
24	S.S.	20	15	20	10	65
25	S.N.	15	20	15	10	60
26	Ș.I.	30	30	25	10	95
27	Ș.N.	10	10	10	10	40
28	T.I.	25	20	25	10	80
29	T.V.	20	25	25	10	80
30	Ț.A.	25	20	25	10	80
31	V.I.	10	10	15	10	45
32	Z.V.	15	15	20	10	60

Lecția: Moștenirea culturală a geto-dacilor

Activități de învățare prin creativitate

Citiți sursele de mai jos, analizați imaginile și răspundeți cerințelor:

A.,,Datina Caloianului răspândită în sudul României pe linia Dunării, din Oltenia până în Dobrogea, era legată de cultul fertilității. Ritualul Caloianul sau Scaloianul avea menirea să dezlege sau să lege ploile”. Ghinoiu, Ion („Panteonul românesc”)

B.,,Și scenariul ritual precreștin al Călușarilor este legat atât de cultul soarelui cât și de cel de fertilitate. Rolul zeului cabalin este interpretat de Mut și are ca efigii steagul Călușului și ciocul călușului”. Vulcănescu, Romulus („Mitologie română”)

C.,,Măștile de moșnegi și unchiași închipuie strămoșii sau moșii care participau la funeraliile unui membru al familiei lor. Se purtau înainte de ceremonia înmormântării, în satele de munte din Vrancea”. Vulcănescu, Romulus („Mitologie română”)

D.

E.



Cerințe:

1. Pornind de la sursa A, folosește-ți imaginația creatoare pentru a descrie ritualul Caloianului pornind de la afirmația „, avea menirea să dezlege sau să lege ploile”.
2. Studiază sursa B și imaginea D. Consideră că participi ca jurnalist la o manifestare artistică unde este prezentat ritualul Călușarilor. Scrie un eseu de 10 rânduri în care să prezinți ritualul pentru un articol de succes.
3. Analizează sursa C și imaginea E. Desenează o mască de moșneag și explică care era rolul acesteia în cultura dacilor.

Tabelul A23. 1. Rezultatele obținute prin activități de creativitate în etapa de control de către clasa a V-a „A” Republica Moldova

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I 1	I 2	I3	OF	
1	B.S.	20	15	15	10	60
2	B. A.	15	20	20	10	65
3	B. D.	15	5	10	10	40
4	B.D.	20	20	25	10	75
5	C. D.	15	15	20	10	60
6	C. M.	20	10	10	10	50
7	C. D.	10	15	15	10	50
8	C.I.	20	15	20	10	65
9	C.D.	15	15	20	10	60
10	C.A.	20	10	15	10	55
11	D.S.	15	15	15	10	55
12	D.I.	5	10	15	10	40
13	E. E.	15	15	10	10	50
14	F. E.	15	20	30	10	75
15	F.V.	15	15	20	10	60
16	G.V.	15	10	15	10	50
17	H.A.	25	15	30	10	80
18	I. A.	15	15	20	10	60
19	L. E.	25	25	30	10	90
20	L.O.	15	15	30	10	70
21	L. L.	10	10	20	10	50
22	M.V.	20	25	25	10	80
23	N.R.	15	15	20	10	60
24	N. L.	20	15	15	10	60
25	P.R.	15	20	15	10	60
26	P.V.	20	15	25	10	70
27	Q.A.	15	15	10	10	50
28	R.B.	15	10	25	10	60
29	R. G.	15	10	15	10	50
30	S. S.	15	15	20	10	60
31	S.D.	25	20	30	10	85
32	Ț.N.	20	10	20	10	60
33	Z. E.	10	10	15	10	45

Tabelul A23. 2. Rezultatele obținute prin activități de creativitate în etapa de control de către clasa a V-a „T” Republica Moldova

Nr. crt	Numele și prenumele elevului	Itemi				Rezultat
		I1	I2	I3	Of	
1	C. D.	25	20	30	10	85
2	C.D.	15	25	20	10	70
3	C.V.	20	25	20	10	75
4	C. M.	25	20	25	10	80
5	D.I.	20	20	20	10	70
6	D.M.	20	20	30	10	80
7	E.V.	15	25	25	10	75
8	F.E.	20	20	30	10	80
9	G.A.	20	20	20	10	70
10	G. D.	15	20	20	10	65
11	I.G.	30	15	20	10	75
12	L.S.	25	20	25	10	80
13	N. N.	25	15	25	10	75
14	N.R.	20	15	20	10	65
15	N. V.	25	20	25	10	80
16	P. A.	15	5	15	10	45
17	P.A.	20	20	25	10	75
18	P.V.	25	15	20	10	70
19	P.T.	25	10	15	10	60
20	P.N.	10	15	15	10	50
21	P.A.	15	20	15	10	60
22	P. B	20	20	20	10	70
23	S.I.	20	25	20	10	75
24	S.S.	15	15	20	10	60
25	S.N.	15	20	15	10	60
26	Ș.I.	25	30	30	10	95
27	Ș.N.	15	10	10	10	45
28	T.I.	20	20	25	10	75
29	T.V.	20	20	20	10	70
30	Ț.A.	20	25	25	10	80
31	V.I.	15	10	10	10	45
32	Z.V.	20	15	15	10	60

Rezultate etapa de control -Moldova

Anexa 24.

Tabelul A24.1. Rezultatele finale ale clasei a V-a A Moldova în etapa de control.

Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1	B.S.	M	S	M	M	M	M
2	B. A.	M	M	I	I	M	M
3	B. D.	S	M	M	M	M	M
4	B.D.	I	M	M	I	M	M
5	C. D.	M	M	M	M	M	M
6	C. M.	M	M	M	M	M	M
7	C. D.	M	S	S	S	M	S
8	C.I.	M	M	M	M	M	M
9	C.D.	M	S	M	M	M	M
10	C.A.	M	S	M	S	M	M
11	D.S.	M	M	M	M	M	M
12	D.I.	S	S	S	S	S	S
13	E. E.	M	M	S	M	M	M
14	F. E.	I	M	M	M	M	M
15	F.V.	M	M	M	M	M	M
16	G.V.	M	S	M	S	M	M
17	H.A.	I	I	I	I	I	I
18	I. A.	M	M	M	M	M	M
19	L. E.	I	M	M	M	I	M
20	L.O.	M	M	M	M	M	M
21	L. L.	M	S	M	S	M	M
22	M.V.	I	M	M	M	I	M
23	N.R.	M	S	M	S	M	M
24	N. L.	M	S	I	M	M	M
25	P.R.	M	M	M	M	M	M
26	P.V.	M	M	M	M	M	M
27	Q.A.	M	S	M	S	M	M
28	R.B.	M	M	M	M	M	M
29	R. G.	M	M	M	M	M	M
30	S. S.	M	M	M	M	M	M
31	S.D.	I	I	M	M	M	M
32	Ț.N.	M	M	M	M	M	M
33	Z. E.	M	S	M	M	M	M

Tabelul A24.2. Rezultatele finale ale clasei a V-a T Republica Moldova în etapa de control.

Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1	C. D.	I	M	M	M	I	M
2	C.D.	M	M	M	M	M	M
3	C.V.	I	I	I	I	I	I
4	C. M.	I	M	M	I	I	I
5	D.I.	M	I	I	M	M	M
6	D.M.	I	I	I	I	I	I
7	E.V.	I	M	M	M	M	M
8	F.E.	I	M	M	M	I	M
9	G.A.	M	M	M	M	I	M
10	G. D.	M	M	M	M	M	M
11	I.G.	I	S	S	I	I	M
12	L.S.	I	I	I	I	I	I
13	N. N.	I	I	I	M	I	I
14	N.R.	M	M	M	I	M	M
15	N. V.	I	I	I	M	I	I
16	P. A.	M	S	S	M	S	S
17	P.A.	I	I	I	I	I	I
18	P.V.	M	M	M	M	I	M
19	P.T.	M	M	M	M	S	M
20	P.N.	M	I	I	M	S	M
21	P.A.	M	M	M	M	M	M
22	P. B	M	I	I	I	I	I
23	S.I.	I	I	I	M	I	I
24	S.S.	M	I	I	I	M	I
25	S.N.	M	M	M	I	M	M
26	Ș.I.	I	M	M	M	I	M
27	Ș.N.	M	M	M	M	S	M
28	T.I.	I	I	I	I	I	I
29	T.V.	M	I	I	M	I	I
30	Ț.A.	I	I	I	M	I	I
31	V.I.	M	M	M	M	M	M
32	Z.V.	M	M	M	M	M	M

Rezultate etapa de control- România

Anexa 25.

Tabelul A25.1. Rezultatele finale ale clasei a V-a C Romania în etapa de control

Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1	B.M.	M	M	I	M	M	M
2	B.D.	M	M	M	M	I	M
3	C.D.	I	I	I	I	I	I
4	C.A.	M	M	M	M	S	M
5	F.A.	M	I	I	M	I	I
6	F. L.	M	S	I	M	M	M
7	G.A.	S	M	I	S	M	M
8	G.G.	M	M	I	M	I	M
9	G.M.	M	M	I	M	I	M
10	G. M.	I	M	I	I	I	I
11	I.A.	I	M	I	I	I	I
12	I.A.	M	M	M	M	M	M
13	P.R.	M	M	M	M	M	M
14	Ț.S.	M	M	I	M	M	M
15	Z.I.	I	I	I	I	I	I

Tabelul A25. 2. Rezultatele finale ale clasei a V-a B Romania în etapa de control

Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1	B.A.	I	M	M	I	M	M
2	B.D.	M	M	I	M	I	M
3	B.De	S	S	M	S	S	S
4	C. E	M	M	M	M	M	M
5	C.M.	I	I	I	I	M	I
6	F.D.	I	I	I	I	I	I
7	I. A.	S	S	M	S	S	S
8	I.R.	I	S	M	I	M	M
9	I. A.	M	M	M	M	M	M
10	I. E.	M	S	M	M	S	M
11	I. M.	I	M	I	I	I	I
12	I. R.	M	M	M	M	I	M
13	P.A.	I	I	I	I	I	I
14	Ș.F.	M	M	M	M	M	M
15	V.I.	I	I	I	I	I	I

Tabelul A25.3. Rezultatele finale ale clasei a V-a A Romania în etapa de control

Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1	A.A.	M	M	M	M	M	M
2	A.R.	I	I	I	M	I	I
3	B. C.	M	M	M	M	M	M
4	B. M.	S	I	I	M	M	M
5	B. P.	M	M	M	M	M	M
6	C. O.	I	I	I	I	I	I
7	C. D.	I	I	I	M	M	I
8	D. A.	M	M	I	M	I	M
9	D.L.	M	I	I	I	I	I
10	H. F.	M	M	M	I	I	M
11	H.R.	I	I	I	I	I	I
12	H.R.	M	I	I	M	M	M
13	M. Ș.	M	I	I	I	I	I
14	S. C.	S	M	M	M	M	M
15	V. A.	M	I	I	I	I	I

Rezultate etapa de constatare Moldova

Anexa 26.

