

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

FACULTATEA: Științe ale Educației

CATEDRA: Pedagogia Învățământului Primar

**ABORDĂRI DIDACTICE
ALE DISCIPLINEI „DEZVOLTAREA PERSONALĂ”
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR
GHID METODOLOGIC**

**Autor:
Liliana Saranciuc-Gordea, dr.conf.univ.**

Aprobat pentru editare prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” din _____ 2023

Autor:

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

Recenzenți:

Ludmila Darii, dr., conf. univ., USM

Natalia Popa, dr., lector univ., UPS „Ion Creangă”

Prezentul Ghid se adresează studenților programelor de studii superioare de licență și de master în domeniul de formare profesională *Pedagogie în învățământul primar*, dar va fi util și învățătorilor practicieni.

Saranciuc-Gordea, Liliana.

Abordări didactice ale disciplinei "Dezvoltarea personală" în învățământul primar : Ghid metodologic / Liliana Saranciuc-Gordea ; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Facultatea Științe ale Educației, Catedra Pedagogia Învățământului Primar. – Chișinău : [S. n.], 2023 (CEP UPSC). – 213 p. : tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Referințe bibliogr. la sfârșitul cap.

ISBN 978-9975-46-757-5 (PDF).

373.3.091(072)

ADNOTARE

Statutul transversal al competenței-cheie de *a învăța să înveți* este prefigurat în actualul *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2017) prin caracterul transferabil al instruirii centrate pe formarea de competențe – valoare extrem de importantă în procesul educațional, de faptul că traversează diverse sfere ale vieții sociale și frontierele disciplinare. Acest traseu reprezentat de un model de taxonomie (gândirea complexă și critică; comunicarea eficientă, colaborarea/lucrul în echipă, cetățenia responsabilă) [1, pp. 24 - 26] abordează cele trei paradigme, care orientează strategiile didactice de predare-învățare-evaluare în actualul curriculum (2018), orientând spre activizarea învățării la nivelul primar de învățământ și anume [2, p. 198]:

- paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe;
- paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii (constructivism);
- paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire.

Dezideratul dat, la nivelul procesului educațional, accentuează orientarea spre *învățarea activă*, spre *a învăța să înveți*, spre formarea de competențe, spre dezvoltarea creativității elevilor, astfel promovând învățarea activă [ibidem, p. 199], care.

- înseamnă de a-i ajuta pe elevi să-și gestioneze propria învățare, implicându-i epistemologic și motivațional în procesul dat (M. Bocoș, 2008) [ibidem].

- pune accentul în actul de învățare activă (M. Ionescu, E. Vrăsmaș, V. Preda, P. Golu, I. Dumitru, C. Lungu-Tranole, M. Mihăilă, C. Berce etc.) pe satisfacerea nevoilor elevului, oferindu-le o mai mare autonomie și responsabilitate pentru propriul proces de învățare.

În sensul dat elevii devin căutători activi de cunoaștere, care nu se mai bazează pe cadrul didactic, ci folosesc posibilitățile de învățare care le oferă acesta și caută alte modalități de învățare. Iar în cazul, când rezultatele nu satisfac așteptările, elevii, numai pledează pentru răspunsul gata, ci solicită ajutor și îndrumare de la cadrul didactic.

Actualul *curriculum pentru învățământul primar* (2018) la nivelul:

- evidențierii dezvoltărilor realizate, *menționează* „promovarea strategiilor didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de învățare prin sarcini, prin proiecte, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru vârsta școlară mică...” [2, p. 7];
- orientărilor generale privind strategiile didactice, *orientează* spre paradigmele educaționale postmoderne: paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe; paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii; paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire [ibidem, p. 198].

Autorii R. Gollob, W., Weidinger (2022), în cheia dată, menționează că anume curriculumul la disciplina *Dezvoltarea personală* (DP în continuare) „merge exact în această direcție: sarcini interesante pentru elevi, configurarea predării orientate spre competențe, învățarea bazată pe sarcini” [7, p. 8].

Din perspectiva dată disciplina DP în clasele primare, aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”, se prefigurează ca o disciplină cu un caracter accentuat explorator și practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă și directă a elevilor și pune accentul pe:

- respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață;

- aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață, relevante pentru

diferite etape ale activității didactice în contextul modelului Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE):

- * Ciorchinele – tehnică de brainstorming neliniară;
- * Diagrama Y – tehnică de inițiere în subiect din perspectiva percepției individuale;
- * Hexagonul – o tehnică de învățare prin investigare;
- * Lotus (floarea de nufăr) – metodă de structurare ierarhică a ideilor.

- spațiul desfășurării lecției, organizat într-o formă care facilitează munca în echipă, implicarea activă a tuturor elevilor în raport cu activitatea individuală și frontal;

- valorificarea experiențelor personale ale elevilor, în manieră integrată, printr-o raportare permanentă la ceea ce gândesc, simt și cum se comportă aceștia, iar autenticitatea experiențelor de învățare ale elevilor va fi demonstrată atunci când aceștia vor aplica competențele explorate, descoperite și exersate la această disciplină în contexte de învățare diferite [3, p. 235].

În contextul dat, cadrele didactice trebuie să dispună de competențe profesionale:

- de a elabora strategii de învățare constructiviste, a organiza situații de învățare, experiențe și mediul de învățare în clasă;

- de a deveni coparticipant, alături de elev, la activitățile pe care le propune;

- de a însoți și încadra elevul pe drumul cunoașterii prin metode adecvate care să amplifice funcționalitatea minții și să stimuleze capacitatea minții de explorare, descoperire, analiză, sinteză, raționare, evaluare;

- de a stimula și dezvolta gândirea critică constructivă și eficientă a elevilor [4, p. 129].

Aceste competențe, după L. Pecilea, D. Ignat, R. Brănișteanu, C. Macari, M. Bocoș (2015), subscriu rolului profesorului în actul educațional prin formarea la elevi a abilităților de învățare (individual și în grup) permanent care să le permită adaptarea la societatea bazată pe cunoaștere. Deci, cadrul didactic îi învață pe elevi cum să învețe, să învețe pentru sine și le facilitează (auto)învățarea [apud, 5, p. 123].

Perspectiva abordată este validată în actualele *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) la domeniul de competență:

1. „Proiectarea didactică”, standardul „Cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare” indicatorii:

1.1. Proiectează demersul didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei”

1.2. Proiectează evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare.

2. „Mediul de învățare”, standardul „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”, indicatorii:

2.1. Creează un climat relațional de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței.

2.2. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor.

2.3. Organizează și utilizează în mod rațional spațiul fizic [6].

Repererele abordărilor științifice, de politici educaționale și normative naționale de mai sus, stabilesc **scopul** acestui *Ghid metodologic* – dezvoltarea/extinderea abilităților viitoarelor/actualelor cadre didactice, cu referire la modalitățile de valorificare a procesului de predare-învățare la disciplina școlară DP în clasele primare.

Acest ghid este destinat studenților – viitori învățători, învățătorilor debutanți și învățătorilor cu experiență în clasele I-IV care proiectează și realizează eficient procesul educațional la disciplina DP.

Conținutului *Ghidului* :

- repere științifice cu referire la tipurile moderne de învățare și motivarea învățării la vârsta școlară mică;

- referențialul metodologiei constructiviste la nivelul didacticii postmoderne – nivelul primar de învățământ;

- aspecte practice de valorificare a strategiilor didactice constructiviste la disciplina DP în clasele primare. În sensul dat, conținutul aplicativ din ghid reprezintă produsul validat experimental în practica educațională (cl. I-IV) al masterandelor, absolvente la programele de profesionalizare, coordonate și ghidate de subsemnata:

- *MANAGEMENT ȘI CONSILIERE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR (120 ECTS);

- *DIDACTICA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR (120 ECTS).

De asemenea, în anexe sunt propuse secvențe de lecție la disciplina DP în clasele primare cu referire la procesul de predare-învățare-evaluare.

CUPRINS

STRATEGII DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ,, ÎN CLASELE PRIMARE	
I. REPERE TEORETICO-ȘTIINȚIFICE DESPRE MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII DIN PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ	8
1.1. Abordări conceptuale: învățare, învățare școlară, învățare la vârsta școlară mică, competența de a învăța să înveți	8
1.2. Abordări conceptuale: motivație, motivație pentru învățare, motive de învățare la școlarii mici, atitudine de învățare la vârsta școlară mică	11
II. ASPECTE DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXT DIDACTIC	16
2.1. Specificul strategiilor de dezvoltare a motivației pentru învățare la vârsta școlară mică	16
2.2. Strategii de dezvoltare a motivației pentru învățare	19
2.3. Cadrul de învățare și dezvoltare a gândirii critice – facilitator de formare a competenței de a învăța să înveți	23
III. ASPECTE DE VALORIFICARE A STRATEGIILOR DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	27
BIBLIOIGRAFIE	41
ANEXE	43
SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE PROIECTE LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	
I. REPERE TEORETICE CU REFERIRE LA ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECTE PRIN PRISMA CONSTRUCTIVISMUL SOCIAL	49
1.1. Abordări conceptuale - învățare experiențială	49
1.2. Abordări conceptuale - învățarea prin investigare	51
II. REPERE TEORETICE CU REFERIRE LA ÎNVĂȚAREA PE BAZĂ PE PROIECT - METODA PROIECTULUI	53
2.1. Particularitățile instruirii prin proiecte	53
2.2. Particularitățile metodei proiectului – metodă de predare-învățare-evaluare	58
III. ASPECTE DE VALORIFICARE A ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE METODA PROIECTULUI LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	63
BIBLIOIGRAFIE	84
ANEXE	86
SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA DISCIPLINA „DEZVOLTARE PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	
I. ABORDĂRI TEORETICE: ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE	92
1.1. Paradigma didacticii postmoderne - învățarea prin cooperare	92
1.2. Valențele formativ – dezvoltative ale învățării prin cooperare	94
II. MODELUL ȘI METODOLOGIA DE ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE	102
2.1. Modelul ERRE – cadru metodologic de învățare prin cooperare	102
2.2. Rolul cadrului didactic în procesul de învățare prin cooperare	104
2.3. Metode de învățare prin cooperare la disciplina școlară „Dezvoltarea personală”	107
III. ASPECTE DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	109
BIBLIOIGRAFIE	119
ANEXE	121
SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE SARCINI DE LUCRU LA DISCIPLINA	

„DEZVOLTARE PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	
I. EDUCAȚIE CENTRATĂ PE ELEV – ÎNVĂȚARE CONSTRUCTIVISTĂ – ABILITĂȚI DE VIAȚĂ LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ	126
1.1. Delimitări conceptuale: educație centrată pe elev; pedagogie axată pe elev	126
1.2. Dezvoltarea abilităților de viață la vârsta școlară mică prin prisma pedagogiei centrate pe elev	129
1.3. Specificul învățării la vârsta școlară mică în dezvoltarea abilităților de viață	131
1.4. Metodologia învățării centrate pe elev	137
BIBLIOIGRAFIE	140
ANEXE	141
II. ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU – MODALITATE	144
EDUCAȚIONALĂ CONSTRUCTIVISTĂ CENTRATĂ PE ELEV	
2.1. Reper teoretice - Învățare Bazată pe Sarcini de Lucru	144
BIBLIOIGRAFIE	150
ANEXE	151
2.2. Reper aplicative - Învățare Bazată pe Sarcini de Lucru	151
BIBLIOIGRAFIE	156
ANEXE	157
III. ASPECTE DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE	158
Bibliografie generală	159
ANEXE	170
CLASA I	
ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE APRECIERE A RISCULUI COMUNICĂRII CU PERSOANE NECUNOSCUTE PENTRU SECURITATEA PERSONALĂ	170
CLASA II	
ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE RELAȚIONARE ÎN CONTEXTE VARIATE CU SEMENII DE AMBELE GENURI...	176
CLASA III	
ASPECTE PRACTICE DE FORMARE LA ELEVII A ABILITĂȚILOR DE A IDENTIFICA POSIBILITĂȚI DE DEPĂȘIRE A GREȘELILOR, PRIN APEL LA PERSOANELE DE ÎNCREDERE	183
CLASA IV	
ASPECTE PRACTICE DE DEZVOLTARE LA ELEVII A ABILITĂȚILOR DE DESCRIERE A MODIFICĂRILOR CORPORALE ÎN PUBERTATE, ÎN DEPENDENȚĂ DE PARTICULARITĂȚILE DE GEN	191
ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE REZOLVARE A UNOR SITUAȚII-PROBLEMĂ ÎN CONTEXT ȘCOLAR	196
ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE APRECIERE A BENEFICIILOR MUNCII ȘI VOLUNTARIATULUI	200
ASPECTE PRACTICE DE UTILIZARE A JOCULUI DE ROL LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” CL. I-IV	206

**STRATEGII DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA
DISCIPLINA DEZVOLTAREA PERSONALĂ ÎN CLASELE PRIMARE**
*Conținutul aplicativ valorificat de Galina Cravenco, învățătoare, grad didactic superior,
IPLT „M. Kogălniceanu”, or. Chișinău*

1. REPERE TEORETICO-ȘTIINȚIFICE

**DESPRE MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII DIN PERSPECTIVĂ DIDACTICĂ LA VÂRSTA
ȘCOLARĂ MICĂ**

**1.1. Abordări conceptuale: învățare, învățare școlară, învățare la vârsta școlară mică,
competența de a învăța să înveți**

După A. N. Leontiev **învățarea** vizează „procesul dobândirii *experienței individuale de comportament*” (A.N. Leontiev) [apud, 16, p. 35] Astfel, în sens larg, fiecare aspect al vieții zilnice a omului vizează învățare (*acumulare de cunoștințe prin interacțiunea cu/și observarea lumii fizice și a ființelor care o populează*) și rezolvare de probleme (*aplicarea cunoștințelor pentru a obține rezultatul dorit*) prin achiziționare de comportamente, informații și strategii precum și utilizarea, transferul acestora în diferite contexte de viață.

Procesul de învățare începe din primele luni de viață (în familie, la școală, în curtea școlii, cu prietenii din afara școlii, la locul de muncă și în timpul liber) și continuă pe tot parcursul traseului existențial.

Din perspectiva dată, **învățarea antrenează și formarea motivației**, atitudinii, a sentimentelor, a voinței. Tot ceea ce nu este înnăscut este învățat, se formează în experiență, prin relaționarea cu mediul social și cel natural [ibidem].

Prin prisma dată se prefigurează **esențialitățile referitoare sintagmei „învățare”**:

- reprezintă un fenomen psihocomportamental de ameliorare a adaptării individului la situațiile vieții;

- conduce la obținerea de efecte stabile și de durată în comportamentul și capacitatea de exersare ale individului;

- se produce acolo unde acțiunile omului sunt dirijate de un scop conștient: asimilarea anumitor cunoștințe, abilități și dexterități;

- este recunoscută ca activitate specific umană și devine posibilă doar la acea treaptă a dezvoltării, când omul devine capabil să-și regleze conștient acțiunile sale;

- impune anumite exigențe proceselor psihice cognitive (memoriei, imaginației, gândirii etc.) și calităților volitive (dirijarea atenției, reglarea emoțiilor etc.).

În literatura de specialitate psihologică (M. Zlate, I. Neacșu) teoriile relativ la învățare se bazează pe analiza mecanismelor generale care stau la baza acestui proces:

- **Behavioriștii** accentuează importanța relației stimul – răspuns în învățare și reduc la minimum rolul procesărilor cognitive.

- **Cognitiștii** acordă un rol major procesărilor informaționale care au loc între stimul și răspuns, punând astfel un accent mare pe ceea ce se întâmplă în „cutia neagră”.

- **Teoria socială** a învățării accentuează rolul pe care îl are în procesul de învățare experiența socială a unei persoane.

Prin prisma acestor teorii se desprind **elementele specifice definiției „învățarea școlară”**:

- variantă a învățării umane - *construire*, elaborare *de sensuri*, asimilare de cunoștințe, schimbare (transformare) intenționată, pozitivă și pe termen lung a comportamentului elevului, a personalității acestuia;

- activitate condusă și evaluată de cadrul didactic cu valoare psihologică și pedagogică;

- experiență de tip teoretic și practic ce constă însușirea, transformarea, acomodarea, ameliorarea, reconstrucția, fixarea și reproducerea conștientă, progresivă, voluntară și relativ interdependentă în plan cognitiv, afectiv-atitudinal, acțional.

Clarificarea elementelor specifice definiției „învățare școlară” stabilește că **activitatea de învățare școlară este o activitate de instruire** (sistem integrat, complex) unde **obiectul performanțelor în activitatea de învățare îl constituie însăși subiectul (elevul)**, care

realizează această activitate (structură, componente detaliate în anexa 1, tabelul 1) [16, pp. 37-38]. Din perspectiva dată se desprind o serie de elemente importante și specifice procesului de **instruire școlară** (M. Zlate, 1987, I. Neacsu, 1999) [apud, 17]:

- este desfășurată instituționalizat, de către actori educaționali pregătiți în domeniu, în condiții concrete, cu o relaționare pe verticală și pe orizontală;
- este un proces dirijat din exterior și autodirijat;
- este un demers conștient, organizat după o concepție clară (planuri, programe), având finalități și o desfășurare secvențială, graduală;
- are caracter formativ și informativ;
- depinde de motivație;
- are resurse, conținut, modalități de organizare (prin strategii, metode, procedee, tehnici) specifice;
- necesita timp (alocat, necesar, planificat, consumat);
- respecta norme psihopedagogice;
- utilizează criteriile de evaluare și posibilități de feedback.

Astfel, din perspectivă didactică, învățarea este abordată într-o triplă ipostază:

▪Proces - succesiune de operații, acțiuni, stări și evenimente interne, transformări ce intervin în structurile de cunoștințe, în operațiile mintale, în modul de reflectare a realității și de comportare a elevului.

▪Produce - efecte materializate ale schimbărilor cantitative și calitative, relativ permanente și stabile, exprimate în termeni de cunoștințe, noțiuni, deprinderi, priceperi, comportamente.

▪Condiționare - internă, prin factori biologici și psihici și externă, prin factori de mediu (apropiat și distanțat) [18, p. 108].

Pe acest pilon științific se disting **etapele învățării la vârsta școlară mică**:

- se desfășoară pe baza unor acțiuni meticuloase segmentate și riguroase înlănțuite în funcție de specificul disciplinelor de învățământ: pornesc de la contactul școlarului cu obiectul;

- elevul este pus în fața unor acțiuni de control, de confruntare și comparare a rezultatelor obținute cu modelele concrete iar pe baza concordanței/neconcordanței dintre rezultate și modele, devine posibilă o anumită apreciere, sancționare pozitivă/negativă a conduitei de învățare;

- cunoștințele și capacitățile se aprofundează, devin mai sistematice, se consolidează structurile noționale și schemele logice, creând premise de dobândire de noi abilități. Se produce o generalizare a gândirii, primind un impuls puternic spre abordarea reflexivă a propriei activități mintale. Învățarea duce la trecerea spre noi stadii, făcând să crească nivelul vârstei mentale ale copilului și posibilitatea de a realiza noi acumulări în ordinea însușirii cunoștințelor;

- un rol hotărâtor îl are învățătorul prin sprijinul oferit fiecărui copil, prin metodele folosite în implicarea elevului în sarcina de învățare, practicarea mai multor metode de instruire [ibidem, p. 122].

Astfel, susține sursa, învățarea școlară pornește de la practică ajungând la noțiuni și cunoștințe generale, îl pune pe copil în situația de a căuta procedee rezolutive concrete, practice care vor pregăti copilul pentru activități ulterioare mult mai complexe. **Prin prisma dată se deduce: abilitatea elevului de a se implica și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare, gestionând eficient timpul și informația reprezintă „capacitatea de a învăța să înveți”.**

Sursa europeană accesată *SchoolEducationGateway* [19] menționează că, meta-învățarea - „capacitatea de a învăța să înveți” a fost decretată de *Comisia Europeană* și *Consiliul European* drept **una dintre competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții unde elevii conștienți de capacitățile lor își pot „alege metoda și mediul de învățare care li se potrivesc” și „le pot adapta după nevoie”, pentru a obține rezultate optime.**

Competența de a învăța să înveți privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți din cele opt competențe-cheie conform recomandărilor Uniunii Europene este legată de învățare, de abilitatea persoanei de a-și urmări și organiza propria

învățare, fie individual, fie în grupuri, conform nevoilor proprii, precum și de conștientizare a metodelor și a oportunităților [20, pp. 11-12].

În contextul de **învățarea pe tot parcursul vieții** Ministerul Educației din România susține că acest proces se concentrează pe **formarea și dezvoltarea competențelor-cheie** și a **competențelor specifice** unui domeniu, unei calificări sau unei specialități și reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de **cunoștințe, abilități și atitudini** de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și găsirea unui loc de muncă. Din cele opt domenii ale competențelor cheie, **competența „a învăța să înveți”** cuprinde **disponibilitatea de a organiza și reglementa propria învățare, atât individual cât și în grup**. Aceasta include abilitatea de organiza eficient timpul, de a rezolva probleme, de a achiziționa, procesa, evalua și asimila noi cunoștințe, și de a aplica noile cunoștințe și deprinderi într-o varietate de contexte – acasă, la servicii, în educație și instruire [5].