Tabelul A26.1. Rezultatele finale ale clasei a V-a A Moldova în etapa de constatare.

Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1	B.S.	S	S	M	M	S	S
2	B. A.	M	M	I	M	M	M
3	B. D.	S	S	S	M	S	S
4	B.D.	M	M	M	M	M	M
5	C. D.	S	M	M	M	S	M
6	C. M.	S	S	M	M	S	S
7	C. D.	S	S	S	S	S	S
8	C.I.	M	M	M	M	S	M
9	C.D.	S	M	M	M	M	M
10	C.A.	S	S	M	M	S	S
11	D.S.	M	M	M	M	M	M
12	D.I.	S	S	S	S	S	S
13	E. E.	S	S	S	M	M	S
14	F. E.	S	S	M	M	M	M
15	F.V.	M	M	M	S	S	M
16	G.V.	S	S	S	S	M	S
17	H.A.	M	I	I	M	S	M
18	I. A.	S	M	M	M	M	M
19	L. E.	M	M	M	M	M	M
20	L.O.	S	S	M	M	M	M
21	L. L.	S	S	S	S	S	S
22	M.V.	M	M	M	S	S	M
23	N.R.	S	S	S	S	S	S
24	N. L.	S	S	M	M	S	S
25	P.R.	S	M	M	M	M	M
26	P.V.	S	S	S	M	S	S
27	Q.A.	S	S	S	S	S	S
28	R.B.	S	S	M	S	M	S
29	R. G.	S	M	M	M	S	M
30	S. S.	M	M	M	M	S	M
31	S.D.	S	S	M	M	M	M
32	Ț.N.	M	S	M	S	S	S
33	Z. E.	M	M	M	S	S	M

Tabelul A26. 2. Rezultatele finale ale clasei a V-a T Moldova în etapa de constatare.

Nr. Crt		Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1		C. D.	M	M	M	M	S	M
2		C.D.	M	M	M	M	S	M
3		C.V.	M	M	M	M	M	M
4		C. M.	M	M	M	M	M	M
5		D.I.	S	S	M	M	M	M
6		D.M.	S	S	M	M	I	M
7		E.V.	S	S	M	M	M	M
8		F.E.	S	S	M	S	M	S
9		G.A.	S	S	M	M	M	M
10		G. D.	S	S	S	M	S	S
11		I.G.	S	S	S	I	S	S
12		L.S.	M	M	M	I	I	M
13		N. N.	S	S	M	M	M	M
14		N.R.	M	M	M	S	S	M
15		N. V.	S	S	S	M	S	S
16		P. A.	S	S	M	S	M	S
17		P.A.	S	S	M	M	M	M
18		P.V.	S	S	S	M	M	S
19		P.T.	S	S	S	M	S	S
20		P.N.	S	S	M	M	S	S
21		P.A.	S	S	M	M	S	S
22		P. B	S	S	M	I	M	M
23		S.I.	S	S	M	M	M	M
24		S.S.	M	S	M	M	M	M
25		S.N.	S	M	I	M	M	M
26		Ș.I.	S	S	S	M	I	M
27		Ș.N.	S	S	M	S	S	S
28		T.I.	S	S	M	M	I	M
29		T.V.	M	S	M	M	M	M
30		Ț.A.	S	M	M	M	I	M
31		V.I.	M	S	M	M	M	M
32		Z.V.	M	M	M	M	M	M

Rezultate etapa de constatare România

Anexa 27.

Tabelul A27. 1. Rezultatele finale ale clasei a V-a C Romania în etapa de constatare

Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1.	B.M.	M	S	S	S	M	S
2.	B.D.	S	S	M	M	M	M
3.	C.D.	M	M	I	M	M	M
4.	C.A.	S	S	S	S	S	S
5.	F.A.	S	S	I	M	I	M
6.	F. L.	S	S	S	M	M	S
7.	G.A.	S	S	M	S	M	S
8.	G.G.	M	S	M	M	I	M
9.	G.M.	M	S	M	M	M	M
10.	G. M.	S	S	M	M	M	M
11.	I.A.	S	S	M	M	M	M
12.	I.A.	S	S	M	S	S	S
13.	P.R.	M	S	S	S	M	S
14.	Ț.S.	M	M	M	M	M	M
15.	Z.I.	M	I	I	I	M	I

Tabelul A27. 2. Rezultatele finale ale clasei a V-a B Romania în etapa de constatare