Conform **Recomandării Parlamentului European și al Consiliului Uniunii Europene** competența a 5-a din cele 8 5. „de a învăța să înveți” vizează o enumerare a cunoștințelor de bază, abilităților și atitudinilor referitoare la competențele în cauză, detaliată în anexa 1, tabelul 2. [ibidem, p. 14].

Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017) prezintă tipurile de competențe în *Taxonomia competențelor-cheie* propusă în CE (Codul Educației în continuare) al Republicii Moldova, art. 11, alineatul (2) unde „**competența de a învăța să înveți**” este a șasea din cele nouă care **are un statut transversal**, derivă din competențele-cheie, le extind și le dezvoltă pe acestea [1, p.21]. **Statutul transversal al competenței-cheie de a învăța să înveți**, fiind reprezentat de un model de taxonomic:

1. Învățarea pe tot parcursul vieții.
2. Gândirea complexă și critică.
3. Comunicarea eficientă.
4. Colaborarea/lucrul în echipă.
5. Cetățenia responsabilă.

6. Încadrarea în câmpul muncii) clarifică caracteristica transeversalității (traversează diverse sfere ale vieții sociale și frontierele disciplinare), evidențiind caracterul transferabil prin **instruirea centrată pe formarea de competențe** – valoare extrem de importantă în procesul educațional [ibidem, pp. 24 - 26]. Caracteristica detaliată a primelor 4 caracterizări este detaliată în anexa 1. tabelul 3. Astfel, prin prisma statutului transversal al competenței-cheie „de a învăța să înveți” o persoană instruită va fi capabilă:

- să învețe pe tot parcursul vieții;
- să gândească în mod complex și critic;
- să comunice eficient;
- să colaboreze și să lucreze în grup îndeplindu-și responsabilitățile.

Prin prisma abordării sistemice a curriculumului pentru învățământul primar (2018) la nivelul **sistemului de competențe – cheie/transversal/transdisciplinare** se pune accentul pe asimilarea de **valori promovate de societate** [2, p. 10]:

- circumscrise de **Profilul absolventului claselor primare** care proiectează idealul educațional pe primul nivel de școlaritate prin patru atribute generice ale viitorilor cetățeni [ibidem, pp. 12-13];

- formate/dezvoltate de **fiecare disciplină școlară** prin **competențe specifice** (sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini) [ibidem, p. 13].

În acest sens **cu referire la „competența de a învăța să înveți”** prin prisma atributelor **Profilului absolventului claselor primare** atributul 2 „Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți” vizează:

- manifestă curiozitate pentru a afla lucruri noi;
- își exprimă opinia cu privire la modalitățile de învățare la care sunt expuși;
- cunosc domeniile în care au nevoie de sprijin în procesul de învățare;
- solicită sprijinul necesar;

- manifestă atenție și interes pentru opiniile altor persoane;
- participă activ la activitățile de învățare formală și nonformală oferite;
- descriu situații de învățare informală cu care se întâlnesc în viața cotidiană;
- manifestă atenție și concentrare în procesul de învățare.

În sensul dat L. Sclifos (2010) susține [6, p. 46]:

- procesul de formare a competenței de a învăța să înveți vizează o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior. Aceste schimbări cumulative de la fiecare etapă asigură tranziția spre etapa următoare, care declanșează schimbările calitative. Astfel, competența dată produce restructurări cognitive continue ale schemelor existente, în baza capacităților, cunoștințelor, atitudinilor, exersate în diferite situații autentice de integrare, ceea ce denotă faptul că o nouă competență nu se construiește pe loc gol, ci prin transformarea achizițiilor anterioare ale celui ce învață.

La nivelul de formare/dezvoltare a **competențelor specifice din perspectiva competenței „de a învăța să înveți” disciplina școlară DP** este una din modalitățile de implementare a politicilor educaționale vizate de CE, raportată la Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind **competențele-cheie** de învățare pe parcursul întregii vieți. [3, p.1]. Conform scrisorii metodice (2018-2019) disciplina **DP**:

- orientează absolvenții învățământului general obligatoriu spre formarea competențelor-cheie, incluse în curriculumul național, **dar în special se referă la competența de a învăța să înveți**, competențe *sociale și civice, acțional strategice, de autocunoaștere și autorealizare și competențe antreprenoriale* etc.;

- este concepută pentru a ajuta elevii să-și dezvolte competențele de care au nevoie pentru a se cunoaște, a se accepta, a duce o viață sănătoasă, independentă, pentru a deveni cetățeni informați, activi, integri, a relaționa cu alții într-o atmosferă sigură, a fi responsabili în luarea deciziilor de carieră și dezvoltarea personală pe parcursul întregii vieți [3, p. 2].

În sensul dat L. Sclifos (2010) susține [6, p. 47] că, competența de a învăța să înveți poate fi derivată în competențe specifice precum: competența de a identifica/asculta și a realiza diferite sarcini; competența de a programa activitatea de învățare; competența de a rezolva probleme; competența de documentare; competența de lectură aprofundată; competența de luare a notițelor în mod eficient; competența de realizare a sintezelor; competența de monitorizare și autoevaluare etc.

Din perspectiva formulei psihologice a unei instruirii eficiente: **M+4I+AS**, unde: **M** – motivația; **I** – Informație: 1i – descoperire; 2i – înțelegerea; 3i – memorizarea; 4i – aplicarea; **AS** – activitate sistematică [16, p. 42]

Concluzii:

- specificul învățării școlare:
 - motivația activității de învățare este prima în structura externă a activității de învățare;
 - motivația și încrederea pentru a continua și a reuși în învățarea pe parcursul întregii vieți se poziționează prima în categoria atitudinilor competenței de a învăța să înveți la definirea nivelului competențelor-cheie conform recomandărilor Uniunii Europene
- competența de a învăța să înveți:
 - reprezintă capacitatea de a urmări și de a persevera în învățare, de a organiza propria învățare printr-un management efektiv al timpului și al informării, atât individual cât și în grup.
 - include conștientizarea propriilor procese și nevoi de învățare, prin identificarea oportunităților disponibile și a capacității de a depăși obstacole în scopul de a învăța cu succes.
 - presupune dobândirea, producerea și asimilarea unor noi cunoștințe și deprinderi.
 - motivația și încrederea elevului sunt cruciale pentru această competență, care contribuie la managementul autodevenirii personale și profesionale.

1.2. Abordări conceptuale: motivație, motivație pentru învățare, motive de învățare la școlarii mici, atitudine de învățare la vârsta școlară mică

Literatură de specialitate (A.Maslow, F. Heider, J.B. Rotter, M.E. Seligman, A. Cosmovici et. al.) oferă o palitră largă de interpretare a conceptului de motivație. În psihologie

noțiunea de motivația a fost introdusă la începutul sec. XX-lea, termenul derivând de la adjectivul latin „*motivus*” care desemnează aspectul energetic, în mișcare, dinamic al comportamentului uman. Cea mai largă **accepțiune a motivației** este prezentată de Sillamy (1996, p. 202) ca **ansamblu de factori dinamici care determină conduita unui individ** (motivul - cauză internă a conduitei omului) [apud, 20, p. 37]. DEX-ul definește motivația ca: „**totalitatea motivelor sau mobilurilor (conștiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri**”.

Din perspectiva abordării conceptuale a temenului motivație din DEX desprindem faptul că anume **motivele aduc persoana în stare de acțiune**, îi susțin activitatea într-o perioadă de timp, necătând la barierele care pot apărea, **pentru atingerea scopului/rilor posibil/le**. În sensul dat, după D. Vintilescu (1977) **persoanele motivate sunt mai perseverente și învață mai eficient** [8, p. 46]. Astfel, **motivația pentru învățare ca sursă de activitate considerate „motor”** al personalității, vizează anumite motive ale învățării, anumite trebuințe de autorealizare, de afirmare.

După L. Bojovici, 1968, A. Markova, 1983, M. Matiuhina, 1984 **activitatea de învățare a școlarii mici** se reglează și se menține printr-un **sistem complicat și multinivelar de motive** [apud, 22, pp. 47-48]:

1) *Motivele legate de conținutul învățării* (învățarea întotdeauna trezește tendința de a cunoaște ceva nou, de a deține cunoștințe, modalități de acțiuni, de a pătrunde în esența fenomenelor).

2) *Motivele legate de procesul învățării* (învățarea îndeamnă la tendința de afirmare a activității intelectuale, necesității de a gândi, de a judeca la lecții, de a înfrunta dificultățile în procesul de luare a unor decizii grele).

3) *Motivele sociale ample*: motivele îndatoririlor și a responsabilităților în fața societății, clasei, învățătorului, părinților.

4) *Motivele de autodeterminare* (conștientizarea importanței cunoștințelor pentru viitor, dorința de a se pregăti pentru viitoarea ocupație, și motivele de autoperfecționare – de a se dezvolta în urma studierii).

5) *Motivele personale*:

a) motive de bunăstare (tendința de a primi aprobarea din partea profesorilor, părinților, colegilor de clasă);

b) motivele de prestigiu (dorința de a fi printre primii elevi, de a fi cel mai bun).

6) *Motivele negative* (evitarea neplăcerilor care pot apărea din partea profesorilor, părinților, colegilor de clasă, dacă elevul nu va învăța bine).

În sensul dat, motivele activității de învățare la școlarii mici (6-12) sunt marcate de tendința generală de autoanaliză și definire a sinelui unde copilul este motivat să se compare mereu cu ceilalți copii de vârsta lui, dar și cu modelele pe care le admiră. Astfel, domină interesele de cunoaștere și înțelegere, de formare a unor competențe generale și specifice cu tentă predominant extrinsecă, în scop de performanță demonstrativă și de management al impresiei. Dar în funcție de performanțele obținute, de întăririle pozitive sau negative pe care le obțin din exterior, copiii tind să-și stabilizeze sentimente de inferioritate sau valoare personală, pornind de la eficiența lor generală sau specifică [23, p. 62].

STABILIM: motivația pentru învățare este constituită din totalitatea motivelor - condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare. Astfel, *cadru didactic*, cunoscând motivele reale ale învățării elevilor **va putea interveni în mod adecvat și oportun la asigurarea succesului școlar al fiecărui elev**. Deasemenea, **îi va permite** învățătorului **să monitorizeze procesul de formare a diferitelor categorii de motive eficiente în activitatea de învățare**.

După A. Nour (2019), M. Golu face următoarele **distincții între motivație și motiv**:

▪ motivația - componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg;

▪ motivul - forma concretă, actuală, în care se activează și se manifestă o asemenea stare de necesitate; mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete.

Autoarea menționează că, sub efectul stimulărilor interne sau externe, motivele aduc individul în stare de acțiune și-i susțin activitatea o perioadă de timp, în pofida obstacolelor care pot apărea. Astfel, **motivația învățării** se referă la **totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi** [25, p. 41].

Sursele științifice din psihologia educației (D. Sălăvăstru, V. Mih, D. Vintilescu, A.K. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, D. Antoci, V. Mîslițchi, V. Panico, I. Drăgan et. al.) **prin prisma definiției actuale cu referire la motivație** (un ansamblu de experiențe subiective, de origine intrinsecă sau extrinsecă, prin care putem explica debutul, direcția, intensitatea și persistența unui comportament îndreptat spre un scop) **desprind o caracteristică de bază a motivației - existența unui scop de atins**. Astfel motivația de învățare este motivația de (auto)realizare, de reușită sau de succes în învățare [24, p. 6]. Această caracteristică este validată științific de teoriile motivației [ibidem] și modele asupra motivației [21, pp. 38-47] pentru a răspunde la trei întrebări cheie:

- „*Pot eu să rezolv această sarcină?*” (problematika abilității/capacității);
- „*Vreau eu să rezolv această sarcină?*” (valoarea pe care elevii o conferă sarcinii de învățare și interesul arătat de ei pentru activitate);
- „*Ce trebuie să fac pentru a rezolva cu succes această sarcină?*” (despre cum ajung elevii să își monitorizeze și să își regleze experiențele lor de învățare) [24, pp. 7-27].

Din categoria dată fac parte:

Teoria atribuirii (Weiner) care vizează variaza **trei dimensiuni**: caracter intern/extern al cauzei; stabilitatea cauzei (percepția cauzei se modifică în timp sau prin trecerea de la o sarcină la alta sau nu); controlabilitatea (stă sau nu în putința elevului să controleze rezultatul obținut) [24, p. 7].

Teoria scopurilor (John Nicholls, Carol Dweck, Martin Covington) prin **două seturi de intenții comportamentale**: orientarea spre procesul în sine de învățare (corespunzând implicării în sarcină) și orientarea spre rezultat (corespunzătoare implicării eului) [24, p. 9]. În acest sens autorii menționează că, aceste două intenții comportamentale spre scop admit și perspectiva de confruntare sau de evitare ce indică o relație tensionată, negativă, între motivație și actul de învățare (ibidem, p. 10). Pentru realizarea situațiilor în care se pune problema de a face față anxietății legate de randamentul școlar, Covington recomandă cadre de învățare bazate pe cooperare (ibidem, p. 11).

Teoria expectanță-valoare (J. Eccles, A Wigfield) prin [24, pp. 12-16]:

► **patru componente ale valorilor atribuite sarcinii** prin credințe despre deziderabilitatea anumitor rezultate sau obiective:

1. *valoarea* (motivația) *intrinsecă*;
2. *utilitatea* (care se referă la motivația intrinsecă);
3. *costul* (elemente negative anticipate referitoare la realizarea sarcinii, cum ar fi starea de anxietate, angajament cerut pentru beneficiile așteptate);
4. *importanța/valoarea obținerii unui rezultat* (care se referă la dorința de a realiza schema ideală a sinelui, cum dorește să fie, ce trăsături să dețină, în ce situații să ajungă);

► **așteptările de succes care depind de percepțiile persoanei despre abilitatea sa și influențează direct motivația**. În acest sens motivația apare ca produsul final al unor interacțiuni multiple; un rezultat al propriilor percepții și așteptări ale elevului cu privire la dificultatea sarcinii și la capacitatea de a o aborda; rezultat al estimărilor, evaluărilor subiectului, derivate din procese de socializare mediate cognitiv.

Teoria autoeficacității (A. Bandura) [24, pp. 16-17] **cu trei elemente (credințe)**:

1. *percepția nivelului de abilitate în raport cu sarcina*;
2. *expectativele de reușită*;

3. *importanța/valoarea atribuită sarcinii sau situației*. În sensul dat cadrul didactic va crea ocazii pentru obținerea de succese a elevului prin încurajare să persiste în sarcinile de învățare și va urmări să-l ajute să depășească atitudinea de învins/perdant.

Curiozitatea epistemică – teorie a motivației intrinseci (J. Bruner) prin *învățarea prin descoperire*.

Teoria autodeterminării (Edward Deci, Richard Ryan) prin [24, pp. 18-19]:

► **trei nevoi psihologice satisfăcute în mediul social ca promotor al autodeterminării:**

1. *nevoia de autonomie* (posibilitatea de a decide personal ce și cum să faci);
2. *nevoia de competență* (doriința persoanei de a face bine ceva, nevoia acesteia de a se simți capabilă de a acționa asupra mediului, experimentând situații de control personal);
3. *nevoia de relație* (nevoia de a stabili și a întreține relații, legături securizante și satisfăcătoare în mediul social);

► **patru faze ale motivației extrinseci** [24, pp. 19-21]:

1. *reglarea externă*: elevul este în întregime motivat de stimulii externi (învață de frica pedepsei) și nu se autoreglează;
2. *introiecția*: elevul este motivat să își facă temele pentru că, altfel, s-ar simți vinovat că nu-și face datoria;
3. *identificarea bazată pe utilitate a unui comportament* : elevul îndeplinește o activitate pentru că estimează că vor rezulta consecințe importante pentru el; elevul este motivat de consecințe, nu și de învățarea care le face posibile (elevul face exerciții suplimentare pentru a lua o notă mare la matematică);
4. *integrarea*: elevul se angajează în activități deoarece ele corespund scopurilor și aspirațiilor sale, sunt importante pentru elev. Învățarea este autoreglată și motivația se apropie mult de cea intrinsecă, dar nu se identifică propriu zis cu ea.

► **trei tipuri de recompense și anume :**

1. *când recompensele sunt dependente de simpla participare* (neevitarea sarcinii), dar nu și de neangajarea în sarcină (adică de corecta mobilizare a resurselor de învățare) acestea nu au niciun efect asupra motivației intrinseci;
 - *când recompensele sunt dependente de angajare sau de realizarea sarcinii*, acestea tind să fie percepute ca parte a controlului; feedback-ul de competență, care însoțește îndeplinirea sarcinii, poate atenua efectul negativ asupra interesului intrinsec;
 - *când recompensele sunt legate de îndeplinirea unui standard de performanță*, acestea au cel mai puternic efect de control, pentru că este evidentă presiunea de a satisface o așteptare în scopul primirii unei răsplăți.

Teoria autoreglării învățării (Paul Pintrich) prin

► **patru faze** [24, pp. 22-24]:

1. *planificarea*: activarea credințelor motivaționale (autoeficacitate, scopuri, valoarea sarcinii, interes personal);
2. *automonitorizarea*: conștientizarea patternului motivațional (dacă elevul se simte competent pentru a rezolva sarcina, dacă îi conferă acesteia valoare, scopurile care îi ghidează comportamentul de învățare);
3. *control*: selectarea și utilizarea de strategii motivaționale;
4. *evaluarea*: atribuire cauzale cu privire la succes sau insucces.

► **solicitarea ajutorului** - comportament adaptativ de învățare din partea elevilor capabili să identifice punctul în care au nevoie de ajutor și care apoi caută un sprijin în mod activ.

Modelul socio-cognitiv al motivației în context școlar (R. Viau) [21, pp. 45-47] prin:

► **trei aspecte de definire a motivației:**

1. *motivația* este un fenomen dinamic, care se schimbă constant;
2. *motivația* presupune interacțiunea dintre percepțiile elevului, comportamentele acestuia și mediu;
3. *motivația* presupune atingerea unui scop.

► **două categorii de factori care afectează motivația de învățare** [24, pp. 24-25]:

1. *factorii interni* ai învățării, cei care țin de elev (dinamica motivației);
2. *factorii externi* (activitatea pedagogică, evaluarea, caracteristici ale profesorului, sistemul de recompense și pedepse și climatul clasei).

► **trei tipuri de determinanți motivaționali:**

1. *percepția* elevului despre valoarea activității pedagogice;
2. *percepția* elevului despre propriile competențe (sentimentul eficacității personale);
3. *percepția* influenței personale asupra eșecului sau succesului.

Teoria și modelul motivației realizărilor în mediul școlar (D. Ausubel, F. Robinson) - **principiul de „învățare conștientă/ semnificativă”** prin:

► **trei tipuri de impulsuri/trei componente ale motivației/realizărilor din mediul școlar** [21, pp. 45]:

1. *impulsul cognitiv* - orientat intrinsec, spre sarcina însăși; trebuința de a cunoaște și de a înțelege, de a stăpâni cunoștințele, de a formula și rezolva probleme.

2. *trebuința afirmării* puternice a „eului” - căutarea respectului de sine prin urmărirea de a dobândi prestigiu înalt, rezultate/performance academice (pentru a fi primul, pentru a obține distincții, poziție în cadrul grupului școlar), pentru a obține aprecierea profesorilor. În acest sens exagerarea motivației axate pe autoafirmare generează anxietate care se manifestă ca teamă de un potențial.

3. *trebuința de afiliere* - orientată spre realizări care să-i asigure individului aprobarea din partea unor persoane (părinți, profesori) sau a unui grup cu care el se identifică în sensul dependenței față de aceștia. Trebuința de afiliere este mai pronunțată în perioada miciei școlarității, când copiii se străduiesc să obțină rezultate bune la învățătură pentru a-și mulțumi părinții și educatorii și pentru a nu pierde aprobarea acestora.

CONCLUZII:

1. Prin prisma elucidării teoriilor și modelelor asupra motivației se justifică convingerea că motivația de (auto)realizare, de reușită sau de succes în învățare se plasează în categoria atitudinilor competenței-cheie transdisciplinare de a învăța să înveți. În acest sens, după A. Nour (2019), **atitudinea de învățare** reprezintă un *sistem de acțiuni cognitive, acțiuni afective și acțiuni comportamentale ale elevului față de învățare, axate pe comprehensiune, pe experiența de viață, pe interes și motivație, pe convingeri. La baza formării atitudinilor se află de obicei motivele, motivația învățării, precum și ideile, convingerile, orientările, aspirațiile elevului, deci, aspectele interioare, influențate și de cele exterioare ale procesului de învățare, cum ar fi procesele cognitive, de conținut, metodologice, tehnologice ș.a. Atitudinea ca parte componentă a competenței prevede* implicarea celor ce vor să învețe să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile în diverse contexte de viață și sicoale (acasă, la muncă, în educație și formare). Motivația și încrederea sunt cruciale pentru formarea competenței de a învăța să înveți, care presupune stabilirea relațiilor armonioase cu cei din jur și cu mediul în care trăiești; a învăța să înveți - pentru a te înțelege, a valorifica, a căuta succesul personal [25, pp. 43-44].

2. Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare (P. Golu, E. Verza, M. Zlate, 1992). Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață [27]

3. Controlul și dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare la vârsta miciei școlarități reprezintă una dintre cele mai dificile sarcini ale muncii cadrului didactic, iar stimularea motivației elevului rămâne mai mult o artă care ține de măiestria și harul didactic al profesorului [21, p. 47].

3. După Ș. Popenici, C. Fartusnic (2009) în context școlar, motivația nu este altceva decât procesul care conduce, ghidează și menține un anumit comportament dezirabil statutului de elev: participarea la ore, implicarea în activitățile de învățare din clasă și de acasă, rezolvarea cu succes a sarcinilor etc. Fără motivație, de orice tip, o persoană nu se angajează în efectuarea unei acțiuni dar pentru a avea o reușită școlară, pentru a avea succes în școală, dar mai ales pentru a

asigura eficiența învățării, este necesar să existe un nivel optim de motivație pentru angajarea în respectivul tip de activități [26, p. 9].

4. În procesul educațional învățătorul trebuie să cunoască faptul că:

- pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui să se simtă mai întâi fizic confortabil, să se simtă relaxați, îndrăgiți, apreciați și să aibă o stimă de sine ridicată.

- pentru ca elevii să prezinte un randament mai mare într-un mediu relaxat și sigur, învățarea trebuie să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări sau pedepse, de încredere, responsabilitate și stimă reciprocă, de înțelegere și ajutor reciproc în concordanță cu particularitățile bio-psiho-sociale ale copilului și, în special, cu trebuințele, interesele lui; trebuie să-l ajute pe elev să aibă încredere în forțele proprii, în capacitățile lui de a rezolva sarcinile cognitive, să stimuleze tendințele copiilor de a activa în comun, relațiile de colaborare, de ajutor stimă și responsabilitate și trebuie să ofere libertate creativității și inițiativei în realizarea acțiunilor independente rezonabile [25, pp. 42 - 43].

În acest sens Botgros (2018) susține că, prin prisma bagajului de achiziții didactice profesionale deținute, **profesorul trebuie să trezească și să formeze motivația elevilor pentru disciplina școlară** pe care o predă, astfel, asigurând baza eficienței activităților didactice. Iar pentru ca elevul să realizeze o acțiune de învățare în activitatea unei lecții, el trebuie să dispună de un *impuls emoțional-volitiv* [7, p. 41].

Din perspectiva dată, în vederea motivării elevilor de a învăța să învețe, actualele *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) includ standarde, pe domeniile de competențe profesionale (Ex. 2: indicatori: 2.2. (2.2.4.); 2.3. (2.3.1. – 2.3.2.); 3.1.(3.1.1.-3.1.3) et. al.) [10]. Conținutul *Standardelor naționale de competență profesională* îl găsim reliefat la nivelul rolului profesorului în actul educațional prin formarea la elevi a abilităților de învățare (individual și în grup) permanent care să le permită adaptarea la societatea bazată pe cunoaștere, adică îi învață cum să învețe, îi învață să învețe pentru sine și le facilitează (auto)învățarea [13, p. 123].

5. **Procesul de formare a motivației pentru învățare la elevii din clasele primare, cu finalitatea** de formare/dezvoltare a competenței transdisciplinare **a învăța să înveți** este un **proces de învățare activă** orientat către scop cu rezultate atinse măsurabile producând restructurări cognitive continue ale schemelor existente (în baza capacităților, cunoștințelor, atitudinilor) exersate în diferite situații autentice de integrare [6, p. 46]. Iar *derivarea acestei competențe* (abilitatea de: identificare, ascultare, realizare a diferitor sarcini, programare a activității de învățare, rezolvare a problemelor, explorare, lecturare, luare a notițelor, realizare a sintezelor și judecăților de valoare, autoevaluare et.al.) **se valorifică prin prisma caracterului multiaspectual și interdisciplinar al disciplinei școlare DP** asigurat de structura sa modulară [4, p. 10].

II. ASPECTE DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ ÎN CONTEXT DIDACTIC

2.1. Specificul strategiilor de dezvoltare a motivației pentru învățare la vârsta școlară mică

Pentru a putea clarifica *specificul strategiilor de motivație pentru învățare la vârsta școlară mică* este necesar de a apela la teoriile și modelele științifice abordate în subcapitolul anterior, evidențiind:

- **zona proximală a dezvoltării copilului** (L. Vâgotskii) și anume prin capacitatea copilului de a rezolva o situație problemă în mod independent sub îndrumarea unui adult, treptat ridicându-se pe o nouă treaptă a dezvoltării actuale și condiționând apariția unei noi zone a dezvoltării proximale [apud, 28, p. 95];

- **modelului stadial al zonei proximale a dezvoltării** (R.Tharp și R.Galimore):

▪ în *primul stadiu* are loc activitatea de învățare a copilului în cooperare și sub îndrumarea unui adult: În acest sens prin limitarea treptată a monitorizării copilului în efectuarea corectă a sarcinii de învățare și, concomitent, preluarea gradată a informațiilor privind realizarea unei sarcini cognitive, elevul devine „participant” activ în însușirea unor scheme cognitive de

rezolvare a sarcinilor specifice pentru o activitate de învățare. La finele stadiului, elevul – „subiect care învață” preia în întregime sarcinile cognitive ce țin de transferul cunoștințelor acumulate și de aplicarea independentă a acestora într-o situație-problemă concretă.

▪ *al doilea stadiu* vizează realizarea trecerii de la activitatea de învățare supervizată de cadrul didactic la cea de autocontrol a elevului. În acest sens elevul efectuează rezolvarea problemelor în mod independent, dar are posibilitatea revenirii la monitorizarea activității caracteristice stadiului anterior.

▪ *al treilea stadiu* se caracterizează prin interiorizarea completă a cunoștințelor acumulate și automatizarea schemelor de rezolvare a unor probleme specifice. În sensul dat cunoștințele și deprinderile intelectuale se caracterizează prin stabilitate și nivel funcțional ridicat; se pot realiza remodelări și transformări ale cunoștințelor acumulate anterior; se produce adaptarea continuă a strategiilor metacognitive la condițiile impuse de dinamismul contextelor specifice ale situațiilor de învățare. [ibidem, pp. 95-96]

- ***motivația intrinsecă de învățare în context școlar:***

*izvorâtă din caracterul atractiv al scopului urmărit;

*forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea epistemică, care exprimă nevoia de a ști, de a-și lărgi și îmbogăți orizontul de cunoaștere;

*antrenează sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire și conduce la o asimilare trainică și de durată a cunoștințelor;

*determină copilul să participe la o activitate pentru plăcerea și satisfacția pe care i-o provoacă acea activitate, fără a fi constrâns de factori exterior [26, p. 44];

*totalitatea motivelor care, în calitatea lor de condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare);

- ***motivația extrinsecă de învățare în context școlar:***

*se află în exteriorul individului și a activității desfășurate;

*mijloc de atingere a unor scopuri și nu ca un scop în sine;

*tendința generală de autoanaliză și definire a sinelui prin compare mereu cu ceilalți copii de vârsta lui, dar și cu modelele pe care le admiră) a elevului de 6-9 ani (E. Erikson) [apud, 29, p. 122];

- ***cunoașterea motivelor reale ale învățării elevilor de către cadrul didactic*** din considerentul că, motivația pentru învățare este constituită din totalitatea motivelor care, în calitatea lor de condiții interne ale personalității, determină, orientează, organizează și potențează intensitatea efortului în învățare, ***cu scop de a interveni în mod adecvat și oportun pentru asigurarea succesului școlar al fiecărui elev și monitorizării procesului de formare a diferitelor categorii de motive eficiente în activitatea de învățare;***

- ***formula de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevi*** (R. Viau, 1997):

M=C+E, unde M – motivație, C – strategii de predare de calitate, E – echitate [26, p.58];

- ***principii de creștere a motivației pentru învățare*** (J. Brophy, 2004, detalii în anexa 2.3.) [apud, 24, p. 39]

- ***principiile privind utilizarea strategiilor de învățare*** (Levin, 1986) [apud, 26, p. 81]:

*cadrul didactic va utiliza strategii didactice pentru situații de învățare diferite; nu există o strategie didactică cu aplicabilitate universală, indiferent de context;

* cadrul didactic va fi conștient de ce alege o anumită strategie didactică, în ce constă eficacitatea acesteia, care sunt rezultatele învățării pe care dorim să le atingem și cum pot fi acestea probate, verificate;

* cadrul didactic va adapta strategiile didactice utilizate la caracteristicile beneficiarilor activităților de învățare – nivelul de cunoștințe, deprinderi cât și la atitudinile și **gradul de motivație** al acestora.

- ***arii-cheie care influențează motivația învățării*** [30, pp. 73-74]:

1. ***Crearea unui mediu de susținere și confort elevilor:*** apropierea în timpul orelor de toți copiii și comunicarea „de la egal la egal” cu ei, modificarea permanentă a grupurilor de lucru în

scopul stabilirii unor relații asertive, afectuoase și a evitării respingerii unor elevi, acceptarea ideilor, provocarea la discuții.

În acest sens, actualul Ghid MECD (2019) recomandă cadrelor didactice să creeze situații de succes pentru fiecare elev, deosebind conceptele de succes și situație de succes (detalii în anexa 2.) [31, p. 5]. Astfel, cadrul didactic va oferi fiecăruia dintre elevi posibilitatea de a trăi bucuria realizării, de a-și valorifica potențialul, de a spori încrederea în sine (vezi anexa 2.1. cu exemple de crearea situațiilor de succes pentru fiecare elev).

2. *Implicarea tuturor elevilor în diverse activități de învățare* prin evidențierea „importanței” fiecăruia la nivelul de luare a atitudinii și decizii; prin accentuarea aspectelor pozitive de care dă dovadă elevul, prin acordarea de șanse egale tuturor elevilor, prin promovarea ajutorului reciproc, prin descoperirea „atuurilor” fiecărui elev etc. [30, pp. 73-74].

3. *Asigurarea feedback-ului și anume a celui analitic* care oferă nu numai concluzia că e bine sau e rău, ci și argumentul care îl ajută pe elev să perceapă unde a ajuns sau ce nu a realizat bine, ajutându-l să-și îmbunătățească performanțele [30, pp. 73-74]. În acest sens, W. Weidinger (2019) menționează că, feedback-ul oferit elevilor este un factor care influențează realizările elevilor și anume feedback-ul *direct și personalizat dat de către profesor*. Autorul recomandă cadrelor didactice să se asigure, pe parcursul orelor, că au alocat suficient timp pentru a oferi feedback elevilor și nu numai în scris, dar și oral pe parcursul activităților didactice. Recomandarea dată clarifică că, prin conexiune inversă în cadrul de comunicare directă a cadrului didactic cu elevii, se produce o trecere automată de la rolul de transmițător de informații al profesorului la cel de îndrumător. Astfel, are loc o cunoaștere mai profundă a produselor și performanțele elevilor; se urmărește mult mai îndeaproape progresul elevilor individual, se pot face comentarii mult mai profunde despre munca lor și se prefigurează valența calității în actul de predare-învățare.

4. *Recunoașterea efortului și a realizărilor*. Răspunsurile elevilor necesită o apreciere imediată, iar, în timpul învățării, aprecierea efortului e mult mai importantă decât a rezultatelor obținute [30, pp. 73-74]. În acest sens actualul Ghid MECD (2019) recomandă cadrelor didactice [31, pp. 5-7] să utilizeze lauda ca o modalitate de a consolida succesul elevilor. Dar pentru a fi valorificată corect, ghidul sugerează câteva reguli de aur (detaliate în anexa), de care trebuie să țină cont fiecare pedagog în aplicarea laudei ca instrument de gestionare a sentimentului de succes (este similar sentimentului de euforie).

În contextul recomandărilor oferite de ghid, se menționează că, lauda este un instrument foarte eficient, important și delicat în educația copiilor. O laudă rezonabilă este strâns legată de așteptări rezonabile, iar majoritatea elevilor sunt capabili să le justifice. Este important ca pedagogul să țină minte că cele mai valoroase și eficiente laude pentru elevi sunt cele meritate și moderate. Deasemenea, ghidul recomandă învățătorului să caute motive pentru a lauda elevii, să laude colectivul de elevi, astfel, recunoașterea succesului de către toți colegii este deosebit de importantă pentru fiecare elev [ibidem]

- **programe de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică:**

* cu scop de: dezvoltare a motivației intrinseci pentru activitatea de învățare; formare a atitudinii pozitive față de activitatea de învățare; dezvoltare a motivelor sociale, de autorealizare în cadrul grupului de elevi; dezvoltare a motivelor de ordin afectiv [29, p. 126].

*prin: asigurarea corelației depline între activitatea de dezvoltare și cea de psihodiagnostic; îmbinarea tehnologiilor didactice clasice cu cele moderne și interactive în dezvoltarea motivației pentru învățare a elevilor; ralierea intervențiilor psihopedagogice la particularitățile de vârstă și individuale ale copiilor; implementarea elementelor diverselor tipuri de terapii: ludoterapia, terapia prin poveste, terapia cognitiv-comportamentală [29, p. 123].

În acest sens un exemplu de program de dezvoltare a motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică este și curriculumul actual (2018) la disciplina școlară DP prin prisma caracterului multiaspectual și interdisciplinar asigurat de cele 5 module care **derivează competența tanscisciplinară de a învăța să înveți prin** abilitatea de: identificare, ascultare, realizare a diferitor sarcini, programare a activității de învățare, rezolvare a problemelor,

explorare, lecturare, luare a notițelor, realizare a sintezelor și judecăților de valoare, autoevaluare et.al.

În acest sens se pot oferi unele exemple pentru clasa III [2, pp. 189-192] la nivel de conținuturi pentru fiecare modul al disciplinei în vederea dezvoltării motivației pentru învățare la elevii, cu detalii în anexa 2. tabelul 4.

2.2. Strategii de dezvoltare a motivației pentru învățare

Literatura de specialitate propune o varietate de strategii și tehnici în direcția abordată cu scopul de a asigura formarea/dezvoltarea competenței „de a învăța să înveți” ceea ce este caracteristic procesului educațional organizat și valorificat din perspectiva paradigmei de învățare centrată pe elev, care duce la achiziționarea unor deprinderi de bază la elevi și anume, unde elevul va fi capabil să: acceseze, dobândească, prelucreze, asimileze noi cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini. Astfel, procesul educațional presupune pentru elev un management eficient al propriei învățări, al propriului traseu educațional, existența unor modele de lucru, capacitatea de a persevera în activitatea de învățare și de a reflecta critic asupra scopurilor învățării [13, p. 125]

Prin prisma dată se prefigurează științific strategiile de dezvoltare a motivației pentru învățare. Astfel, după Ș. Iosifescu, G. Lemeni, M. Miclea, C. Mamali (2018) principalele strategii de motivare a elevilor pe care profesorul le poate utiliza la clasă sunt:

- **crearea unui mediu educațional motivant** – o relație bună cu elevii, o atmosferă plăcută și suportivă în clasă - facilitează apariția motivației pentru învățare;

- **declanșarea motivației** pentru dezvoltarea unei atitudini pozitive față de materii, orientarea învățării spre un scop stabilit, formularea unor așteptări de performanță în învățare, formarea unor credințe realiste despre învățare;

- **menținerea motivației:** stabilirea de scopuri imediate, prezentarea și administrarea sarcinilor într-un mod motivant; sporirea calității experiențelor de învățare și a încrederii în propriile forte; formarea unei imagini de sine pozitive; dezvoltarea autonomiei și promovarea strategiilor de automotivare;

- **finalizarea experiențelor de învățare într-o manieră pozitivă:** încurajarea autoevaluării; furnizarea feedback-ului motivational; sporirea satisfacției învățării; managementul recompenselor și a consecințelor logice în cadrul învățării [apud, 33].

În interpretarea științifică validată în practica educațională (E. Calotă, A.-M. Cazan, E. Stănculescu, Ș. Popenici, C. Fartușnic, M. Cuciureanu, 2015) se reliefează următoarele strategii și tehnici de dezvoltare a motivației pentru învățare [24, pp. 39-43]:

Strategii de susținere a încrederii elevilor

- Ajută-i pe elevi să-și stabilească scopuri, să-și evalueze progresul, să recunoască legătura efort-rezultat. Feedbackul oferit să fie informativ.

- Oferă sprijin suplimentar pentru elevii slabi; integrează elevii cu sindrom de nereușită. Ajută-i pe elevii care-și supraprotejează valoarea de sine, trecându-i de la scopuri de performanță la cele de învățare.

Strategii de motivare prin stimulente extrinseci

- Laudă și răsplătește progresul spre performanță de îmbunătățire. Utilizează competiția ocazional, creează oportunități egale de succes și focalizează-te pe scopurile de învățare.

- Laudă și recompensează în moduri care să-i determine pe elevi să-și aprecieze singuri rezultatele învățate.

Strategii de conectare la motivația intrinsecă a elevilor

- Răspunde nevoilor de autonomie a elevilor, permite-le să facă alegeri.

- Răspunde nevoilor de competență (implicarea elevilor, feedback imediat, prezentarea semnificației activității).

- Răspunde nevoilor de interconectare (colaborare cu colegii).

- Combină activitățile, de exemplu pe cele practice cu cele intelectuale, stimulează creativitatea, disonanța cognitivă, transformă un conținut abstract în unul personalizat etc .

Sursele științifice accesate mai eșalonează **tehnici și condiții care favorizează motivația elevilor**. În sensul dat, cu trimiteri la R. Viau (1997, pp. 128-133) [apud, 21, p. 48] se evidențiază:

Cerințe pentru predarea cunoștințelor declarative, privite în general de elevi ca un ansamblu de informații teoretice și abstracte care trebuie învățate pe de rost:

- se începe cu o anecdotă sau cu o problemă de soluționat, care vor trezi interesul și curiozitatea elevilor;
- se prezintă planul expunerii sub formă de întrebări sau de obiective;
- înainte de a explica un concept sau un fenomen se face apel la cunoștințele lor anterioare, întrebându-i cum și-l explică;
- se ilustrează relațiile dintre concepte cu ajutorul schemelor, al tabelelor, al desenelor; se dau exemple din mediul lor cotidian sau care țin de interesele lor și li se cere elevilor să dea ei înșiși asemenea exemple din viața cotidiană;
- se folosesc metafore sau se fac analogii din domeniile care-i interesează;
- pentru fiecare etapă profesorul le oferă un model, arătându-le cum se procedează;
- se utilizează diferite mijloace de învățare.

Condiții pentru o activitate de învățare care stimulează motivația elevilor (R. Viau, 1997) [apud, 24, pp. 41-42]:

- să fie semnificativă, adică să corespundă intereselor, preocupărilor și să se armonizeze cu proiectele personale ale elevilor;
- să fie diversificată și integrată altor activități;
- să reprezinte o provocare pentru elev;
- să fie autentică (să ducă la o realizare/ produs/ asemănător cu ceva din viața reală);
- să solicite angajamentul cognitiv al elevului;
- să-l responsabilizeze pe elev permițându-i să facă alegeri;
- să-i permită elevului să interacționeze și să colaboreze cu ceilalți (pentru atingerea unui scop comun). Colectivul de autori, în acest sens menționează că, cooperarea suscită în general motivația elevilor, pentru că favorizează percepția despre propriile competențe și despre capacitatea lor de a controla activitatea de învățare, iar activitățile axate pe competiție nu-i pot motiva decât pe cei mai puternici, adică pe aceia care au șansa de a câștiga; cei cu nivel mediu sau slabi au tendința să abandoneze.
- să aibă un caracter interdisciplinar;
- să formuleze cerințele și condițiile în care se va desfășura;
- să se desfășoare într-o perioadă de timp suficientă.

R. Ames și C. Ames (1991) eșalonează unii **indicatori care declară probleme de motivație existente în actul educațional** [apud, 21, p. 49]: • amână cât mai mult momentul începerii lucrului; • are dificultăți în a se decide; • își fixează scopuri greu de atins; • alege calea cea mai facilă și mai rapidă pentru a îndeplini o activitate; • crede că șansele sale de succes sunt reduse; • refuză să încerce să execute o nouă activitate; • își face munca rapid și fără a fi atent; • abandonează rapid o activitate și nu încearcă să o facă și a doua oară; • explică eșecurile sale prin propria incapacitate de a face lucrurile cerute; • pretinde că a încercat să lucreze dar nu a ieșit nimic. În acest sens, autorii menționează că, aceste comportamente sunt un semnal pentru cadrul didactic, care va trebui să urmărească mai atent comportamentul elevului, să discute cu el și să stabilească cu exactitate ce se află în spatele comportamentelor sesizate.