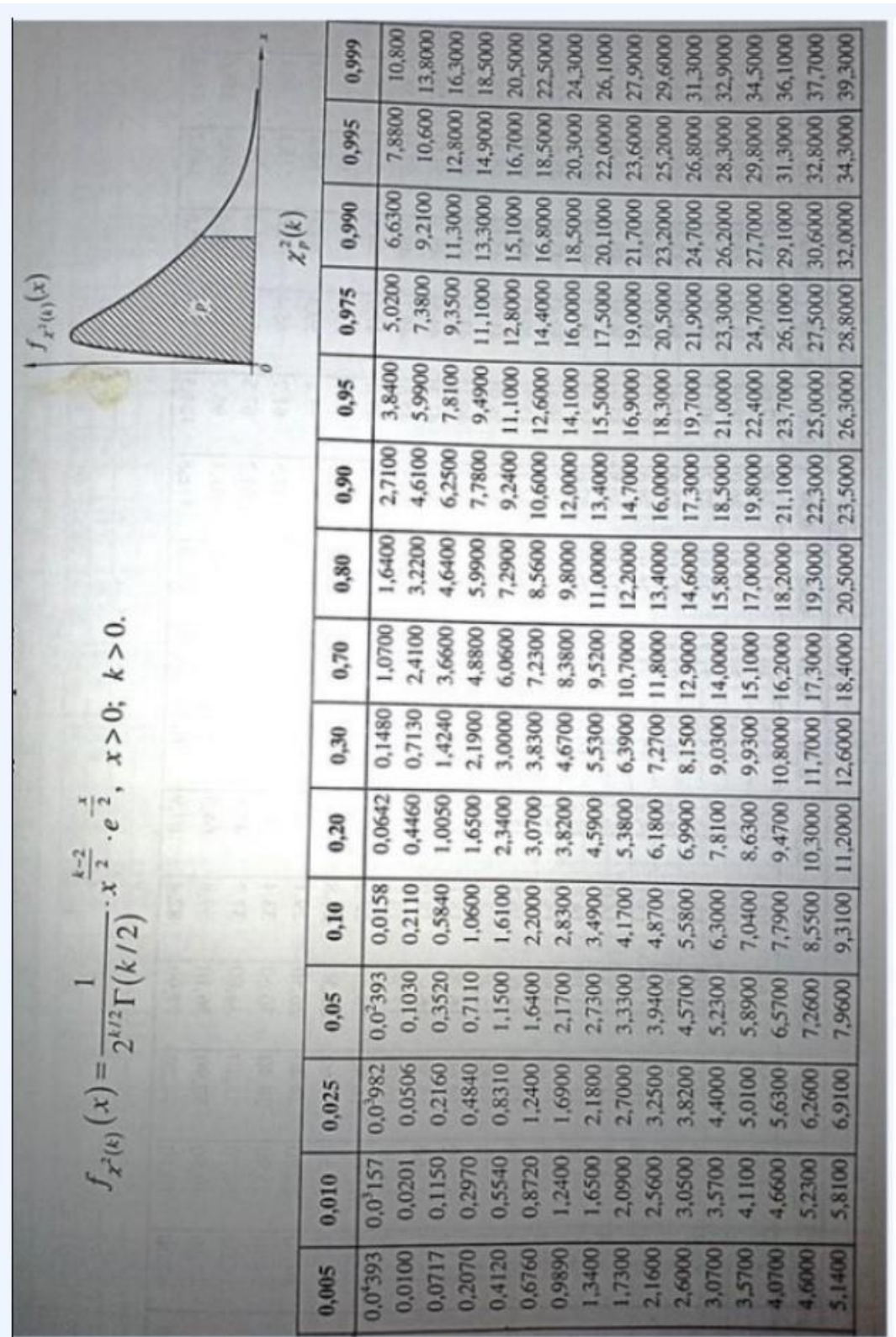
Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1.	B.A.	M	M	M	M	M	M
2.	B.D.	S	S	S	S	S	S
3.	B.De	S	M	M	M	S	M
4.	C. E	S	M	I	S	S	M
5.	C.M.	I	I	I	I	I	I
6.	F.D.	I	I	I	I	I	I
7.	I. A.	S	S	S	M	S	S
8.	I.R.	S	M	M	S	S	S
9.	I. A.	S	M	S	S	S	S
10.	I. E.	S	S	S	M	S	S
11.	I. M.	S	M	S	S	S	S
12.	I. R.	M	M	M	M	S	M
13.	P.A.	M	I	I	M	I	I
14.	Ș.F.	M	M	I	M	I	M
15.	V.I.	I	I	I	I	I	I

Tabelul A27.3. Rezultatele finale ale clasei a V-a A Romania în etapa de constatare

Nr. Crt	Elevi	F1	F2	F3	F4	F5	Rezultat
1.	A.A.	S	M	M	S	S	S
2.	A.R.	M	M	M	I	I	M
3.	B. C.	S	M	S	S	S	S
4.	B. M.	S	M	S	M	S	S
5.	B. P.	S	S	S	M	S	S
6.	C. O.	M	I	I	I	I	I
7.	C. D.	S	I	M	M	M	M
8.	D. A.	M	M	M	M	M	M
9.	D.L.	M	M	M	M	S	M
10.	H. F.	M	M	M	M	M	M
11.	H.R.	M	I	M	M	M	M
12.	H.R.	M	I	I	I	M	I
13.	M. Ş.	M	M	S	M	M	M
14.	S. C.	S	M	S	S	S	S
15.	V. A.	M	I	I	I	I	I

Cuantilele repartiției χ^2 hi-pătrat

Anexa 28.



Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Internaționale „Cadrul didactic promotor al politicilor educaționale”

Anexa 29.