Pentru ameliorarea problemelor de motivație apărute la elevi Rolland Viau recomandă următoarele **strategii de intervenție** (1997, pp. 175-179) [apud, 21, pp. 49-50]:

- profesorul să-i învețe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în fața unei activități dificile („este greu dar sunt capabil să reușesc”);
- profesorul trebuie să-i obișnuiască pe elevi să-și stabilească în mod realist standardele de reușită, să se raporteze la reușitele lor anterioare și să nu se compare în permanență cu ceilalți colegi;

- profesorul să-i lase pe elevi să-și definească ei înșiși obiectivele învățării atunci când este posibil; aceste obiective trebuie să fie precise, pe termen scurt și să țină seama de capacitățile elevilor;

- profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operațiile pe care le execută în anumite situații, atunci când execută o sarcină; în felul acesta va putea lua cunoștință de procedurile care sunt bine executate, dar și de cele care mai trebuie exersate;

- profesorul trebuie să-l obișnuiască pe elev să nu se judece prea sever și să nu se culpabilizeze atunci când greșește.

Tot R. Viau (1997) eșalonează și **semnele unui elev motivat pentru învățare** care se angajează în sarcinile de învățare, apelând la strategii eficiente de învățare bazate pe comprehensiune și stabilirea de legături logice (angajament cognitiv) și îi consacră timpul necesar (perseverență); acest fapt are drept consecință o amplificare a celor trei tipuri de percepții (dinamică motivațională funcțională) [apud, 24, pp. 42-43]:

- *Angajamentul cognitiv* corespunde gradului de efort mental depus de elev în realizarea activității. Acest efort poate fi apreciat prin observarea tipului de strategie de învățare la care recurge. Dacă el se limitează, de exemplu, la strategii de memorizare, evident că este puțin angajat în plan cognitiv.

- *Perseverența* se traduce prin timpul pe care elevul îl acordă activității: cu cât este mai motivat, cu atât îi va aloca mai mult timp și-și va spori astfel șansele de reușită. Dimpotrivă, lipsa de motivație antrenează tendința de a abandona rapid sarcina sau de a nu face decât minimul necesar.

- *Reușita sau performanța* - o consecință, o sursă a motivației pentru că ea influențează pozitiv percepțiile care stau la baza acesteia.

În categoria strategiilor de dezvoltare a motivației pentru învățare (W. Weidinger, Ș. Popenici, C. Fartușnic, V. Mîslițchi, A. Nour etc.) **se plasează și strategiile didactice centrate pe cel ce învață în vederea creșterii motivației pentru învățare**. În acest sens, puntea de legătură spre sensul comun de dezvoltare a motivației pentru învățare pentru ambele strategii, o descrie Ph. Meirieu (1993) „o strategie conține instrumentarul învățării, demersul învățării, gradul de coordonare sau directivare a învățării, inserția socio-afectivă, gestionarea timpului” [apud, 13, p. 129].

Tot în direcția data se plasează și strategia gândirii critice de proiectare didactică Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere (E-R-R-E), care constituie un circuit închis de învățare explicită și unde nu este permis să se omită unele etape și să se treacă peste anumite activități, considerate obligatorii [35, p. 16].

Astfel, după S. Loman, C. Vatland, K. Strickland-Cohen, R. Jorner, H. Walker (2010) [apud, 24, pp. 44-45] aceste strategii didactice centrate pe elev trebuie să se raporteze la:

- *competențele cheie/transversale* care se află în strânsă legătură cu auto-determinarea: „a învăța să înveți”, „competențe sociale și civice” și „spiritul de inițiativă și antreprenoriat”;

- *competențe specifice care sunt necesare a le dezvolta la elevi:*

- *auto-cunoașterea (puncte tari, puncte slabe, preferințe, interese, așteptări);

- *identificarea și stabilirea propriilor scopuri (auto-direcționare, alegere personală);

- *planificarea/prioritizarea activităților menite a duce la atingerea scopurilor; auto-reglarea (afectivă, cognitivă, comportamentală);

- *auto-evaluarea, monitorizarea propriului progres subiacent atingerii scopurilor; folosirea informațională a feed-back-ului (intern și extern) pentru îmbunătățirea propriei activități; asertivitatea;

- *abilitățile care trebuie formate la elevi:* stabilirea de scopuri; automonitorizarea; auto-instruirea; auto-evaluarea; întărirea/stimularea auto-administrată (pentru întărirea comportamentelor legate de auto-determinare și de competență); luarea deciziei; rezolvarea de probleme; autoprezentarea/susținerea (punctului de vedere personal, a nevoilor, intereselor etc.);

- *atitudinile și valorile asociate dezvoltării învățării* sunt cele care facilitează adoptarea acțiunilor și comportamentelor elevilor în direcția dezvoltării autonomiei și competenței

personale, a relaționării cu ceilalți și a încrederii în propria capacitate de dezvoltare a abilităților prin exercițiu (efort susținut, strategii de învățare etc.).

Din perspectiva acestor abordări se evidențiază următoarele **metode recomandate pentru aceste strategii didactice centrate pe elev care contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare** [13, 21, 24, 32, 34].

După M. Bocoș, D. Jucan (2007, p. 132) [apud, 13, p. 129], metodele de instruire se referă la cele de predare și la cele de învățare. Autorii susțin că, metodele de predare ale profesorului pot fi convertite de către elevi în metode de învățare, deoarece metodele de predare duc și susțin învățarea, dar există și metode de învățare propriu-zise. Atât **metodele de predare-învățare cât și cele propriu-zise de învățare au funcție evaluative (modalitate de transmitere și însușire de cunoștințe și de formare de abilități, capacități, competențe, comportamente etc.)**

Din perspectiva dată, după P. Mureșan (1990) **cele mai utilizate metode de învățare** sunt:

- **metoda învățării sintetice** cu etapele: lectura sintetică, lectura analitică, lectura analitică-sintetică și evaluative sau de consemnare, repetarea pe bază de recunoaștere, repetarea pe bază de reproducere;

- **metoda învățării analitice** sau secvențiale cu etapele: fragmentarea materialului în unități logice, aplicarea metodei învățării sintetice;

- **metoda învățării progressive cu repetări recurente;**

- **metoda RICAR** (Răsfoire, Întrebări, Citire, Amintire, Revedere) [ibidem 129].

Din categoria **metodelor, de fixare și consolidare a cunoștințelor pentru formarea priceperilor și deprinderilor**, frecvent utilizate sunt:

- **exercițiul** (executarea repetată, conștientă și sistematică a unor acțiuni, operații sau procedee în scopul transformării lor în deprinderi);

- **conversația de fixare** (actualizarea cunoștințelor anterioare pentru fixarea, consolidarea, aprofundarea și sistematizarea lor);

- **executarea unor lucrări** (practice, aplicative) [ibidem 129].

Prin prisma dată autorii L. Peculea, D.-R. Ignat, R. Brănișteanu, C. Macari, M. Bocoș (2015) menționează că, pe măsură ce elevul dobândește anumite abilități și deprinderi necesare învățării autonome, independente, se diminuează dependența acestuia de influența și controlul exercitate din exterior asupra realizării învățării. Astfel, **predarea își dovedește eficiența dacă induce și susține învățarea, dacă ajută elevii să învețe cum să învețe, asumându-și un mod propriu de a învăța, adoptând un stil personal de învățare** [apud, 13, p. 130]

După E. Calotă, A.-M. Cazan, E. Stănculescu, Ș. Popenici, C. Fartușnic, M. Cuciureanu (2015) [apud, 24, pp. 45-46] se menționează următoarele **metode care contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare**:

• **metoda de învățarea prin cooperare – „Jigsaw-Puzzle”** (E. Aronson) care facilitează cooperarea, comunicarea și susținerea reciprocă între elevi. Metoda vizează formarea grupurilor de lucru (4-6 persoane) unde fiecare elev își alege o parte (1/4, 1/5, 1/6) și o învață astfel încât să o predea colegilor de grupă. Astfel, fiecare elev se simte responsabil nu doar pentru propria sa învățare, ci și pentru cea a colegilor de grupă. Sursa recomandă ca elevii, care au aceeași bucată de lecție, să grupeze cu colegii din celelalte grupe, încât să colaboreze în cadrul învățării, făcând schimb de impresii, idei, înțelegere personală.

• **metoda portofoliului personal al elevilor** - mijloc de înregistrare a progresului școlar, pentru a facilita auto-monitorizarea, autoevaluarea în ceea ce privește atingerea scopurilor de învățare asumate de elev și modificarea stărilor emoționale.

• **exerciții pentru oferirea de provocări optime pentru învățare** care să fie mai dificile de rezolvat decât nivelul actual de abilitate, dar care să fie rezolvabile; astfel, elevul iese din zona de confort, își asumă riscuri, abordează adaptativ nesiguranța;

În sensul dat, **în categoria strategiilor de dezvoltare a motivației pentru învățare, se plasează și mediul de învățare de tip metacognitiv** care în realizarea operațiilor metacognitive și în formarea capacităților metacognitive **pledează pentru reflecții și întrebări generice**. Acestea (J. H. Flavell (1976; 1987), M. A. Dirkes (1985) **favorizează formarea capacităților**

cognitive la elevi (exemple de reflecții și întrebări generice în anexa 2.4.) [apud, 13, pp. 127-128].

Tot în direcția dată, merită atenție faptul că, **prin prisma învățării constructiviste** în care se abordează dezvoltarea cognitivă a elevilor, **structurarea mediului de învățare pentru elev**, care trebuie să aibă acces la sensuri și la reflecții, *va viza*: îndrumări pentru sarcini care să declanșeze învățarea; exerciții model; resurse curriculare și material pentru aplicare, dezvoltare, recuierare, aprofundare a achizițiilor; propuneri care să stimuleze curiozitatea elevilor, nevoia lor de cercetare; concept de sarcini de învățare personalizate pentru fiecare elev (I. Maiciuc, 2002, p. 44). În sensul dat, se accentuează **reflecția personală**/confruntarea cu sine, ca modalitate de formare și exersare a capacităților metacognitive, prin: monologuri interioare, gândirea cu voce tare, reflecția asupra unor cunoștințe (ghiduri de autorefecție, jurnale autoreflexive); autoaprecierea; verificarea înțelegerii lecțiilor; verificarea prin parafrază; descoperirea unor metode, tehnici de învățare și construirea unui stil de învățare propriu [apud, 13, pp. 128-129].

2.3. Cadrul de învățare și dezvoltare a gândirii critice – facilitator de formare a competenței de a învăța să înveți

Strategia gândirii critice s-a construit pe teorii elaborate detaliat în SUA în Centrul Național pentru Gândirea Critică și un instrumentar de evaluare axat pe această capacitate (A. Nicu, 2007, pp. 24-34) [apud, 35, p. 16]. T. Cataleanu (2015) menționează că, din experiența de implementare a strategiei în raport cu diferite discipline școlare a derivat programul internațional RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), promovat începând cu 1998 și în Republica Moldova: LSDGC (Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice). Respectiva strategie a determinat elaborarea cadrului de proiectare didactică Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere (ERRE), care constituie un circuit închis de învățare explicită și unde nu este permis să se omită unele etape și să se treacă peste anumite activități, considerate obligatorii [35, pp. 16-17].

L. Scifos (2010) menționează că, prin cursul opțional *Integrare europeană pentru tine*, unde a fost testat și validat pedagogic demersul didactic centrat pe formarea de competențe ERRE, s-a determinat ca acest demers/**cadrul ERRE îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare, până la formarea competenței cu transformarea ei într-un model comportamental autentic** [6, 46].

Actualmente, curriculumul (2018) vine cu sugestii metodice de proiectare a demersurilor didactice și recomandă modelul ERRE (J. L. Meredith, K.S. Steele, 1995) configurat ca un cadru metodologic de proiectare și învățare, favorabil dezvoltării critice. Curriculumul accentuează asupra faptului că, corelarea dintre fazele modelului și procesul de formare a competențelor poate fi prezentat prin 6 pași care facilitează metodologic formarea competențelor prin strategii didactice care îmbină armonios metodele active moderne cu cele consacrate în învățământul primar [12, p. 200]:

- I. EVOCARE: 1. Implică-te!;
- II. REALIZAREA SENSULUI: 2. Informează-te!; 3. Procesează informația!
- III. REFLECȚIE: 4. Comunică și decide!; 5. Apreciază!
- IV. EXTINDERE: 6. Acționează!

Astfel, din perspectiva dată, ne-am propus să elucidăm conținutul teoretic și aplicativ al **Cadrului de învățare și dezvoltare a gândirii critice** ERRE– facilitator de formare a competențelor și anume a competenței de a învăța să înveți.

T. Cartaleanu (2015) menționează că, proiectarea unei activități didactice în baza strategiei ERRE presupune patru etape distincte și nici una dintre ele nu poate fi omisă [35, p.17]. Iar L. Scifos (2010) susține că, pentru ca elevii să aibă claritate privind modelul de învățare parcurs, etapele ERRE au fost suplimentate cu șase pași exprimați în sarcini concrete, detaliate anterior mai sus.

Colectivul de autori din țară T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Scifos (2017) elucidează caracteristicile esențiale etapei EVOCARE [15, p.16]:

- prima etapă în procesul de formare a competențelor, un anumit nivel de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți;

- se realizează mai multe activități cognitive: este creat un context, în care elevul își amintește ce știe despre un anumit subiect, începe să se gândească la subiectul pe care în curând îl va examina în detalii; elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele, experiența proprie de învățare, la care se pot adăuga altele noi;

- oferă posibilitatea de a identifica condițiile prelabile și a construi ulterior în baza lor învățarea;

- implica activ elevul, atât la nivel de acțiune, cât și la nivel de gândire în actul de învățare activă (individual, în grupuri mici) – pasul *Implică-te!*. Astfel elevii exteriorizează experiența anterioară, conturează schema lor cognitivă în raport cu ceea ce urmează să învețe, comunică cu colegii pentru a o completa, realizând, în așa mod, primul nivel de documentare.

L. Scifos (2010) susține că în așa mod se creează un context favorabil pentru valorificarea experienței proprii și a colegilor, identificarea necesităților noi de învățare și, în baza lor, motivarea intrinsecă și extrinsecă pentru acest proces. Elevilor li se propun, la fiecare oră, sarcini pentru pasul *Implică-te!* Evocarea este prima etapă în formarea competențelor, inclusiv a competenței de a învăța să înveți [6, p. 47].

Pentru EVOCARE, T. Cartaleanu (2015) susține că ar putea fi următoarele obiective stabilite:

(a) actualizarea cunoștințelor de care dispun elevii (tematică, problem, motive) prin liantul de metode: Acumulare; Scrierea liberă; Clustering; Graffiti; Asocieri libere; Secvențe contradictorii; Discuția ghidată);

(b) trecerea în revistă a informației studiate anterior (noțiuni, termeni) prin metodele: Explozia stelară; Diagrama Venn; Citate; Asocieri forțate; elaborarea unui câmp conceptual al subiectului prin: Harta conceptuală; Attribute; Floarea de nufăr; Clustering; Găsește pe cineva care...);

(c) acumularea unor idei în raport cu problema enunțată de profesor prin: Brainstorming; Brainwriting; Scrierea liberă; Phillips 6x3x5; Cinquain; Eseul de 5'; Graficul T);

(d) provocarea unor emoții, crearea atmosferei necesare, stimularea motivației, trezirea interesului prin: Bliț; Reacția cititorului; Pagina de jurnal; Lanțuri asociative; Discuția ghidată; Dialogul dirijat; Scrierea liberă; Pixuri în pahar; Discuție la manej; Linia valorii; Găsește cuvântul-țintă; GPP; Schimbă perechea! [35, p.17]. Autoarea menționează că, timpul rezervat etapei nu va depăși 10-12 minute și ea poate fi combinată cu verificarea temei de acasă, dacă aceasta a fost gândită în perspectivă.

Deci, sarcinile care vor facilita acest proces în EVOCARE vor fi cele de tipul *Implică-te!* și vor permite ca elevii să realizeze următoarele: conștientizarea nivelului de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă; identificarea experienței proprii; exteriorizarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor la subiect; crearea condițiilor prelabile pentru formarea / dezvoltarea competenței.

La REALIZAREA SENSULUI autorii T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Scifos (2017) elucidează următoarele caracteristicile esențiale pentru această etapă [15, p.16]:

- a doua etapă a cadrului pentru gândire, învățare și formare de competențe unde elevul vine în contact cu noile informații sau idei;

- poate lua forma lecturii unui text, a vizionării unui film, a ascultării unui discurs sau a efectuării unui experiment;

- menține implicarea activă a elevului în procesul de învățare iar profesorul are influență minima asupra lui;

- menține implicarea și interesul, stabilite în faza de evocare prin strategii de predare cu tehnici de învățare care le permit elevilor să-și monitorizeze în mod activ înțelegerea.

Pentru REALIZAREA SENSULUI, T. Cartaleanu (2015) susține că, prin lecturare activă sau scriere de text, elevul urmează să se ocupe activ de propria învățare în diada predare-învățare (învățare de conținuturi sau exersare de deprinderi, elaborare monitorizată a unui produs).

Pentru pasul *Informează-te!* prin tehnicile: Interogarea multiprocesuală, Lectura ghidată, Lectura intensivă, Cubul, Argument în patru pași, 6 De ce?.

Pentru pasul *Procesează informația!* în raport cu textul literar prin: Consultații în grup; Comerțul cu o problemă; Mîna oarbă; Interviu în trei trepte; Lectura ghidată; Interogarea încrucișată; Lectura împotriva; Lectura intensivă; Lectură în perechi, rezumate în perechi; Piramida narațiunii; Pînza discuției; Phillips 6x6 ș.a.

Pentru textul nonliterar, pot fi adaptate sarcini în baza tehnicilor: SINELG; Mozaicul; Predarea complementară) iar pentru elaborarea textului prin tehnicile: 6 De ce?; Cercul; TASC; PRES; OPERA; SORA; Cubul [35, p.18].

Deci, stabilim că, la REALIZAREA SENSULUI se propun sarcini de tipul:

1. *Informează-te!* (lectură, ascultare activă)

2. *Procesează informația!* (reproducerea, traducerea, interpretarea, aplicarea, analiza materialului nou) care prin aplicare pot obține următoarele rezultate: se completează, se modifică schema cognitivă a elevului; se asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev; se menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei [15, p.18].

La REFLECȚIE autorii T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Scifos (2017) elucidează următoarele caracteristicile esențiale pentru această etapă [15, p. 17]:

- etapă ulterioară în procesul de formare a competențelor în care elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concept;

- etapa în care elevii însușesc cu adevărat cunoștințe și abilități noi prin implicare activ în restructurarea tiparelor vechi, pentru a include în ele noul.

- urmărește câteva lucruri esențiale:

* crearea condițiilor pentru ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile asimilate;

* generarea unui schimb sănătos de idei între elevi, prin care să-și dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare. Astfel, prin discuții de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire; are loc o schimbare și reconceptualizare în procesul de învățare; se constituie scheme noi, completate cu informațiile procesate în timpul învățării în baza scemelor cognitive inițiale;

* crearea contextului pentru exteriorizarea atitudinilor în raport cu cele învățate.

Pentru REFLECȚIE, T. Cartaleanu (2015) susține că, tehnicile de reflecție pentru textul literar vizează discuția urmată de scriere sau scrierea soldată cu prezentarea produsului prin tehnicile: Cadrul argumentării; Argument în patru pași; TASC; Graficul T; Diagrama Venn; FRISCO; 6 De ce? Pălării gânditoare; Masa rotundă; Cercul; Panelul; Acvariul; Din fotoliul autorului. Deasemenea, reflecția se materializează în prezentarea și discutarea în profunzime a produselor, în a le compara cu ale altora și de a-și perfecția produsul [35, p.18]. Tehnicile de reflecție pentru textul nonliterar vizează tehnicile: Pixuri în pahar; Discuția ghidată; Colțuri; Turul galeriei, Harta conceptuală, Diagrama cauzelor și a efectelor. Pentru stimularea creativității elevilor în reflecție, pentru care simpla repetare a situației de comunicare standard va trece firesc în interpretarea datelor și adaptarea textului propriu produs, vizează tehnicile: Jocul de rol; Revizuirea circulară; Maratonul de scriere; Dezbateri etc. Metacogniția, exersată prin tehnici ca Eu cercetez; Jurnalul reflexiv; Pagina de jurnal; Consultații în grup; Pălării gânditoare devine dovada cea mai sigură a faptului că învățarea a avut succes [ibidem, p.19].

Deci, stabilim că, la REFLECȚIE se propun sarcini de tipul:

1. *Comunică și decide!* (în unele situații, în funcție de sarcina didactică, acest pas este aplicabil și la etapa de realizare a sensului)

2. *Apreciază!*

Aplicând aceste sarcini, se ating următoarele rezultate: menținerea implicării prin schimb sănătos de idei; formarea și exprimarea atitudinilor; restructurarea durabilă a schemelor cognitive inițiale; condiționarea schimbărilor comportamentale; constituirea unui sistem de cunoștințe, abilități și atitudini cu referire la subiectul studiat [15, p.19].

La EXTINDERE autorii T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Scifos (2017) elucidează următoarele caracteristicile esențiale pentru această etapă [15, p. 17]:

- etapa de corelare a teoriei și practicii prin aplicare în diferite situații de integrare (transfer de cunoaștere realizat de elevi);

- elevii aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate, în situații reale din viața reală printr-o problemă care necesită rezolvare și care stimulează mobilizarea resurselor interne și externe ale elevilor;

- cadrul didactic creează context pentru simularea, exersarea competențelor necesare, sarcini care îi pun în situația de a ieși din cadrul clasei, orei, școlii în comunitate, în familie etc.;

- prin proiectarea inițiativelor de a participa la acțiuni în afara clasei, lecția se derulează și dincolo de cadrul școlii unde elevii își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești prin abilități de responsabilitate, spirit de observare și antrenare a creativității.

Astfel, învățarea capătă sens, sporește motivația, implicând activ aspecte intrinseci și extrinseci.

Pentru EXTINDERE, T. Cartaleanu (2015) [35, p.19] menționează că, poate fi concepută ca:

- temă pentru acasă, prezentarea/discutarea căreia va deveni evocare pentru lecția următoare;

- o sarcină de durată, care va reclama acțiuni sesizabile, deși nu întotdeauna evaluabile, măsurabile (atitudinea sau comportamentul nu pot fi evaluate).

Etapă de lecție, susține autoarea, poate fi realizată prin tehnici ca: Imaginația ghidată; Colajul; Harta conceptuală; 6 Cu ce scop? 6 Cum? Studiul de caz; Jurnalul reflexiv; SORA; OPERA. Deasemenea, autoarea menționează că, una dintre oportunitățile de desfășurare și valorificare a etapei EXTINDERE o constituie revistele și ziarele școlare, posturile de radio locale, proiectele comunitare, iar sarcinile de tipul *Acționează!* vizează verbul prin care sarcinile date elevului depășesc perimetrul clasei și pereții școlii.

Deci, stabilim că, la EXTINDERE se propun sarcini de tipul *Acționează!* Ele facilitează obținerea următoarelor rezultate:

- elevii realizează un transfer de cunoaștere.;

- aplică cele însușite la ore în situații de integrare simulate;

- aplică cele însușite în situații de integrare autentică;

- facilitează mobilizarea resurselor interne și externe la rezolvarea de probleme simulate sau autentice;

- își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești. [15, p. 19]

În vederea derivării competenței tărncisciplinare „de a învăța să înveți”, prin caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP în clasele primare, curriculumul actual (2018) ilustrează o selecție de metode interactive specifice cadrului metodologic de învățare și proiectare ERRE [12, p. 201]:

- metode de predare-învățare interactive de grup: cubul, schimbă perechea, mosaic, pixuri în pahare, știu-vreau să știu-am învățat, turul galeriei, graffiti etc.;

- metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare: RAI, floare de nufăr, jurnalul (dublu, triplu), SINELG, 6 De ce?, lectura (ghidată, intensivă, în perechi), jurnalul reflexiv, revizuirea circulară, requiest etc.;

- metode de rezolvare a problemelor prin stimularea creativității: brainstorming, explozia stelară, acvariul, gândește-perechi-prezintă, frisco, pânza discuției, colțuri, studiul de caz, sinectica etc.;

- metode de cercetare: proiectul (în grup), experimentul de grup, intra-act, eu cercetez (în grup).

Curriculumul atenționează faptul că, metodele active și interactive au o varietate mare, astfel, învățătorul va alege metodele potrivite și eficiente, le va adapta vârstei elevilor în vederea

atingerii obiectivelor dar totodată nu va nega și metodele consacrate în învățământul primar. O notă aparte, în sensul metodelor consacrate, reprezintă jocurile didactice care vizează o coordonare a aspectului psihomotor și cognitiv la vârsta școlară mică [ibidem, p. 200].

Actualul ghid (2018) detaliază recomandări cu referire la strategiile didactice elaborate în cheia metodologiei ERRE [14, p. 18]:

- *forme de organizare*: frontal, individual, în grup;

- *metode clasice îmbinate cu cele moderne și interactive specifice nivelului primar de instruire*:

* metode de comunicare: explicația, descrierea, conversația, problematizarea, discuția ghidată, povestirea etc.;

* metode de explorare: observația, experimentul, modelare, demonstrația;

* metode de acțiune: exercițiul, jocul didactic, simularea etc.;

* metode de raționalizare: instruirea asistată de calculator, algoritmizarea.

- mijloace: demonstrative, individuale, distributive etc.

Palitra specifică de aplicare a metodelor și tehnicilor interactive pentru realizarea lecției la DP se detaliază în ghid cu exemple concrete la [14, pp. 237-239]: ciorchinele, diagram Y, floarea de nufăr, explozia stelară, hexagonal, cadran de ceas, graficul T, diagram Venn. Deasemenea, ghidul detaliază modalitatea de valorificare a jocului didactic la DP [14, p. 240]; sugerează spre aplicare metodele art-creative care presupun utilizarea unor modalități artistice de exprimare prin desen, mișcare, mimică, modelaj, piese de teatru, exerciții de energizare și îl fac pe elev să se simtă bine în cadrul activităților educaționale, să se implice în activitate (ibidem, p. 235).

CONCLUZII:

- strategia gândirii critice (ERRE) constituie un circuit închis de învățare ce îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare până la formarea competenței „de a învăța să înveți” cu transformarea ei într-un model comportamental autentic;

- metodologia ERRE prin cei 6 pași/sarcini de învățare facilitează formarea competenței „de a învăța să înveți” și anume prin faptul că, elevul își conturează un stil propriu de învățare, care îl ajută să atingă noi performanțe, să-și dezvolte noi competențe. În acest sens, procesul de învățare este mai bine înțeles de către elev și el are șansa de a fi realmente un partener adevărat pentru profesor, acceptându-l și el ca partener;

- prin parcurgerea etapelor modelului ERRE se poate demonstra posibilitatea de a obține rezultatul scontat al învățării sub formă de competențe, dar foarte multe lucruri „depind de îndemânarea sau vocația profesorului” [15, p. 20].

III. ASPECTE DE VALORIFICARE A STRATEGIILOR DE DEZVOLTARE A MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA DISCIPLINA DEZVOLTAREA PERSONALĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Model exemplu – clasa III

Unitatea de învățare: 2. Asigurarea calității vieții

Subiectul lecției: „Cum caut informațiile necesare pentru a învăța?”

Demers curricular: Modalitățile de informare

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Unități de competențe:

2.3. Estimarea posibilităților de învățare de la cei din jur și de informare în baza modelelor din comunitate

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje din textul literar;

O.2. să identifice 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală în baza experienței personale și modalitățile de oprire a fenomenului, în baza Fișei de lucru 6;

O.3. să estimeze participanții la acest act de bullying (victimă, agresor, adept/ți, martori) în baza elementelor cheie ale bullyingului (Fișa 3);

O.4. să recunoască caracteristicile tipurilor de bullying în mediul clasei pe baza secvenței de film animat;

O.5. să dezvolte acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relațiile cu ceilalți, în baza argumentelor pe cartele (Fișa 7);

O.6. să elaboreze individual un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană.

În Evocare la pasul *Implică-te!*, în vederea verificării sarcinilor realizate pentru acasă, în mod individual, la subiectul lecției precedente „Mâncătorii de timp” (detalierea de conținut curricular: tipuri de activități și dozarea eficientă a timpului) se solicită elevilor, repartizați în perechi, să analizeze agendele personale de monitorizare a propriului program de activitate, timp de o săptămână după modelul propus în fișă.

Pentru O.1 și O.2 elevilor se propune să contabilizeze (discutând în pereche) problemele identificate, vizând modul de organizare a timpului, soluțiile pentru problemele identificate în organizarea timpului, cu următoarele răspunsuri așteptate: „*posibile probleme în organizarea t': drumul la/de la școală necontrolat, jocul la calculator fără estimarea corectă a timpului*”; *timp neprevăzut pentru căutarea informațiilor necesare la realizarea temelor pentru acasă*”.

Apoi se solicită elevilor să generalizeze variantele contabilizate printr-o decizie unică de pereche și s-o scrie la tablă, în rubricația tabelului „T”, numind (verbal) sursele de informare complementare la realizarea temelor pentru acasă și persoanele la care pot apela pentru căutarea informației (Răspuns așteptat: „*cărți, reviste, enciclopedii, internet, televizor, etc.; învățătoarea, părinții, frate/soră mai mare; altă persoană dragă etc.*”).

La finele sarcinii se oferă feedback elevilor: „Pentru a economisi timpul destinat învățării individuale/la realizarea temelor pentru acasă trebuie chibzuit să apelăm la sursele de informare și să solicităm ajutor de la persoanele de încredere”.

Se anunță subiectul lecției: „Cum cauți informațiile necesare pentru a învăța?” și se enunță obiectivele lecției: „Astăzi noi vom: explica ce sunt informațiile necesare pentru a învăța să învățăm; determina sursele oportune de învățare pentru elevi; deduce modalitățile de căutare a informației necesare din sursele complementare celor școlare”.

Pentru etapa dată de lecție se optează pentru următoare strategie didactică: pereche, frontal; dialogul, reflecție dialogată, graficul „T”, brainstorming (oral).

În Realizarea Sensului la pasul *Informează-te!* elevii prin ascultare activă, expunere și demonstrare î-și extind bagajul de achiziții cu referire la: cultură informațională; elev educat informațional; surse informaționale; persoane la care un elev poate apela pentru a-l ajuta să caute informații; elevul utilizator de informații; modalități de învățare în baza surselor informaționale accesate.

La pasul *Procesează informația!* pentru obiectivele O.3. și O.4. 1. se propune elevilor să formeze 7 grupuri de lucru a câte 4 persoane în grup, clarificând de învățătoare rolurile și sarcinile fiecărui membru din grupurile formate (agentul de căutare 1 - carte; agentul de căutare 2 - Gogle; expertul care clarifică ce informație este nouă și care este deja cunoscută; secretarul completează rubricația fișei de lucru). Apoi, învățătoarea prezintă sarcina:

a. „În cadrul acestei activități veți redacta un text despre descrierea lupului ca animal/mamifer specific faunei din RM”.

b. Veți alege conținutul de descriere a lupului, consultând 2 surse de informare: cartea și motorul de căutare Google. Pe parcursul procesului de căutare a informațiilor veți stabili care din ele sunt: informații noi și informații care le știți deja despre animalul respectiv.

Pe finalul activității se solicită secretarilor să acroșeze fișele de lucru pe tablă, argumentând noutatea selectată din sursele propuse prin 2-3 cuvinte.

Alt pas solicită elevilor, în baza textelor scrise în fișă (Fișa 6), să precizeze cât de ușor le-a fost să caute informații despre animal și să completeze fișa de lucru 7. După completarea fișei, se cere elevilor să lucreze în perechi și să observe asemănările și deosebirile legate de modul în care au căutat informațiile. Apoi, se solicită elevilor să prezinte asemănările și deosebirile în fața clasei iar învățătoarea va sumariza ideile găsite la elevi și va formula concluzii referitor la utilizarea surselor de informare și a modalităților de căutare a informației.

Pentru etapa dată de lecție se optează pentru următoare strategie didactică: în grup, individual, în perechi; reacția cititorului, tehnica „Consultații în grup”, reflecție de grup, intra-act, reflecție personală.

În Reflecție la pasul *Comunică și decide!* pentru O.5 elevilor se propun întrebări raportate la activitatea precedentă de lucru cu sursele informaționale abordate de eu, prin tehnica *Interogarea multiprocesuală*:

- Care este importanța utilizării unor surse diferite de informare?
- Ce tipuri de informații și modalități de informare cunoașteți?
- Ce dificultăți ați întâmpinat în căutarea informațiilor?
- În cazul dat, cum credeți, care sunt persoanele la care puteți apela pentru a vă ajuta să căutați așa tip de informații?
- Ce priceperi și deprinderi trebuie dezvoltate pentru a căuta informații necesare și a le prezenta?) optând pentru răspunsurile:
 - Sursele oferă acces la informații mult mai vaste și ample.
 - Sursele de informații oferă imagini, fotografii care reprezintă clar aspectul exterior al animalului studiat; modul de viață și trai al animalului; impactul în natură.
 - Pe lângă sursele oferite aș consulta emisiunile TV „Animal Planet”; „Discovery”.
 - Dificultăți: timp (durată) de căutare, atât pentru o sursă cât și pentru alta; nevoia de ajutor în căutarea informației (cuprins, scriere corectă pe motorul de căutare); metodă de depozitare/înregistrare a informației.
 - Priceperi și deprinderi: de a găsi informația corespunzătoare, a analiza, a sorta și a selecta informația necesară; de a transforma datele și informația în înțelegere la subiectul cercetat și a dezvolta alte idei noi.

În Reflecție la pasul *Apreciază!* (O. 6.) prin exercițiu (caietul) se propune elevilor să elaboreze o fișă de lucru la subiectul abordat în *Realizarea sensului* („Lupul”), elevii fiind inițiați să utilizeze ca model Fișa de lucru 5 - *Fișă de învățare*. Pentru aprecierea produsului elaborat de elevi – Fișă de învățare, învățătoarea împreună cu elevii stabilesc criteriile de evaluare (PT17 [36, p. 51]):

1. Înțeleg și respect cerințele.
2. Prezint ideile adecvat cu ajutorul detaliilor și imaginilor/ desenelor proprii.
3. Ordonez categoriile logic.
4. Utilizez diverse culori și imagini sugestive/ captivante.
5. Prezint ideile cu acuratețe: ordonat, corect, lizibil. Pe finalul activității, învățătoarea a numit (3-5) unii elevi pentru a prezenta produsul elaborat (prin exercițiu realizat în caiet), solicitându-le să se autoaprecieze în baza criteriilor stabilite de comun acord.

Pentru etapa dată de lecție se optează pentru următoare strategie didactică: frontal, individual; interogarea multiprocesuală, exercițiul, reflecția personală.

În Extindere la pasul *Acționează!* se sugerează elevilor să reflecteze împreună cu părinții asupra subiectului abordat la lecție și se solicită elevilor, ghidați de părinți să elaboreze o *Fișă de învățare*, ca modalitate de învățare, la subiectul abordat în clasă, accesând o altă sursă de învățare. Elevii sunt atenționați despre modalitatea de evaluare a produsului elaborat acasă, care va fi analog celui din clasă.

PROIECTUL DE LECȚIE INTEGRAL

Clasa III. Dezvoltarea personală

Subiectul lecției: „Cum caut informațiile necesare pentru a învăța?” (Modalitățile de informare)

Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE

Unități de competențe:

2.3. Estimarea posibilităților de învățare de la cei din jur și de informare în baza modelelor din comunitate

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să:

O.1. justifice soluțiile propuse pentru problemele identificate la organizarea timpului pentru învățare în baza graficului „T”;

- O.2. numească sursele de informare complementare la realizarea temelor pentru acasă pe baza brainstormingului oral;
- O.3. descrie un animal, al faunei natale, în baza surselor propuse de căutare a informației;
- O.4. deducă, în baza completării fișei de lucru, asemănările și deosebirile legate de modul în care au căutat informațiile;
- O.5. ofere răspunsuri, oral, cu referire la abilitățile necesare în căutarea informațiilor de învățare;
- O.6. elaboreze o *Fișă de învățare* ca modalitate de informare, în baza modelului propus în clasă.

Strategia didactică:

▪ **Forme de organizare:** frontal, individual, în grup, în perechi.

▪ **Metode, tehnici, procedee:** dialogul, reflecția dialogată, graficul „T”, brainstorming (oral), explicația, demonstrația, reacția cititorului, tehnica „Consultații în grup, reflecție de grup, intra-act, interogarea multiprocesuală, reflecția personală, exercițiul.

▪ **Mijloace didactice:** Fișa A-B; Fișele 1-7; caietul, table, - Carte: A. Munteanu, M. Lozanu „Lumea animală a Moldovei”. Vol. 4. Mamifere. Chișinău: Știința; motorul de căutare Google; bandă adezivă..

Strategii de ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare: *autoverificarea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat; * autoaprecierea - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin).

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
4. Cuciinic, C., Cum să înveți?. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. Metode de învățare eficiente. București: Editura Aramis, 2000.
5. Lemeni, G., Mihalca, L., Nih, C., Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele I-IV. Cluj-Napoca: Editura ASCR, ediția a II-a revăzută, 2011. Disponibil: https://www.academia.edu/7513636/218049458_Lemeni_Consiliere_Si_Orientare_v_VIII_Activitati
6. Lau, J., Linii directoare privind cultura informației și instruirea de-a lungul întregii vieți. Chișinău: Editura Gunivas. Asociația Bibliotecarilor din Republica Moldova, 2012. Disponibil: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-ro.pdf>

DEMERSUL DIDACTIC

O	ELEMENTE DE CONȚINUT		T'	STRATEGII DIDACTICE			SECD
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului		Forme	Metode/ procedee	Mijloace	
Evocare							
O 1 O 2	<p>Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP.</p> <p>Informează cu privire la problemele curente ale clasei (comportament performanțial, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a)</p> <p>În vederea verificării sarcinilor realizate pentru acasă în mod individual la subiectul lecției precedente „Mâncătorii de timp” (detalierea de conținut curricular: tipuri de activități și dozarea eficientă a timpului) 1. <i>solicit elevilor</i>, repartizați în perechi să <i>analizeze agendele personale</i> de monitorizare a propriului program de activitate, timp de o săptămână după modelul de fișă propusă (Fișa A).</p> <p>2. Propun elevilor să contabilizeze (discutând în pereche) problemele identificate în modul de organizare a timpului, soluția/ile pentru problemele identificate în organizarea timpului.</p> <p>3. Solicit elevilor să generalizeze variantele contabilizate printr-o decizie unică de pereche și s-o scrie la tablă, în rubricația tabelului „T”.</p> <p>4. Solicit elevilor să numească sursele de informare complementare la realizarea temelor pentru acasă și persoanele la care pot apela</p>	<p>Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor.</p> <p>Elevii realizează sarcini de tipul Implică-te!</p> <p>Elevii la realizarea sarcinilor respectă dozarea timpului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pentru analiza agendei 3'; - pentru contabilizare și generalizare 2' - pentru scriere la tablă 1' <p><i>Răspuns așteptat:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - posibile probleme în organizarea t': drumul la/de la școală necontrolat, jocul la calculator fără estimarea corectă a timpului; <i>timp neprevăzut pentru căutarea informațiilor necesare la realizarea temelor pentru acasă.</i> <p><i>Răspuns așteptat:</i> cărți, reviste, enciclopedii, internet, televizor</p>	10'	<p>Individual</p> <p>Pereche</p> <p>Frontal</p>	<p>Reflecție personală</p> <p>Dialogul</p> <p>Reflecția dialogată</p> <p>Graficul „T”</p> <p>Brainstorming</p>	<p>Fișa A</p> <p>Tabla</p> <p>Desenul grafic al tehnicii „Graficul T” (exemplu în</p>	EFI

<p>pentru căutarea informației. <i>Generalizare:</i> Pentru a economisi timpul destinat învățării individuale/la realizarea temelor pentru acasă trebuie chibzuit să apelăm la sursele de informare și să solicităm ajutor de la persoanele de încredere. Anunț subiectul lecției: „Cum caut informațiile necesare pentru a învăța?” Enunț obiectivele lecției. Astăzi noi vom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explica ce sunt informațiile necesare pentru a învăța să învățăm; - determina sursele oportune de învățare pentru elevi; - deduce modalitățile de căutare a informației necesare din sursele complementare celor școlare. 	<p>etc.; învățătoarea, părinții, frate/soră mai mare; altă persoană dragă etc.</p>			(oral)	Fișa B)	
Realizarea sensului						
<p>Un elev educat informațional dispune de o cultură informațională ceea ce înseamnă că dispune de priceperi și deprinderi de a găsi și a utiliza informația. Surse informaționale la care poate și trebuie să apeleze un elev educat informațional sunt diverse: cărți, reviste, enciclopedii, internet, televizor etc. (Fișa 1.) Dar sunt și persoane la care un elev poate apela pentru a-l ajuta să caute informații (Fișa 2) din surse științifice, artistice, tehnologice veridice: bibliotecara, învățătoarea, părinții, fratele/sora mai mare și alte persoane dragi cu mare încredere personal/credibilitate Un elev educat informațional selectează rațional și eficient informația, evaluează critic și</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Informează-te!</p>	<p>25' 10'</p>		Explicația Demonstrația	<p>Fișa 1. Fișa 2. Fișa 3.</p>	