Parteneri:

- **Academia de Științe a Moldovei**

- **Institutul de Științe ale Educației (București, România)**

- **Institutul de Pedagogie al ANSP a Ucrainei (Kiev, Ucraina)**

- **Universitatea de Stat din Tiraspol**


Chișinău
Republica Moldova
11-12 octombrie 2019

 MINISTERUL
EDUCAȚIEI, CULTURII
ȘI CERCETĂRII

 INSTITUTUL
DE ȘTIINȚE
ALE EDUCAȚIEI

Diplomă
eliberată dnei / dlui
MIHĂILĂ Monica Maria
prin care se autentifică participarea cu comunicare
în cadrul Conferinței Științifice Internaționale
**CADRUL DIDACTIC -
PROMOTOR AL POLITICILOR EDUCAȚIONALE**
Durata sesiunilor: 8 ore

nr. 36
din 11 octombrie 2019


Lilia POGOLȘA
Director, dr.hab., prof.univ.
Institutul de Științe ale Educației

Diplomă participare Simpozion Științific Internațional „Învățăm, construim ne dezvoltăm împreună”

Anexa 30.



Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională „Mentorat durabil în sprijinul cadrelor didactice”

Anexa 31.

ASOCIATIA DASCĂLII EMERITI
Str. Asociația Dascăli Emeriți
Iosif Cocea 16/D/8, Bacău
e-mail: dascaliemeriti@gmail.com
Nr. 288/12.06.2021

CASA CORPULUI DIDACTIC „GRIGORE TABACARU” BACĂU

UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN BACĂU

Grădinița „Roza Venerini”
Str. Dîgul Bărnat, 6, 600349, Bacău
Tel. și fax: 0234-582560
e-mail: gradirozavenerini@gmail.com
Nr. 1788/12.06.2021

Diplomă

Se acordă doamnei/domnului **Mihăilă Monica Maria**
pentru participarea în data de 12.06.2021 la

Conferința Științifică Națională cu participare Internațională „Mentorat durabil în sprijinul cadrelor didactice”
organizată în cadrul **EVENTULUI ȘTIINȚIFIC NAȚIONAL, EDIȚIA A III-A 2021, Bacău, România,**
„Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană”,
activitate a Proiectului Internațional „Împreună pentru educație”, avizat de
Inspector Școlar pentru Proiecte Educaționale ISJ Bacău, prof. Rotaru Ana-Maria și cuprins în Calendarul Activităților Casei Corpului Didactic
„Grigore Tabacaru” Bacău, în parteneriat cu Universitatea de Stat din Tiraspol, Republica Moldova.

Conferință susținută de:

Profesor universitar dr. emerit Sorin CRISTEA, Universitatea din București - Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul de Formare a Profesorilor;
Director Casa Corpului Didactic „Grigore Tabacaru” Bacău, prof. dr. Gabriel LEAHU;
Profesor Universitar Doctor, rector Educard Coropceanu - Universitatea din TIRASPOL, Chișinău;
Doctor Habilitat în Pedagogie, Profesor Universitar Cojocaru Victoria - Universitatea din TIRASPOL, Chișinău;
Inspector școlar pentru proiecte educaționale, prof. Ana-Maria ROTARU;
Doctor în Pedagogie Tamara Munteanu, decanul Facultății de Pedagogie, Universitatea din TIRASPOL, Chișinău;
Conferențiar Universitar Doctor Silvia Golubitchi, Universitatea din TIRASPOL, Chișinău;
Conferențiar Universitar Doctor Lilia Cebanu, Universitatea din TIRASPOL, Chișinău.

Asociația Dascăli Emeriți
Vicepreședinte,
Anca-Mihaela NASTASĂ

Casa Corpului Didactic
Grigore Tabacaru, Bacău
Prof. dr. Gabriel LEAHU

Universitatea de Stat din Tiraspol
Rector,
Prof. univ. dr. Educard COROPCEANU

Inspector Școlar pentru Proiecte
Educaționale
Prof. Ana-Maria ROTARU

Grădinița „Roza Venerini”
Director,
Prof. Adriana ISTRATE-ȘTEFĂNESCU

Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Internaționale „Educația factor primordial în dezvoltarea societății”

Anexa 32.



Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Naționale „Educația astăzi între viziune și acțiune”

Anexa 33.



Asociația Grădinița Roza Venerini
Str. Digul Bârnat, 6, 600349, Bacău
Tel. și fax: 0234-582560
e-mail gradirozavenerini@gmail.com
Nr. 1000/21.01.2020



CASA CORPULUI DIDACTIC
„GRIGORE TABACARU” BACĂU



ASOCIAȚIA
DASCĂLI EMERITI

Asociația Dascăli Emeriți
Iosif Cocea 16/D/8, Bacău
e-mail dascalimeriti@gmail.com
Nr. 18/01.02.2020

Conferința Științifică Națională „Educația astăzi, între viziune și acțiune”

Diplomă

Se acordă doamnei/domnului MIHĂILA MONICA MARIA

pentru participarea în data de 01.02.2020 la **Conferința Științifică Națională**
„Educația astăzi, între viziune și acțiune”
organizată în cadrul **EVENTULUI ȘTIINȚIFIC NAȚIONAL, EDIȚIA A II-A 2020, Bacău, România,**
„Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană”.

Conferința susținută de:
prof. univ. dr. emerit Sorin CRISTEA, Universitatea București
prof. dr. Gabriel LEAHU, director Casa Corpului Didactic „Grigore Tabacaru” Bacău

Casa Corpului Didactic „Grigore Tabacaru” Bacău
Director,
Prof. dr. Gabriel LEAHU

Asociația Grădinița Roza Venerini
Președinte,
Angelica CIURARU

Asociația Dascăli Emeriți
Președinte,
Adriana ISTRATE

Diplomă de participare în cadrul Conferinței Științifice Internaționale „Aspecte, orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană”

Anexa 34.