<p>competent informația, utilizează informația corect și creativ (Fișa 3).</p> <p>Un elev utilizator de informații, ar trebui să cunoască atât strategiile de culegere a informației, cât și să posedă abilități de gândire critică, pentru a selecta, tria, sintetiza și prezenta informația într-o formă nouă care să contribuie la rezolvarea problemelor reale din viață. În categoria metodelor de culegere a informației sunt – fișele (Fișa 4). Fișele cuprind însemnări la titlul sursei accesate în raport cu tema lecției pe care o studiezi. Ele ajută la elaborarea unor lucrări, rezolvarea unor teme și conțin consemnări scurte cu privire la conținutul unor texte, mesaje, lectură, personaje, autori, etc. Fișele se realizează pe foi mici de hârtie, sau de carton, sau în format electronic depozitate într-o mapă/plic pe care se scrie ce conține fișa: disciplina; autorul/rii.</p> <p>Pe fișă se consemnează: denumirea sursei (autor, linc), denumirea temei de învățare (titlul); disciplina la care se încadrează tema studiată; date clare, scurte despre conținutul materialului studiat (Fișa 5). Când pe fișă se scriu cuvintele autorului, acestea se redau în ghilimele, se consemnează autorul, sursa (carte, revista, pagina); pe fișă se lasă un loc pentru a complete și alte date pe măsura aprofundării, studiului aflând lucruri în plus; fișele se păstrează într-un loc special amenajat care să permit să găsiți informația de care aveți nevoie (bibliotecă, sertar, o cutie, dosar în calculator)</p> <p>1. Propun elevilor să formeze 7 grupuri de lucru</p>					<p>Fișa 4.</p> <p>Fișa 5.</p>	
---	--	--	--	--	-------------------------------	--

<p>O 3</p> <p>O 4</p>	<p>a câte 4 persoane în grup.</p> <p>2. Clarific rolurile și sarcinile fiecărui membru din grupurile formate.</p> <p>3. Prezintă sarcina: a. „În cadrul acestei activități veți redacta un text despre descrierea lupului ca animal/mamifer specific faunei din RM”. b. Veți alege conținutul de descriere a lupului, consultând 2 surse de informare: cartea și motorul de căutare Google. Pe parcursul procesului de căutare a informațiilor veți stabili care din ele sunt: informații noi și informații care le știți deja despre animalul respectiv.</p> <p>4. Pe finalul activității solicitați secretarilor să acroșeze fișele de lucru pe tablă, argumentând noutatea selectată din sursele propuse prin 2-3 cuvinte.</p> <p>5. Solicitați elevilor în baza textelor scrise în fișă (Fișa 6) să precizeze cât de ușor le-a fost să caute informații despre animal și să completeze fișa de lucru 7.</p> <p>7. După completarea fișei, cer elevilor să lucreze în perechi și să observe asemănările și deosebirile legate de modul în care au căutat informațiile.</p> <p>8. Solicitați elevilor să prezinte asemănările și deosebirile în fața clasei.</p> <p>9. Sumarizez ideile găsite la elevi și extrag concluzii referitor la utilizarea surselor de informare și a modalităților de căutare a informației.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Procesează informația!</p> <p>Elevii se conformează la rolurile și sarcinile distribuite:</p> <ul style="list-style-type: none"> - agentul de căutare 1 la carte; - agentul de căutare 2 Gogle; - expertul clarifică care informație este nouă și care este deja cunoscută; - secretarul completează rubricația fișei de lucru (Fișa 6). <p>Elevii se regroupează, fiecare la locul personal în bancă.</p> <p>Elevii formează perechi după modalitatea de ședere în bancă cu colegul.</p>	<p>7'</p> <p>8'</p>	<p>În grup</p> <p>Individual</p> <p>Perechi</p>	<p>Reacția cititorului</p> <p>Tehnica „Consultații în grup”</p> <p>Reflecție de grup</p> <p>Reflecție personală</p> <p>Intra-act</p>	<p>Surse de informare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carte: A.Munteanu, M. Lozanu „Lumea animală a Moldovei”. Vol. 4. Mamifere. Chișinău: Știința; - motorul de căutare Google. Fișa 6. Tabla, bandă adezivă. <p>Fișa 6 Fișa 7</p>	<p>EFI</p>
<p>Reflecție</p>							

O 5	<p>1. Propun elevilor întrebări raportate la activitatea precedentă de lucru cu sursele informaționale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Care este importanța utilizării unor surse diferite de informare? -Ce tipuri de informații și modalități de informare cunoașteți? - Ce dificultăți ați întâmpinat în căutarea informațiilor? - În cazul dat, cum credeți, care sunt persoanele la care puteți apela pentru a vă ajuta să căutați așa tip de informații? - Ce priceperi și deprinderi trebuie dezvoltate pentru a căuta informații necesare și a le prezenta? 	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Comunică și decide! <i>Răspuns așteptat:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sursele oferă acces la informații mult mai vaste și ample. - Sursele de informații oferă imagini, fotografii care reprezintă clar aspectul exterior al animalului studiat; modul de viața și trai al animalului; impactul în natură - Pe lângă sursele oferite aș consulta emisiunile TV „Animal Planet”; „Discovery”. - Dificultăți: timp (durată) de căutare, atât pentru o sursă cât și pentru alta; nevoia de ajutor în căutarea informației (cuprins, scriere corectă pe motorul de căutare); metodă de depozitare/înregistrare a informației - Priceperi și deprinderi: de a găsi informația corespunzătoare, a analiza, a sorta și a selecta informația necesară; de a transforma datele și informația în înțelegere la subiectul cercetat și a dezvolta alte idei noi. 	9'	Frontal	Interogarea multiprocesuală	Fișa 7	EFI
O 6	<p>2. Propun elevilor să elaboreze o fișă de lucru la subiectul abodat în <i>Realizarea sensului</i> („Lupul”).</p> <p>3. Inițiez elevii să utilizeze ca model Fișa de lucru 5 Fișă de învățare.</p> <p>4. Pentru aprecierea produsului – Fișă de învățare stabilesc împreună cu elevii criteriile de evaluare.</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Apreciază! La evaluarea produsului elaborat de elevi în clasă, elevii împreună cu învățătoarea stabilesc criteriile de succes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Înțeleg și respect cerințele. 2. Prezintă ideile adecvat cu ajutorul detaliilor și 		Individual	Exercițiul	Caiet Fișa 5	EFI PT17

	5. Numesc 3-5 elevi să prezinte produsul elaborat și să se autoaprecieze în baza criteriilor stabilite de comun acord.	imaginilor/ desenelor proprii. 3. Ordonez categoriile logic. 4. Utilizez diverse culori și imagini sugestive/ captivante. 5. Prezint ideile cu acuratețe: ordonat, corect, lizibil.		Frontal	Reflecție personală		
Extindere							
	Sugerez elevilor să reflecteze împreună cu părinții asupra subiectului abordat la lecție. Solicit elevilor, ghidați de părinți să elaboreze o Fișă de învățare, ca modalitate de învățare, la subiectul abordat în clasă, accesând o altă sursă de învățare Atenționez elevii la modalitatea de evaluare a produsului elaborat, analog celui din clasă.	Elevii realizează sarcini de tipul: Actionează! La elaborarea și prezentarea produsului - Fișa de învățare, elevii vor aborda criteriile de succes stabilite împreună cu învățătoarea în clasă		Individual		Model Fișa 5 Caiet	EFI PT17

Agendă „Cum îmi organizez timpul?” (model)
(monitorizare)

Ziua	Activități realizate	Timpul alocat
Luni	▪ Merg la școală	▪ 4 ore
	▪ Mă dezbrac, mă spăl, mănc	▪ o jumătate de oră
	▪ Dorm de amiază	▪ o oră
	▪ Învăț și scriu temele	▪ 1,5 ore
	▪ Mă joc	▪ o oră
	▪ Ies afară sau la plimbare	▪ o oră
	▪ Citesc împreună cu mama/tata o poveste	▪ o jumătate de oră
Marți	▪ ▪ ▪	▪ ▪ ▪
Probleme		Soluții
▪ ▪ ▪		▪ ▪ ▪

Realizat de eleva/ul _____ (nume, prenume)

Gidat de mama/tata _____ (prenume)

Durata - o săptămână: de la _____ până la _____

Imaginea grafică a tehnicii „Graficul T”

Probleme identificate în modul de organizare a timpului	Soluții pentru problemele identificate în organizarea timpului

Fişa 1.



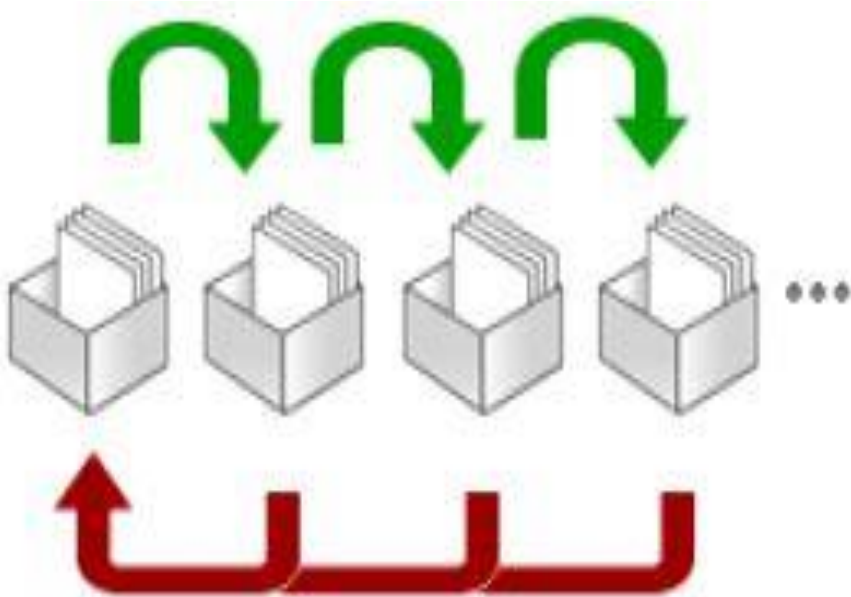
Fişa 2.



Fişa 3.



Fişa 4.



Model Fișă de învățare

<p>Disciplina: Dezvoltarea personală Tema: Portofoliul</p> <p style="text-align: center;">Definiție:</p> <p>●portofoliul este „cartea de vizită a elevului”, este o colecție a lucrărilor elevilor pe o perioadă mai lungă de timp și oferă o imagine asupra progresului făcut, dezvoltă respectul pentru calitate, exigența de sine</p> <p style="text-align: center;">Un portofoliu cuprinde:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● foaia de titlu ● coprinsul/rezumatul ● colaje cu ilustrații; texte și ilustrații; desene proprii; lucrări scrise, practice; teste de evaluare; creații literare proprii; fișe bibliografice; rezumate; machete, postere; jurnal personal; înregistrări video/audio; fișe de lucru individual etc. <p>Sursa: „Cum să învăț?”, Cuciinic, C., București: Editura Aramis, 2000.</p>

Fișa 6.

Informații noi	Informații deja cunoscute
----------------	---------------------------

Fișa 7.

Întrebări	Răspunsuri:
1. Ce informații ați căutat? Despre cine/ce?	
2. Unde ați căutat aceste informații?	
3. Ați știut de la început unde să căutați aceste informații?	
4. V-ați făcut un plan de căutare a informațiilor necesare?	
5. Care a fost locul din care ați obținut cel mai ușor informații?	
6. Ați preluat informațiile găsite exact cum erau sau le-ați modificat?	
7. Ce ați mai dori să aflați și unde ați fi putut găsi aceste informații?	

BIBLIOGRAFIE

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău, 2017. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
3. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară „Dezvoltare Personală” în anul de studii 2018-2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf
4. Dandara, O., Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. Didactica Pro..., nr.4-5 (116-117) octombrie 2019. Disponibil: http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_De_zvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y
5. Învățarea pe tot parcursul vieții. ME România. Disponibili: <https://mecc.gov.md/ro/content/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii>
6. Scifos, L., Formarea/dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Didactica Pro..., Nr.3(61) anul 2010. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Formarea_dezvoltarea%20competentei%20de%200a%20invata%20sa%20inveti.pdf
7. Botgros, I., Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional. Ghid metodologic. ME CC IȘE. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018. Disponibil: https://ise.md/uploads/files/1548268153_eficienta_si_calitate_in_abordarea_procesului_educational.pdf
8. Vintilescu, D., Motivația învățării școlare. Timișoara: Editura Facla, 1977.
9. Darawsha, A., Dinamica motivației de învățare la elevii claselor primare din Israel (sectorul Arab) specialitatea 531.01. Teoria generală a educației Autoreferatul tezei de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54697/darawsha_ahlam_abstract.pdf
10. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
11. Ghid metodic interdisciplinar „Educație de a învăța să înveți”. Competențe integratoare pentru societatea cunoașterii. Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane. România, 2007-2013. Disponibil: <https://www.edums.ro/resurseeeducationale/files/management/Ghid%20-%20Educatie%20pentru%20a%20invata%20sa%20inveti.pdf>
12. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
13. Răduț-Taciu, R., Management educațional. Suporturi pentru formarea viitoarelor cadre didactice. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2003.
14. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
15. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Solovei, R., Scifos, L., Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. 2017. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>
16. Briceag, S., Psihologia educațională. Curs universitar. Bălți: Tipogr. „Indigou Color”, 2019. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4224/1/curs_psih_ed.pdf
17. Sălăvăstru, D., Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004.
18. Ilica, A., Herlo, D., Binchiciu, V., Uzum, C., Curetean, A., O pedagogie pentru învățământul primar. Conspecte psihopedagogice pentru examenul de definitivare și gradul didactic II, 2005. Disponibil:

- <https://dokumen.tips/documents/o-pedagogie-pentru-invatamantul-primar.html>
19. Învățându-i pe elevi să învețe: trei strategii. SchoolEducationGateway. Platforma europeană online dedicată învățământului preuniversitar. Disponibil:
<https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/latest/practices/teaching-students-to-learn.htm>
20. Gremalschi, A., Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale Inst. de Politici Publice. Chișinău: Tipografia «Lexon-Prim», 2015. Disponibil:
<https://www.soros.md/files/publications/documents/Studiu%20Formarea%20Competentelor-Cheie.pdf>
21. Material pentru examenul la disciplina psihologie educațională. Disponibil:
<http://docshare01.docshare.tips/files/22457/224572224.pdf>
22. Losîi, E., Studiarea motivației școlare a elevilor mici, 2007. Disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Studierea%20motivatiei%20scolare%20a%20elevilor%20mici.pdf
23. Mih, V. Psihologia educațională. Vol. 2. Cluj-Napoca: ASCR, 2010.
24. Motivația elevilor și învățarea. Institutul de Științe ale Educației. Laboratorul Teoria Educației, 2015. Disponibil:
<http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf>
25. Nour, A., Bazele psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației Teză de doctor în științe pedagogice, 2019. Disponibil:
http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54976/alexandra_nour_thesis.pdf
26. Popenici, Ș., Fartușnic, C., Motivația pentru învățare. De ce ar trebui să le pese copiilor de ea și ce putem face pentru asta. București: Editura Didactica DPN, 2009. Disponibil:
https://www.researchgate.net/publication/277709200_Motivatia_pentru_invatare_Motivation_for_learning
27. Golu P., Verza E., Zlate M. Psihologia copilului. Manual pentru clasa a XI-a - școli normale. București: E.D.P., 1992
28. Pascari, V., Specificul activității de învățare a copiilor de 6-9 ani în contextul integralității. 2019. Disponibil:
<file:///C:/Users/User-01/Downloads/206-Article%20Text-767-1-10-20190701.pdf>
29. Mîslițchi, V., Țurcanu, R., Dezvoltarea motivației pentru învățare la elevii de vârstă școlară mică. Disponibil:https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/121-130.pdf
30. Caragi, L., Stimularea motivației elevilor pentru propria formare. Didactica Pro..., Nr.5-6 (75-76), 2012. Disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/71_75_Stimularea%20motivatiei%20elevilor%20pentru%20propria%20formare.pdf
31. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău, 2019. Disponibil:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_ecd_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
32. Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Broșură pentru profesori. ME RO, 2019. Disponibil:
https://www.jobsproject.ro/wp-content/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf
33. Moisa, N., Abilități de motivare a elevilor pentru învățare, 2018. Disponibil:
<https://edict.ro/abilitati-de-motivare-a-elevilor-pentru-invatare/>
34. Tehnici de creștere a motivației pentru învățare. Platforma ProForm - PROFesionalizarea cadrelor didactice prin FORMare continua. Disponibil:
<https://proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/tehnici-de-crestere-a-motivatiei-pentru-invatare>
35. Cartaleanu, T., Strategii de proiectare didactică III. Strategia gândirii critice. Didactica Pro..., nr.2 (90) anul 2015. Disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/16_21_Strategii%20de%20proiectare%20didactica%20III.%20Strategia%20gindirii%20critice.pdf

36. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău, 2019. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.20191_site.pdf

37. Living Democracy. A crește în democrație, manual, vol II. 6. Crearea de postere. Disponibil: <https://www.living-democracy.ro/textbooks/volume-2/students-manual-10/tool-2/toolbox-6/>

38. Temple, C., Steele, J., Meredith, K., Învățarea prin cooperare. Chișinău: Supliment al revistei Didactica Pro..., 2002.

39. Lemeni, G., Mihalca, L., Nih, C., Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele I-IV. Cluj-Napoca: Editura ASCR, ediția a II-a revăzută, 2011. Disponibil:

https://www.academia.edu/7513636/218049458_Lemeni_Consiliere_Si_Orientare_v_VIII_Activitati

40. Cuciinic, C., Cum să învâ? Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. Metode de învățare eficientă. București: Editura Aramis, 2000.

41. Temple, C., Steele, J., Meredith, K., Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Adaptare: T. Cartaleanu, O. Cosovan. Ghidul IV. Chișinău: Supliment al revistei Didactica Pro..., Nr. 2 (8), 2003. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>

42. Lau, J., Liniile directoare privind cultura informației și instruirea de-a lungul întregii vieți. Asociația Bibliotecarilor din Republica Moldova. Chișinău: Editura Gunivas, 2012. Disponibil: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-ro.pdf>

43. Scherlet, E., Cultura informației și componentele ei de bază. UPSC „I. Creangă” Biblioteca Științifică. Chișinău, 2019. Disponibil: <https://lib.upsc.md/wp-content/uploads/2019/04/Cultura-informatiei-componente-de-baza.compressed.pdf>

ANEXE

Anexa 1.
Tabelul 1.

Structura activității de învățare (L. Vâgotschy) [apud, 16, pp. 37-38]

Obiectul activității de învățare	Asimilarea cunoștințelor, capacităților de activitate prin procedee generalizate, prelucrarea procedeelelor și mijloacelor de acțiune în procesul cărora se transformă, se dezvoltă însăși subiectul
Mijloacele activității de învățare	1. acțiuni de gândire (analiza, sinteza, generalizarea, clasificarea etc.); 2. mijloace verbale; 3. cunoștințe inițiale
Procedee ale activității de învățare	1. reproductiv; 2. problematico-creative; 3. acțiuni investigațional-cognitive; 4. transferul acțiunilor externe în plan intern
Produsul activității de învățare	1. structurarea cunoștințelor; 2. abilități de rezolvare a sarcinilor profesionale și științifice; 3. formarea gândirii teoretice; 4. acumularea experienței individuale prin asimilarea experienței social-istorice
Rezultatul activității de învățare	1. necesitate de a studia, interes și satisfacție de la activitatea de învățare versus atitudine negativă față de învățare
Structura externă a activității de învățare	1. motivația activității de învățare; 2. situații de învățare; 3. verificarea din partea pedagogului; 4. aprecierea din partea pedagogului
Sarcini instructive	1. scopul, cerințele; 2. condiții inițiale ale obiectului sarcinii instructive; 3. modelul stării obiectului sarcinii instructive;

	4. totalitatea acțiunilor aplicate asupra condiției sarcinii instructive cu scopul rezolvării ei.
Acțiuni și operații	1. generale (procedee logice și abilități psihologice) și specifice (obiectuale); 2. acțiuni de fixare a scopului; 3. acțiuni de programare; 4. acțiuni de planificare; 5. acțiuni de executare: verbale, practice, logice, perceptive, mnezice, reproductive, productive, performante, investigaționale; 6. acțiuni de verificare (autoverificare); 7. acțiuni de apreciere (autoapreciere).

Anexa 1.

Tabelul 2.

Cunoștințele, abilitățile și atitudinile ce definesc competențele-cheie conform recomandărilor Uniunii Europene

5. Competența de a învăța să înveți

(A. Gremalschi, 2015, p. 14)

Cunoștințe	Abilități	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> - competențele, cunoștințele, deprinderile și calificările solicitate de o anumită activitate sau carieră; - cunoașterea și înțelegerea strategiilor de învățare preferate; - cunoașterea și înțelegerea punctelor tari și slabe privind aptitudinile și calificările personale; - capacitatea de a căuta oportunități de formare și de consiliere pentru carieră și educație. 	<ul style="list-style-type: none"> - dobândirea alfabetizărilor de bază necesare pentru continuarea învățării: scrisul, cititul, numerația și TIC; - accesarea, procesarea și asimilarea de noi cunoștințe și aptitudini (deprinderi); - a avea o gestiune eficientă proprie a învățării; - a persevera în învățare; - a atribui un timp pentru învățarea autonomă, dovedind autodisciplină. 	<ul style="list-style-type: none"> - motivația și încrederea pentru a continua și a reuși în învățarea pe parcursul întregii vieți; - atitudinea centrată pe rezolvarea de probleme pentru a sprijini procesul propriu de învățare și capacitatea individului de a înlătura obstacolele și de a gestiona schimbarea; - manifestarea dorinței de a exploata experiențele de învățare.

Anexa 1.

Tabelul 3.

Taxonomia competențelor transversale

Statutul transversal al competenței-cheie „de a învăța să înveți”

[1, p.21]

1. Învățarea pe tot parcursul vieții	2. Gândirea complexă și critică	3. Comunicarea eficientă	4. Colaborarea/lucrul în echipă
<p>O persoană capabilă să învețe pe tot parcursul vieții prezintă următoarele caracteristici:</p> <p>a) Inițiază/construiește propriile activități și contexte de învățare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifestă o atitudine pozitivă față de învățare și dezvoltarea personală; - își asumă riscuri pentru a maximaliza învățarea și autoperfecționarea; - utilizează strategii 	<p>O persoană capabilă să gândească în mod complex și critic prezintă calitățile de mai jos:</p> <p>a) Demonstrează o varietate de procese de gândire:</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilizează strategii creative și critice de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor; - evaluează, analizează și prezice consecințe; - percepe gândirea ca pe un proces holistic, 	<p>O persoană capabilă să comunice eficient răspunde următoarelor necesități:</p> <p>a) Utilizează metode adecvate pentru a comunica cu ceilalți:</p> <ul style="list-style-type: none"> - planifică, organizează și selectează ideile pentru a comunica; - este flexibilă și responsabilă în actul de comunicare; - selectează modalități/mijloace de comunicare adecvate scopului (citire, scriere, 	<p>O persoană capabilă să colaboreze și să lucreze în grup își îndeplinește responsabilitățile enumerate:</p> <p>a) Înțelege și își asumă o varietate de roluri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - își asumă roluri de lider sau de participant, în funcție de context și de competențele personale; - dovedește capacitatea de schimbare a rolurilor; - îi învață pe alții noi competențe și procese.

<p>adecvate pentru a identifica și a satisface nevoi și a atinge scopuri;</p> <ul style="list-style-type: none"> - își organizează resursele și timpul în mod eficient; - utilizează reflecția și feedbackul pentru autoevaluare și dezvoltare; - își rafinează continuu competențele și talentele; - se adaptează și își ajustează comportamentele față de schimbare. <p>b) Este alfabetizată la standarde înalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - demonstrează abilități fundamentale și satisface standardele de bază ale diferitelor arii disciplinare; - utilizează strategii eficiente și efective de management al informației, pentru a relaționa informațiile și experiențele; - aplică/utilizează informațiile și competențele în situații noi; - apreciază varietatea manifestărilor culturale și a modalităților de exprimare artistică. <p>c) Lucrează cu informația:</p> <ul style="list-style-type: none"> - determină nevoia de informație și apreciază utilizarea acesteia; - identifică, selectează și ierarhizează potențialele surse de informație; - utilizează strategii eficiente de căutare a informației; - organizează, sintetizează, interpretează și evaluează informația; - prezintă informația într-o varietate de 	<p>întegrat.</p> <p>b) Realizează integrarea noilor informații cu experiențele și cunoștințele extinse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilizează procesele de gândire pentru a interpreta, a organiza și a lucra cu informația; - corelează informațiile în moduri noi și unice; - echilibrează rațiunea și sentimentele în luarea deciziilor. <p>c) Aplică abilitățile de gândire în mod adecvat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ia în considerare ideile noi și perspectivele variate pentru a-și lărgi și adânci perspectivele asupra problemelor; - formulează concluzii și conștientizează consecințele acestora; - reflectează asupra problemelor proprii și asupra celor sociale mai largi. 	<p>vorbire, ascultare, semne și simboluri, registre și coduri, modalități de expresie artistică, tehnologii etc.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - recunoaște caracteristicile audienței și își adaptează metodele de comunicare pentru a răspunde acestora; - comunică cu claritate într-o varietate de forme: verbal, nonverbal, paraverbal și/sau artistic; - exprimă idei, sentimente și credințe cu ajutorul mijloacelor estetice. <p>b) Răspunde în mod adecvat atunci când receptează mesaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - receptează și înțelege ideile comunicate într-o varietate de moduri; - accesează cunoștințe și competențe anterioare necesare pentru a realiza comunicarea; - interpretează informațiile și construiește sensuri și semnificații. <p>c) Evaluează eficiența comunicării:- sprijină comunicarea efectivă prin solicitarea de clarificări și oferirea de feedback;</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptează și ajustează comunicarea pentru a veni în întâmpinarea nevoilor interlocutorului/audienței; - recunoaște comunicarea ca modalitate de a se face înțeles. 	<p>b) Facilitează activitatea în grup:</p> <ul style="list-style-type: none"> - definește scopuri; - apreciază diversitatea ideilor; - sugerează modificări; - identifică punctele comune atunci când se confruntă cu interese divergente; - generează o varietate de soluții/opțiuni; - evaluează calitatea ideilor și rezultatele potențiale ale aplicării lor; - lucrează până la finalizarea sarcinii; - reflectează asupra proceselor produse în grup și analizează eficiența acestora. <p>c) Utilizează eficient resursele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifică resursele necesare într-o situație dată; - generează resurse adiționale; - selectează resursele necesare pentru rezolvarea unei probleme; - lucrează rezultativ în condiții în care resursele sunt limitate. <p>d) Lucrează cu o varietate de persoane și grupuri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - valorizează similitudinile și diferențele membrilor unui grup; - separă individul de locul/rolul său în grup; - respectă diferențele etnice și culturale și le utilizează ca resurse în procese de grup; - manifestă compasiune față de ceilalți. <p>e) Răspunde adecvat în privința interrelațiilor complexe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - realizează un echilibru între nevoile personale
--	---	---	--

<p>forme;</p> <ul style="list-style-type: none"> - folosește tehnologia pentru a realiza un management eficient al informației. <p>d) Demonstrează sensibilitate față de valorile estetice și conștientizează importanța acestora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dezvoltă și utilizează criterii pentru evaluarea autenticității, substanței și a mesajului; - demonstrează o bună înțelegere a sensurilor și a semnificațiilor, a detaliilor vieții de zi cu zi; - participă la manifestări artistice pentru recreere sau dezvoltare personală. 			<p>și cele ale grupului;</p> <ul style="list-style-type: none"> - construiește consensul; - recunoaște și utilizează rolul dinamicii de grup; - rezolvă pozitiv conflictele ce apar prin recunoașterea acestora și lucrează asupra lor împreună cu partenerii de dialog.
---	--	--	---

Anexa 2.

Distincții: conceptele de succes și situație de succes

[31, p. 5]

• **Din punct de vedere psihologic, succesul** este o experiență de bucurie, satisfacție care se datorează faptului că rezultatul urmărit de către persoană într-o activitate a coincis cu așteptările sale sau le-a depășit. În baza acestor așteptări se formează o nouă motivație, mai puternică, care schimbă nivelul de respect față de sine. (A. Belkin)

• **Din punct de vedere pedagogic, situația de succes** este un scop organizat printr-o combinație a condițiilor în care devine posibilă realizarea unor progrese semnificative în activitatea individual sau colectivă a subiecților.

Anexa 2.1.

Exemple de: creare a situațiilor de succes pentru fiecare elev; a oferi fiecăruia dintre elevi posibilitatea de a trăi bucuria realizării, de a-și valorifica potențialul, de a spori încrederea în sine

[31, p. 5]

<p>Crearea situațiilor de succes pentru fiecare elev</p>	<p>Oferirea fiecăruia dintre elevi posibilitatea de a trăi bucuria realizării, de a-și valorifica potențialul, de a spori încrederea în sine</p>
<ul style="list-style-type: none"> • situația de succes este o combinație de condiții care asigură succesul, iar succesul constituie rezultatul unei situații de succes; • situația de succes se referă la modul în care cadrul didactic organizează învățarea, bucuria succesului este ceva mai subiectiv, ascuns în mare parte, dar vizibil pe din afară. 	<ul style="list-style-type: none"> • crește motivația pentru învățare și dezvoltă interesele cognitive, permite elevului să simtă satisfacție în cadrul activităților de învățare; • sporește eficiența activității de învățare; • ajută la anihilarea stărilor de teamă, nesiguranță, neîncredere în sine; • dezvoltă inițiativa, creativitatea și sporește activismul; • menține climatul psihologic favorabil în clasă.

Reguli de utilizare a laudei Lauda – o modalitate de a consolida succesul elevilor

[31, pp. 6-7]

- Lăudați pentru diligență! Elevul trebuie lăudat pentru efortul și străduința depusă mai degrabă decât pentru capacitatea și inteligența sa, dăruită de natură. De exemplu, un elev poate fi lăudat pentru scrierea unei dictări: „Bravo! Te-ai pregătit cu sârguință, ai repetat toate regulile!” Dar nu ar fi corect în acest caz să i se spună: „Bravo! Nu ai comis nicio greșeală, ai o cărturărie înăscută!”

- Lăudați acțiunile, nu personalitatea! Atunci când lăudăm este foarte important să apreciem acțiunile și realizările elevului, nu personalitatea lui. În caz contrar, elevul își poate forma o apreciere neobiectivă a personalității, supraapreciindu-se.

- Desemnați în mod clar ce lăudați! Este important ca elevul să înțeleagă pentru ce a fost lăudat, ce a fost capabil să facă bine. Lauda neargumentată are eficiență scăzută, provoacă îndoieli. De exemplu, dacă doriți să lăudați elevul la lecția de Educație plastică, puteți atrage atenția la diverse detalii ale imaginii realizate: „Ce vază frumoasă ai reușit să pictezi!”. Este recomandat să evitați fraze comune: „Ești bun! Un artist adevărat!” Dacă este cazul, încercați să accentuați complexitatea activităților realizate de către elev.

- Lăudați cu măsura și doar când este cazul! Lauda profesorului trebuie să fie sinceră, meritată, moderată și rezonabilă, pentru a nu provoca invidia celorlalți elevi. Laudele fără sfârșit își pierd toată valoarea și semnificația, deprind copilul cu succese ieftine. Dacă elevul va fi lăudat pentru fiecare lucru neînsemnat, el va aștepta aprobarea tuturor acțiunilor sale. Și dacă nu va primi aprecierea așteptată, va trăi o nedumerire, o frustrare. În afară de aceasta, lauda fără măsură este o cale directă spre supraapreciere, poate deveni cauza leneviei și a indiferenței.

- Lăudați nu doar „elevii favoriți”! În fiecare clasă se creează o ierarhie neformală, care presupune că unii elevi sunt vrednici de laudă, într-o măsură mai mare decât alții. Cum să lăudăm elevii care nu se bucură de stimă în rândurile colegilor? Lauda insistentă la adresa lor poate agrava atitudinea clasei față de ei. Este important ca astfel de elevi să fie susținuți, să se acorde o atenție specială succesorilor și performanțelor obținute. Iar pentru aprecierea „favoriților” se recomandă să fie alese doar cele mai deosebite momente.

- Opriți-vă pe o undă pozitivă! Lauda nu trebuie să conțină reproșuri. Lăudând discipolul, trebuie să fim atenți ca să nu-l descurajăm. Un exemplu negativ în acest sens: „Ai rezolvat perfect problema! Dar la celelalte exerciții nici nu vreau să mă uit!” Evident, profesorul nu trebuia să rostească ultima propoziție.

- Nu contrapuneți un elev întregii clase! Nu lăudați elevul pentru o acțiune care nu este acceptată de grup, chiar dacă a făcut un lucru bun. De exemplu, cum să lăudăm un discipol la o lecție, dacă doar el unul a pregătit tema? Cel mai potrivit este de a face acest lucru între patru ochi. Într-un asemenea caz, lauda publică (deși este bine meritată) poate trezi atât invidia, cât și agresivitatea colegilor.

- Lăudați fără a compara elevii între ei! Nu se compară succesele, realizările și calitățile personale ale unui elev cu cele ale altor. Copilul nu se compară nici cu alți copii din clasă, nici cu alți copii mai mari, sau rude și cunoscuți (deoarece riscăm să reducem respectul de sine și încrederea în forțele proprii ale unuia dintre copiii comparați). De exemplu, nu se admit formulări precum: „Tudor a citit mai bine decât Ion”; „Ana se pricepe la matematică mai bine decât se pricepea sora sa care acum este în clasa a V-a”. Comparați succesul de astăzi al copilului cu un succes sau eșec de altădată. De exemplu, spuneți că astăzi a îndeplinit sarcina mai bine decât ieri. O astfel de abordare va ghida copilul către îmbunătățirea succesorilor personale.

- Consolidati lauda! Laudă susținută de comunicare nonverbală (zâmbet, mimică, gesturi deschise) oferă mai multă putere și eficiență.

- Personalizați mesajul de laudă! Mai eficientă este lauda exprimată printr-un mesaj personalizat al cadrului didactic. De exemplu: „Mă bucur că ai fost capabil să înveți și să povestești expresiv textul.” O asemenea laudă favorizează stabilirea unei legături mai apropiate între elev și învățător.

Principii de creștere a motivației pentru învățare (J. Brophy, 2004)

[apud, 24, p. 39]

- Gândește în termeni de modelare a dezvoltării motivaționale a elevului, nu doar de corespondență cu sistemele motivaționale actuale.

- Fă în așa fel încât și persoana ta, și clasa ta să fie atractive pentru elevi. Uzează de strategii de socializare. Transformă clasa într-o comunitate de învățare, în care membrii ei se angajează în activități de cooperare.

- Evidențiază scopurile de învățare și scopurile raportate la criterii, dar nu bazate pe comparația între elevi (sau pe scopuri de evitare a performanței). Arată-le elevilor că te preocupă așteptările, succesul lor și că ești disponibil să-i ajuți să aibă succes.

- Predă lucrări valoroase, cu scopul de a înțelege, „aprecia” și aplica cele învățate.

Anexa 2.
Tabelul 4.

Conținuturi curriculare la disciplina DP în vederea dezvoltării motivației pentru învățare la elevii din clasa a III-a
[24, pp. 189-192]

Modul	Unități de competențe	Detalii de conținut	Activități de învățare
1	1.1.	▪ Încrederea în sine și ceilalți	▪ exerciții, jocuri de rol, mini-studiu de caz, învățare prin sarcini
2	2.3.	▪ Tipuri de activități și dozarea eficientă a timpului. ▪ Modalitățile de informare ▪ Sursele de învățare	▪ exerciții, mini-studiu de caz, discuții ghidate, învățare prin sarcini
3	3.3.	▪ Învățarea și odihna activă	▪ exerciții, confecționare de lucrări, exerciții de exploarare, discuții ghidate
4	4.1. 4.2.	▪ Calități descoperite în fiecare zi ▪ Singur și în echipă ▪ A învăța înseamnă a munci	▪ exerciții, jocuri de rol, discuții ghidate

Anexa 2.4.

Exemple de reflecții și întrebări generice care favorizează formarea capacităților cognitive (J. H. Flavell (1976; 1987), M. A. Dirkes (1985)
[apud, 13, pp. 127-128]

- „Ce dificultăți s-ar putea să întâmpini?”;
- „Ce asemănări și deosebiri există cu alte teme?”;
- „Am folosit metoda...deoarece...?”;
- „Ce alte metode aș fi putut utiliza?”;
- „Ce am simțit în timpul rezolvării?”;
- „Produsul mă reprezintă pentru că...?”;
- „Este necesar să refac anumite demersuri?”;
- „Am fost surprins de faptul că...”;
- „Am lucrat cel mai ușor când...”;
- „Cel mai dificil a fost...”;
- „Sunt mulțumit de rezultat?”;
- „Cum pot utiliza în împrejurări noi ceea ce am învățat?”;

SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE PROIECTE LA DISCIPLINA DEZVOLTAREA PERSONALĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Conținutul aplicativ valorificat de Valentina Jelihovschi, învățătoare, grad didactic II, IP LT „Meșterul Manole”, s. Sălcuța, r. Căușeni

I. REPERE TEORETICE CU REFERIRE LA ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECTE PRIN PRISMA CONSTRUCTIVISMUL SOCIAL

1.1. Abordări conceptuale - învățare experiențială

Literatura de specialitate cu referire la învățarea experiențială dezvoltă mai multe teorii și modele:

* *cunoașterea prin experiență* (I. Kant) prin sensibilitate și intelect ca două surse ale cunoașterii;

* *experiența ca sursă a cunoașterii în actul de învățare* (J. Locke);

* *experiența practică individuală sau colectivă* în procesul de cunoaștere, dezvoltare cognitivă care se produce la nivel atât cognitiv cât și comportamental (J. Dewey);

* *învățare prin experiență* - demers experiențial de grup în scopul articulării experienței cu acțiunea în formarea conceptelor și a capacității de reflecție (K. Lewin);

* *experiența personală în actul de învățare școlară, empirică/semnificativă* (K. Rogers);

* *teoria învățării prin experiență* (ELT) în care cunoștințele sunt create prin intermediul transformării experienței (A. Kolb) [apud, 13, pp. 304-309];

* *învățarea prin investigare - Inquiry-Based Science Education* (IBSE, W. Harlen) [apud, 16, pp. 85-86];

Interpretarea cu referire la *învățarea experiențială*, conform *teoriei învățării experiențiale* (A. Kolb) evidențiază rolul experienței în învățare și dezvoltare, constituind un ciclu compus din patru etape [apud, 14, p. 319]:

1. *Experiența concretă.* În etapa dată elevul decodează imaginea experienței prin observarea reflexivă, având în minte întrebări precum: „Ce s-a întâmplat?”, „Care sunt rezultatele?” [17, p. 1];

2. *Observație și reflecție cu privire la experiență/ observarea reflectorizantă.* În etapa dată experiența devine abstractă unde elevul dispune de achiziții teoretice, dar apar soluții la problemele cauzate de gândirea mai profundă a problemei. De obicei, elevul se bazează pe întrebări precum: „Ce înseamnă aceste rezultate?”, „Ce anume influențează rezultatul?”, „Cum am influențat rezultatele?”. În această etapă, problema este mai bine înțeleasă [17, p. 1];

3. *Formarea conceptelor abstracte și a generalizărilor ca urmare a experienței trăite și a observațiilor pe marginea acesteia/conceptualizarea abstractă.* Etapa dată, după construirea ideilor și soluțiilor legate de experiența concretă, constă în plasarea învățării într-o etapă practică care va genera acțiuni viitoare îmbunătățite.

4. *Elaborarea ipotezelor și experimentarea privind implicațiile conceptelor abstracte în situații noi/experimentarea active este etapa care implică urmărirea ideilor și soluțiilor găsite în etapele anterioare, ceea ce duce la o nouă experiență care va continua cu ciclurile învățării experiențiale* [17, p. 1].

Astfel, din perspectiva dată *ciclul învățării experiențiale* cuprinde două dimensiuni structurale de bază: *prehensiunea și transformarea* care determină moduri de învățare diferite:

1. *Prehensiunea* - determinarea experienței care se poate realiza în două moduri opuse: „prin aprehensiune, când elevul se bazează pe elemente tangibile și resimțite ale experienței imediate, și prin comprehensiune, când cel ce învață se sprijină pe reprezentările sale mintale și pe interpretarea sa teoretică pentru a sesiza experiența actuală. Aprehensiunea este caracteristică experienței concrete, iar comprehensiunea este caracteristică unei conceptualizări abstracte;

2. *Transformarea* care se realizează în două moduri: ca reflecție interioară, fiind caracteristică observației supuse reflecției și prin extensie, ce constă într-o manipulare a lumii exterioare prin experimentare activă. Cele două moduri de transformare se aplică atât cunoștințelor dobândite prin aprehensiune concretă, cât și celor ce rezultă dintr-o comprehensiune abstractă [ibidem, p. 320].