1 martie 2019

Secția: Didactica geografiei, Sala 311

Moderator: Sochirică Elena – dr., conf. univ., Puținică Anatol – dr., conf. univ.

Ora	Raportori	Titlul comunicării
14.00-14.15	Branîștov Vadim	Sterea ecologică actuală a fondului forestier din Republica Moldova
14.15-14.30	Chirică Lazăr, Sarapanovscaia Svetlana	Valențele stațiilor de practică în eficientizarea formării viitorilor tehnicieni-meteorologi
14.30-14.45	Clubnei Rodica	Interdisciplinaritatea – strategie didactică a corelațiilor dintre discipline la treptă locală
14.45-15.00	Craveț Ala	Multidisciplinaritatea – un element esențial în formarea competențelor la elevi
15.00-15.15	Cujbă Vadim, Sirbu Rodica, Oancea Victoria	Validarea instrumentelor educaționale ale aplicației Google Earth la disciplinele Geografie și Geografia Turismului
15.15-15.30	Mazur Victoria	Realizarea interdisciplinarității în cadrul orelor de istorie și geografie
15.30-15.45	Mihăilă Monica Maria, Petrovski Nina	Învățarea prin descoperire
15.45-16.00	Mironov Ion, Mironov Larisa	Studiul patrimoniului natural în cadrul orelor de geografie
16.00-16.15		Pauză
16.15-16.30	Motruc Ala, Puținică Anatolie	Rolul lucrărilor practice și de laborator în eficientizarea procesului educativ-instrucțional la geografie
16.30-16.45	Pătrușcanu Irina – Elena, Puținică Anatolie	Competențe transversale ale educației durabile în sistemul de învățământ
16.45-17.00	Rusu Anastasia	Realizarea principiului interdisciplinarității la lecțiile de geografie
17.00-17.15	Sirbu Rodica, Cujbă Vadim	Utilizarea metodei "Flipped Classroom" la orele de geografie
17.15-17.30	Sochirică Elena, Mamot Vitale	Situații de învățare la lecțiile de geografie în casa a IX-a prin aplicarea organizatorilor grafici
17.30-17.45	Svet Aurelia	Posibilități de ghidare în centrul lecțiilor de geografie
17.45-18.00	Tapucevici Diana	Resurse educaționale și învățare interactivă la lecțiile de geografie
18.00-18.15	Volonir Nina	PRES – strategie didactică eficientă de învățare a geografiei
18.15-18.30	Voluța Aliona	Explorarea interdisciplinară – o strategie bazată pe investigație aplicată la orele de geografie
18.30-18.45	Туманов Дмитрий	Исследовательская работа – фактор успешной преподавательской деятельности на уроках географии



Universitatea de Stat din Tiraspol

CERTIFICAT DE PARTICIPARE

se acordă

doamnei **Monica Maria MIHĂILĂ**

la CONFERINȚA REPUBLICANĂ A CADRELOR DIDACTICE

cu lucrarea „Învățarea prin descoperire”,

se certifică cu 3 credite



1 - 2 martie 2019
Chișinău

Nr. DG-8
Ordin 69, 01.03.19

Președintele Comitetului Științific
Eduard Coropceanu,
doctor, profesor universitar, rector



Certificat de participare Conferință Națională „Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă”

Anexa 36.



28 februarie 2020

Secția: Didactica geografiei, Sala 311

Moderatori: Volonțir Nina – dr., conf. univ., Puțință Anatol – dr., conf. univ.

Ora	Raportori	Titlul comunicării
13.00-13.15	Eftos Vasile	Aspecte geografico-turistice ale spațiului românesc
13.15-13.30	Andrișchi Virgilia	Valorificarea metodelor activ-participative în predarea-învățarea geografiei
13.30-13.45	Celac Virgilia, Fiodorciuc Daniela	Evaluarea în educație. Evaluarea - componentă constantă a demersului didactic
13.45-14.00	Ciubotaru Eugenia	Aspecte privind dezvoltarea competențelor digitale în procesul educațional la geografie
14.00-14.15	Ciubrei Rodica	Considerații privind utilizarea instrumentelor web pentru o predare interactivă în cadrul orelor de geografie
14.15-14.30	Codrea Lidia	Rolul învățământului în asigurarea activităților instructiv-educative în cadrul orelor de geografie
14.30-14.45	Cojocaru Ecaterina	Activități bazate pe proiect în scopul dezvoltării sustenabile a mediului
14.45-15.00	Corasevici Tatiana	Eficiențarea procesului de predare-învățare la lecțiile de geografie utilizând interdisciplinartatea
15.00-15.15	Motruc Ala Puțință Anatolie	Utilizarea tehnologiilor informaționale la lecțiile de geografie. Aplicația Kahoot
15.15-15.30	Cuibă Vladim, Sirbu Rodica, Codrea Lidia	Utilizarea instrumentelor de tip web 2.0 pentru predarea interactivă a disciplinelor la specialitățile de turism și geografie
15.30-15.00		Pauză
16.00-16.15	Pintea Amelia	Considerații privind abordarea integrată a învățării în aria curriculară „Om și societate”
16.15-16.30	Pintea Sorin Adi	Constructivismul în procesul de învățare al geografiei
16.30-16.45	Prunci Maria	Realizarea transdisciplinării în procesul educațional la geografie, biologie, chimie și fizică
16.45-17.00	Sochiră Elena Mamot Vitale	Unele aspecte teoretice privind educația integrată prin modelul STEM
17.00-17.15	Sirbu Rodica Corman Iulia	Aplicarea metodei de învățare bazată pe proiecte
17.15-17.30	Tapuchevici Diana	Dezvoltarea competențelor antreprenoriale și a spiritului de inițiativă la lecțiile de geografie prin intermediul situațiilor de întregire
17.30-17.45	Volonțir Nina	Utilizarea metodei didactice „Păștile gânditoare” în educația ambientală a elevilor
17.45-18.00	Voluța Aliona	Utilizarea TIC în formarea competențelor comunicative la orele de geografie
18.00-18.45	Селецкая Марина	Игра как средство активации познавательного интереса у учащихся к предмету географии
18.45-19.00	Fiodorciuc Daniela	Aspecte privind rolul prezentărilor Microsoft Power Point în evaluarea formativă la lecțiile de geografie
19.00-19.15	Găju Mariana	Învățarea vizibilă la orele de geografie
19.15-19.30	Mihailă Monica Maria Petrovșchi Nina	Reflecții cu privire la învățarea centrată pe elev
19.30-19.45	Mironov Larisa Mironov Ion	Activitatea de cercetare cu elevii la lecțiile de geografie

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Mihăilă Monica Maria, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Data: 22. 05. 2023

Curriculum vitae Europass	
Informații personale	
Nume / Prenume	MIHĂILĂ MONICA MARIA
Adresă(e)	Strada Eroilor, Sc.A Ap.52 , Jud. Cluj
Telefon(oane)	0745766706
Fax(uri)	
E-mail(uri)	moni160876@yahoo.com
Naționalitate(-tăți)	română
Data nașterii	16.08.1976
Sex	feminin
Locul de muncă vizat / Domeniul ocupațional	Formare continuă
Experiența profesională	
Perioada	2022-2023
Funcția sau postul ocupat	Profesor titular
Activități și responsabilități principale	Profesor istorie
Numele și adresa angajatorului	Școala Gimnazială Iclod, Com.Iclod și Școala Gimnazială Aluniș, Com.Aluniș jud.Cluj
Tipul activității sau sectorul de activitate	educatie
Educație și formare	
Perioada	2018 - 2023
Calificarea / diploma obținută	Doctorand
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Specialitatea : 532. 02 Didactica școlară pe trepte și Discipline de învățământ (istorie)
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea din Tiraspol, Chișinău Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	internațională
Perioada	1995 -1999
Calificarea / diploma obținută	Profesor istorie-geografie
Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite	Istorie, geografie
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea „Ștefan cel Mare,,Suceava ,, Facultatea de istorie-geografie”
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	națională
Vechime în învățământ	23 de ani

Participări la manifestări științifice naționale și internaționale	
Perioada	2022
Calificare	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conferința Științifică Internațională : Cultura Cercetării Pedagogice: Provocări și tendințe contemporane, Chișinău , Republica Moldova 5-6 iunie 2021 (online) 2) Conferință Științifică Națională cu participare Internațională „ Mentorat durabil în sprijinul cadrelor didactice”- volum internațional studii științifice de specialitate „Ghid de bune practici în asigurarea calității în educație” Ediția a III –a , Bacău, România, iunie 2021 (online) 3) Simpozion Științific Internațional „ Învățăm construim ne dezvoltăm împreună” organizat în cadrul Evenimentului Științific Național, din 12.06.2021 (online) 4) Workshop „ Strategii de promovare în creșterea stării de bine a beneficiarilor educaționali”/12.06.2021 (online)
Perioada	2020
	<ol style="list-style-type: none"> 1) MIHĂILĂ, Monica Maria; PETROVSCHI, Nina. Reflecții cu privire la învățarea centrată pe elev. In: <i>Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor naturii</i>. Vol. 2, 28-29 februarie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2) MIHĂILĂ, Monica Maria. Predarea ca act decizional în cadrul procesului didactic. In: <i>Educația: factor primordial în dezvoltarea societății</i>. 9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, 3) MIHĂILĂ, Monica Maria participare la workshopul „Metode creative de intervenție preventivă în rândul populației școlare” susținut de lect.univ.dr.Radu Năfornită 20.12.2019 4) MIHĂILĂ, Monica Maria; PETROVSCHI, Nina, Învățarea pragmatică a istoriei, În: Simpozion științific internațional „ Aspecte orientări și perspective ale științelor educației în societatea contemporană” 5) MIHĂILĂ, Monica Maria participare Conferința Științifică Națională „Educația astăzi între viziune și acțiune” - Conferință susținută de Prof. univ.dr.emerit Cristea Sorin din data de 01.02.2020, Bacău, România. 6) MIHĂILĂ, Monica Maria, participare la workshopul „ Aplicații metodice inovative” susținut de conf.univ.dr.Sebastian Chirimbu,
Perioada	2019
	<ol style="list-style-type: none"> 1) Mihăilă Monica Maria, Rolul profesorului în ghidarea învățării prin cooperare la lecțiile de istorie. În: Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 11 – 12 octombrie, 2019, IȘE, 2019, 2) Mihăilă Monica Maria, Petrovschi Nina, Interdisciplinaritatea în predarea istoriei. The school interdisciplinarity- opportunities, methods and applications, Volumul I, The International Congress of Romanian Teachers-First Edition- 2019 (Congresul internațional al dascălilor români), Ediția I - 2019/ 25-26 septembrie 2019, 3) Mihăilă Monica Maria, Petrovschi N. Învățarea prin descoperire. Materialele Conferinței Republicane a cadrelor didactice, 1-2 martie, 2019, UST, Vol. II, Didactica științelor naturii – 2019, 4) În cadrul Conferinței 4th Emerging Trends in Marketing and Management International Conference am publicat în colaborare cu dr. lector. univ Raluca-Ecaterina Brandabur, prof. drd. Antip Crina-Rramona și prof. drd. Mihăilă Monica-Maria materialul cu titlul <i>Using Marketing Research Tools for Improving Romanian Language Teaching Process in Elementary School - Case Study</i>

	5) Mihăilă Monica Maria, -participare la „Simpozionul Științific Internațional „Tradiție și inovație în educație” organizat de Universitatea de Stat din Tiraspol.
Lucrări științifice și științifico-metodice	
	2019 -2022
	<p>1.1 PETROVSCHI, Nina; MIHĂILĂ, Monica Maria. Perspectiva constructivistă asupra procesului de învățare. In: <i>Acta et commentationes (Științe ale Educației)</i>. 2019, nr. 3(17), pp. 32-40. ISSN 1857-0623.10.36120/2587-3636.v17i3.32-40 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/86400</p> <p>1.2 PETROVSCHI, Nina; MIHĂILĂ, Monica Maria. Interactivitatea – o nouă abordare a perspectivelor cunoașterii. In: <i>Univers Pedagogic</i>. 2019, nr. 2(62), pp. 3-6. ISSN 1811-5470. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/83849</p> <p>1.3 PETROVSCHI, Nina; MIHĂILĂ, Monica Maria. Teoriile cognitiviste în abordarea didacticii moderne. În: <i>Univers Pedagogic</i> . 2020, nr. 3(67), p. 14-19. ISSN 1811-5470. 10.5281/zenodo.4061476 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/111747</p> <p>1.4 MIHĂILĂ, Monica Maria. Relevanța teoriei inteligențelor multiple în învățarea istoriei. În: <i>Univers Pedagogic</i> . 2020, nr. 2(66), p. 37-44. ISSN 1811-5470. 10.5281/zenodo.4090491 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/107143</p> <p>1.5 MIHĂILĂ, Monica Maria; PETROVSCHI, Nina. O nouă viziune asupra strategiilor didactice. In: <i>Univers Pedagogic</i>. 2020, nr. 4(68), pp. 55-60. ISSN 1811-5470. 10.5281/zenodo.4415227 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/120557</p> <p>1.6 PETROVSCHI, Nina; MIHĂILĂ, Monica Maria. Teorii ale învățării interactive și implicațiile lor în activitatea didactică. În: <i>Univers Pedagogic</i> . 2021, nr. 2(70), p. 3-9. ISSN 1811-5470. 10.52387/1811-5470.2021.2.01 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/135492</p> <p>1.7 MIHĂILĂ, Monica Maria. Predarea ca act decizional în cadrul procesului didactic. In: <i>Acta et commentationes (Științe ale Educației)</i>. 2021, nr. 3(25), pp. 140-146. ISSN 1857-0623. 10.36120/2587-3636.v25i3.140-146 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/141466</p> <p>1.8 MIHĂILĂ, Monica Maria; PETROVSCHI, Nina. Oportunități metodologice de modernizare a predării-învățării istoriei prin intermediul interactivității. In: <i>Univers Pedagogic</i>. 2021, nr. 1(69), pp. 49-53. ISSN 1811-5470.10.52387/1811-5470.2021.1.06 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/127182</p> <p>1.9 MIHĂILĂ, Monica Maria. Noi tendințe de folosire a metodelor de predare-învățare la disciplina Istorie. În: <i>Univers Pedagogic</i> . 2021, nr. 4(72), p. 39-43. ISSN 1811-5470. 10.52387/1811-5470.2021.4.06 https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/149273</p>

Monografii	MIHĂILĂ, Monica Maria, ANTIP Crina, Monografia Școlii „Nicolae Bălcescu”, „De la Grosu Corneliu la...Corneliu Grosu” - 155 de ani de istorie, tradiție și cultură în Comuna „Nicolae Bălcescu								
Autoevaluare	Înțelegere				Vorbire			Scriere	
<i>Nivel european (*)</i>	Ascultare		Citire		Participare la conversație		Discurs oral		Exprimare scrisă
Limba rusă	B 2	Utilizator independent	B 2	Utilizator independent	B 2	Utilizator independent	B 2	Utilizator independent	A 2 Utilizator elementar
Limba franceza	B 2	Utilizator independent	B 2	Utilizator independent	B 2	Utilizator independent	B 2	Utilizator independent	A 2 Utilizator elementar
	<i>(*) Nivelul Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi Străine</i>								
Competențe și abilități sociale	Spirit de echipa, capacitate de adaptare la medii variare, capacitate de comunicare								
Competențe și aptitudini organizatorice	Spirit organizatoric								
Competențe și aptitudini tehnice									
Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului	O bună stăpânire a instrumentelor Microsoft Office™ (Word™, Excel™ și PowerPoint™);								
Informații suplimentare									
Anexe									