După C. Cucos, *conceptele* care desemnează traseul *învățării pe baza experienței* [apud, 14, p. 139] sunt:

- *Învățarea prin experiență* – activitate de însușire a noi cunoștințe, care se câștigă prin trăirea directă, de către cel ce învață, a unor experiențe de viață corespunzătoare.

- *Învățarea experiențială* – proces de asimilare a noii cunoștințe în cursul unei experiențe trăite care operează cu trei tipuri fundamentale de experiențe de învățare în care este implicat subiectul:

- O experiență a descoperirii, inductivă, specifică, prin explorarea directă a realității.
- O experiență reflexivă, deductivă, cunoscută ca învățare prin reflecție personală.
- O experiență transductivă.

Din perspectiva dată, cercetătoare A. Teleman generalizează că toate aceste trei forme experiențiale au implicații asupra metodologiei didactice în viziunea pedagogii constructive ce conduc elevii la explorarea și descoperirea unui domeniu definit de cunoștințe.

Motorul de căutare Wikipedia generalizează pe dimensiunea dată, că **învățarea experiențială:**

- * este procesul prin care cunoașterea este creată din experiența direct – „a învăța din experiență”;

- * este învățarea care are loc în urma reflecției asupra a ceea ce se face, ceea ce se află în contradicție cu învățatul „pe de rost” sau învățarea didactică;

- * este înrudită cu educația experiențială, învățarea prin acțiune, prin aventură, prin liberul arbitru, prin cooperare și prin serviciu în folosul comunității;

- * poate avea loc fără un profesor și are legătură doar cu procesul de obținere a cunoștințelor din experiența directă a elevului prin întrunirea anumitor condiții:

- Elevul trebuie să-și dorească să joace un rol activ în experiență;

- Elevul trebuie să fie capabil să reflecte asupra experienței;

- Elevul trebuie să aibă și să folosească abilități analitice pentru conceptualizarea experienței;

- Elevul trebuie să aibă abilități decizionale și de rezolvare a problemelor, astfel încât să poată folosi ideile noi obținute din experiență [15].

Aceste abordări cu referire la **învățarea experiențială**, prin prisma **constructivismul social ne dau posibilitate să GENERALIZĂM:**

- dezvoltă *cunoașterea prin experiență* ca un produs al efortului de colaborare între elevi, iar învățarea ca un proces interactiv de partajare a informației, dezbateri și discuții între participanți;

- **învățarea prin experiență este o metodă de educare prin experiența directă** a implicării active a elevului în: a pune întrebări, a investiga, a experimenta, a fi curios, a rezolva probleme, a-și asuma responsabilitatea, a fi creativ și în a construi înțelesuri;

- *învățarea prin experiență* implică elevii în gândirea critică, în rezolvarea problemelor și luarea deciziilor în contexte care sunt în mod personal relevante pentru aceștia. În sensul dat învățarea implică crearea de oportunități de dezbateri și consolidare a ideilor și abilităților prin feedback, reflecție și aplicare a ideilor și abilităților în situații noi [17, p. 1].

- competențele, cunoștințele și experiența sunt dobândite în clasă și în afara clasei și pot include stagii, excursii pe teren, **proiecte de cercetare pe teren și proiecte de învățare;**

- **în învățarea experiențială elevii sunt evaluați în raport cu ei înșiși pentru a-și vedea progresele înregistrate ca urmare a activităților experiențiale;**

- învățarea experiențială accentuează abilitățile de ascultarea activă, de negociere, de vorbire în public, gândire critică etc.

CONCLUZII:

- Învățarea prin experiență este bază pentru sistemul educațional postmodern, curricular care poate fi aplicat la toate grupele de vârstă din considerentul că teoria este amestecată cu practica unde elevii sunt încurajați să își dezvolte propriile forțe și talente personale care le pot servi în viața de zi cu zi.

- Cele mai frecvente modalități de învățare experiențială sunt:
 - lecții în aer liber (pentru a face unele experimente cu propriile forțe, măsurarea distanței în clasă, pe terenul clasei, în sala de sport etc.);
 - discuții (cu persoane celebre pe teme diverse, legate de probleme morale sau sociale etc.);
 - role-play și simulări (ale situațiilor din viața reală);
 - prezentări și proiecte bazate pe activități (analiza experimentelor, filmelor, emisiunilor sau spectacolelor în teatru);

• La nivelul actualului curriculum pentru învățământul primar (2018) prin abordarea sistemului de competențe-cheie transversale și transdisciplinare, învățarea experiențială este propusă pentru a fi realizată la toate disciplinele școlare din clasele primare. Iar la nivelul problemelor lumii reale în contexte cotidiene și în realizarea acestora, pot fi valorificate **elemente de învățare experiențială, învățare prin investigare** etc. [1]

1.2. Abordări conceptuale - învățarea prin investigare

Învățarea prin investigare se desprinde din teoriile pedagogice constructiviste care pune accentul pe dobândirea de competențe în mod activ de către elevi unde aceștea sunt implicați personal în formarea capacităților de învățare pe tot parcursul vieții:

1. Constructivismul cognitiv, care are la bază ideea construirii de către elevi în mod individual a cunoașterii, pe baza experienței anterioare și a informației noi. În cazul dat cunoștințele sunt rezultatul efortului individual al elevului într-un mediu de învățare care-l susține și-i satisface necesitățile particulare printr-un spectru de resurse și activități.

2. Constructivismul social care menționează că învățarea este un proces interactiv de partajare a informației, dezbateri și discuții între participanți iar cunoașterea este produsul efortului de colaborare între elevi [16, p. 84].

Cercetătorul M. Calalb menționează că **la baza învățării bazate pe proiect și a învățării în grup stă constructivismul social** [ibidem, p. 84]. Într-un mediu de învățare constructivist cadrul didactic îi revine rolul de facilitator cu funcția de ghidare în cadrul procesului de învățare. Un astfel de proces de învățare necesită un efort considerabil din partea elevului, ceea ce e în concordanță cu unul din principiile didactice de bază ale pedagogiei colaborării.

Astfel, **rolul mediului de învățare** devine destul de important în cadrul **pedagogiei constructiviste**:

- trebuie să fie un spațiu confortabil și sigur din punct de vedere a siguranței partajării informației între elevi;

- trebuie să ofere anumite mijloace și instrumente care să asigure comunicarea și colaborarea facilă a elevilor, care depășesc limitele spațiului clasei și durata lecției.

Astfel, **învățarea prin investigare** (Inquiry-Based Science Education - IBSE):

- recunoaște rolul activ al elevilor în formarea concepțiilor și ideilor lor despre lume;

- se repetă traiectoria evoluției ideii științifice noi;

- este orientată spre dezvoltarea înțelegerii, formării competențelor și atitudinilor necesare oricărei persoane pentru o viață activă în societatea bazată pe cunoaștere;

- cadrul didactic are rolul de a ghida elevii în formarea concepțiilor științifice, care vor contribui ulterior la înțelegerea fenomenelor naturii, evenimentelor din societate și lucrurilor create de om;

- pune baza deprinderilor analitice, de reflexie a elevilor, și le formează strategii de învățare ce vor fi aplicate de ei în mod individual mulți ani după absolvirea școlii. [16, p. 85].

După L. Ciascai (2016) **investigația/inquiry (IBL)** vizează un set de practice educaționale care promovează un proces de învățare ghidat prin întrebări, iar căutarea răspunsului la aceste întrebări implică „o varietate de procese și moduri de gândire care sprijină elaborarea de noi cunoștințe științifice [3, p. 11]. Astfel elevii dobândește:

a) un set de abilități specifice – științifice;

b) abilități de înțelegere a modului în care progresa cunoașterea științifică.

Aceste achiziții sunt dobândite în baza modelul învățării în cinci etape „5E” (Engage-Explore-Explain-Elaborate-Evaluate) propus de Bybee în 1989 (detalii în Anexa 1, Figura 1) [apud 3, p. 13] prin care elevii [ibidem, p. 12]:

1. sunt angajați în învățare prin întrebări la care construirea răspunsului se poate face prin investigație. Întrebările pot fi generate de observații, de analiza unor date sau pot fi formulate explicit de elevi. Formularea întrebărilor, dar și încercările de a răspunde, evidențiază reprezentările eronate, lacunare/limitate, achiziționate de elevi din experiența de viață;

2. acordă prioritate dovezilor, care îi ajută la formularea și evaluarea explicațiilor preliminare prin care pot răspunde întrebărilor. În sensul dat elevii observă, se documentează și studiază, experimentează etc. colectând și analizând informații pentru a le tria și a identifica dovezile care le pot susține explicațiile științifice;

3. reformulează explicațiile anterioare și elaborează noi explicații, pe baza dovezilor, pentru a răspunde întrebărilor formulate;

4. comunică colegilor explicațiile, le confruntă, le evaluează (luând în considerare și explicații alternative) și își justifică/argumentează explicațiile;

5. își conectează explicațiile la cunoașterea științifică;

6. aplică cunoștințele dobândite în situații noi;

7. evaluează noile cunoștințe și demersul dobândirii lor (dificultăți întâmpinate, modul de depășire a acestora, bune practici, ce trebuie reținute etc.).

După M. Calalb IBSE este o strategie care se bazează pe:

- lucrul practic al elevilor prin implicarea avansată a elevilor în învățarea activă sau prin practică (LBD);

- activarea căilor multiple de învățare prin cinci simțuri activate pentru o învățare globală prin abordări și metodologii didactice orientate spre formarea și menținerea deprinderilor cognitive și interogative ale elevilor;

- nivelul de organizare curriculară în cadrul unui proiect sau ciclu de investigare, desfășurat de către elevi (majoritatea cărora sunt organizați în grupuri);

- nivelul de organizare a lecției în jurul a trei-patru termeni științifici noi. Acest tip de învățare asigură asimilarea termenilor științifici de către vocabularul activ al elevilor, deprinderea lor cu discursul științific [ibidem, pp. 85-86].

În sensul strategiei IBSE cadrul didactic trebuie:

A. să faciliteze metacogniția la elevi prin investigare sau cercetare la nivelul în care aceasta este o deprindere care trebuie învățată într-un mediu specific:

a) să alimenteze și să susțină curiozitatea;

b) să înzestreze elevii cu deprinderi de analiză și cercetare.

B. să cunoască că:

a) investigarea ca set de deprinderi cognitive determină parcursul educațional ulterior al elevilor ca autodidacți;

b) investigarea este un complex de strategii care facilitează înțelegerea conceptelor și principiilor științifice, formarea deprinderilor de cercetare și conștientizarea cercetării științifice.

C. să seteze scopuri diferențiate pentru toți elevii în cadrul lecției IBSE.

D. să structureze obiectivele didactice: pentru toți elevii; pentru majoritatea elevilor; pentru unii elevi (detalii în Anexa 1, Tabelul 1).

E. în timpul lecției de tip IBSE să:

- formuleze întrebări care necesită raționament, explicare, reflecție și răspunsuri din partea elevilor, așa încât acestea să arate interesul elevilor pentru subiectul în dezbateri;

- ofere elevilor oportunitatea de a explora ei înșiși fenomenul;

- permită desfășurarea experienței și a dezbaterilor ulterioare în cadrul grupurilor mici de elevi;

- susțină, prin exemplul propriu, spiritul toleranței, al respectului reciproc și al obiectivității în timpul discuțiilor la nivel de grup și clasă;

- asigure accesul elevilor la mijloace alternative de cercetare și/sau informare;
 - pună sarcini, care necesită un nivel al cunoștințelor mai avansat decât cel actual, așa încât să se respecte principiul bine-cunoscut al pedagogiei colaborării – învățarea eficientă presupune un efort esențial din partea elevilor;
 - determine elevii să verifice dacă ideile lor corespund realității sau rezultatelor experienței;
 - ajute elevii la fixarea, sistematizarea și analiza datelor observărilor în contextul celor deja cunoscute sau a informației disponibile, prin utilizarea noilor termeni științifici și îmbogățirea vocabularului activ;
 - stimuleze analiza critică asupra lucrurilor noi învățate atât din punct de vedere aplicativ, cât și epistemologic [ibidem, p. 87].
- Sursele de specialitate (J. Settlage, S. Southerland, S. Magnusson, P. Sullivan, M. Templin etc.) propun trei scenarii de învățare prin investigație (detalii în Anexa 1, Tabelul 2):
- deschis (full open inquiry) – se centrează activitatea asupra elevului, intervențiile profesorului fiind reduse la minimum (coloana din stânga a tabelului 1.).
 - ghidat – presupune distribuția, în fiecare etapă, a sarcinilor între profesor și elevi (coloana din mijloc);
 - structurat – în fiecare etapă activitatea este centrată pe profesor (coloana din dreapta) [apud, 3, pp. 14-17].

GENERALIZARE.

Prin prisma scenariilor propuse, de practicare a învățării prin investigație (IBL), elevii își dezvoltă abilități utile în viața de zi cu zi, dezvoltă creativitatea, independența și încrederea în sine. Astfel, în mediul de învățare al școlii se construiește o cultură de tip investigative, deschisă în căutarea sensurilor.

CONCLUZII.

Ca structură, IBL este similară învățării pe bază de proiect. În acest caz, proiectul nu corespunde lecției, depășind-o în timp. Proiectele sau ciclurile sunt construite în jurul ideilor mari, deja menționate. Orice proiect IBSE are cinci etape [8]: formularea întrebării, ipoteza de cercetare, desfășurarea propriu-zisă a experimentului, elaborarea modelului, explorarea posibilităților de aplicare. Acest ciclu este repetat de fiecare dată, când elevii încep să învețe o nouă idee majoră din programă.

II. REPERE TEORETICE CU REFERIRE LA ÎNVĂȚAREA PE BAZĂ PE PROIECT - METODA PROIECTULUI

2.1. Particularitățile instruirii prin proiecte

Învățarea bazată pe proiecte (J. Piaget), apărută la sfârșitul secolului al XIX-lea în domeniul psihologiei dezvoltării, se bazează pe ideea că elevul își construiește cunoștințele pe baza experienței. Sala de clasă în care se desfășoară învățarea bazată pe proiecte, este orientată spre elevi, oferind atât spațiul cât și contextul în care pot colabora și explora probleme și provocări din lumea care-i înconjoară.

Astfel, **învățarea bazată pe proiecte** favorizează procesele de cercetare, interogare și cooperare activă la soluționarea unei provocări sau probleme iar cadrele didactice au rol de catalizator în acest proces, respectând șapte **elemente principale** pentru conceperea proiectelor și poate servi drept ghid în planificarea, efectuarea și evaluarea rezultatelor muncii cu elevii (detalii în Anexa 2, Figura 2):

1. problema sau întrebare provocatoare,
2. curiozitatea;
3. autenticitate,
4. atitudinile elevilor și alegerea lor,
5. reflexia,
6. gândirea critică și progresul,
7. expunerea publică.

Aceste șapte elemente sunt combinate de către cadrul didactic pentru a atinge trei obiective de învățare importante:

- transferul noțiunilor cheie,
- înțelegere și
- abilități de succes [18, pp. 10-13].

Scopul celor 7 elementelor de învățare bazată pe proiect vizează atât transferul de cunoștințe cât și beneficiile elevilor [ibidem, pp. 14-15]:

- elevii se bucură de procesul de învățare, sunt motivați și prezenți;
- accentul se mută pe procesul de învățare și motivarea elevilor nu mai este doar nota, ci sentimentul de realizare personală;
- crește înțelegerea și se îmbunătățește posibilitatea de aplicare a materiei învățate;
- cunoștințele de la diferite discipline deseori se leagă în timpul rezolvării problemelor reale;
- se cultivă gândirea critică, comunicarea și munca în echipă;
- elevii devin mai conștienți de sine, responsabili și învață să se organizeze;
- elevii își însușesc abilități de prezentare, vorbire în public, își controlează emoțiile în timp ce prezintă rezultatele muncii lor.

Sursele de specialitate (W.H. Kilpatrick, J. Dewey, J. Piaget, L.E. Holmes, C. Ulrich, S. Wurdinger, S. Cristea, I. Stanciu, V. Nicolescu, N. Sacaliș etc.) definesc **instruirea prin proiecte** la nivelul sintagmelor: proiecte, învățarea prin proiecte, metoda proiectelor. Aceste definiții sunt raportate la conceptele, normativitatea și metodologia specifică, promovată de mai multe științe pedagogice: psihologia educației, teoria generală a instruirii - didactica generală, teoria generală a curriculumului etc. [apud, 2, pp. 57-60].

Din considerentul prefigurării învățării prin metoda proiectelor la nivelul paradigmei socio-constructiviste în capitolul anterior, în continuare vom detalia particularitățile instruirii prin proiecte în viziunea paradigmei curriculumului specific etapei postmoderne în literatura de specialitate (a doua jumătate a sec. XX până în prezent).

Abordarea **metodei proiectelor** la nivel de *strategie de instruire* în actul de predare-învățare-evaluare școlară se dezvoltă din perspectiva a două modelele propuse de J. Dewey și W. Kilpatrick, **susținută la:**

- **nivel conceptual** - proiectul este definit ca strategie de instruire centrată pe acțiunea de învățare/autoînvățare a elevilor, realizată prin valorificarea cunoștințelor și abilităților, interiorizate deja sau dobândite pe parcurs, pentru a explora și a găsi un răspuns la o întrebare, o problemă sau o provocare complexă”;

- **nivel normativ** - este metoda de instruire prin care profesorii îi ghidază pe elevi printr-un proces de rezolvare de probleme în scop de orientare a elevilor în procesul de rezolvare de probleme și situații-problemă în context educațional;

- **nivel metodologic** - proiectul promovează acțiunea de învățare, focalizată pe elev, ce constă în investigația aprofundată (individuală, în grupuri mici sau mari) a unei teme sau probleme. În sensul dat, proiectul captează interesul, energia și timpul elevilor, în care se evaluează deopotrivă procesul și produsele fiind susținute cognitiv (în special prin valorificarea gândirii), noncognitiv (prin afectivitate pozitivă și motivație internă) și sociointeracțional (prin perfecționarea corelației dintre profesor, elevi, comunitate școlară, educațională, locală etc.) [apud, 2, pp. 59-60].

După I. Cerghit, L. Ciolan, M. Manolescu, I. Stanciu, V. Nicolescu, N. Sacaliș etc., prin prisma modelului metodologic, metoda proiectului este analizată în cadrul teoriei generale a instruirii (didactica generală) și al teoriei evaluării, cu deschideri multiple spre didacticele particulare ca:

a) *metodă didactică bazată pe acțiune* (de investigație, ecologică, manuală, de tip constructiv, de tip probleme, de tip învățare, prin contract etc.);

b) *model de abordare a instruirii* la nivel de „învățare integrată” fundamentată interdisciplinar și transdisciplinar;

c) *metodă de evaluare alternativă* angajată în aprecierea rezultatelor învățării în termeni de produs și de proces, realizat de elev, început în clasă, continuat în context nonformal pe parcursul mai multor zile sau chiar săptămâni [ibidem, p. 60].

La nivelul metodei proiectelor ca strategie de instruire în actul de predare-învățare-evaluare școlară învățarea bazată pe proiecte începe cu o întrebare sau o sarcină/ o problemă sau o întrebare realistă și semnificativă care corespunde nivelului de cunoștințe și maturitate a elevilor. În sensul dat, cadrul didactic:

*îndrumă elevii spre a pune întrebări, a cauta materiale și a analiza informațiile și a le folosi pe cele care sunt fiabile (care prezintă siguranță în funcționare);

*orientează elevii să se concentreze pe rezolvarea problemelor reale, utilizarea instrumentelor și abilităților concrete din considerentul că dacă întrebările sunt actuale și importante pentru elevi;

*respectă dreptul și obligația elevilor, în actul de instruire, de a expune opinii, judecăți pentru a lua decizii despre modul în care vor lucra și obține rezultatele învățării bazate pe proiecte;

*participă la reflecție împreună cu elevii, pentru a-i ajuta să evalueze eficacitatea fiecărei activități individuale și, dacă întâmpină unele probleme de netrecut, să ofere soluții sau strategii posibile care să-i ajute să depășească aceste probleme [18, p. 14].

Astfel, utilizarea metodei proiectelor ca strategie de instruire în actul de predare-învățare-evaluare școlară:

* îi învață pe elevi cum să accepte critica, să o adopte și să-și îmbunătățească procesul de lucru și să obțină rezultate mai bune;

* vizează un element cheie în actul de predare care se realizează în afara sălii;

*transformă rezultatele învățării elevilor într-un eveniment public, la care aceștia prezintă, explică și împărtășesc altor elevi, cadre didactice, părinți sau comunității locale.

În sensul dat, S. Cristea (2018) menționează că temele proiectelor, construite prin apelul la resursele curriculare transversale/transdisciplinare, pot fi concepute și realizate la toate treptele și disciplinele de învățământ, deziderat conchis în capitol anterior:

„La nivelul actualului curriculum pentru învățământul primar (2018) prin abordarea sistemului de competențe-cheie transversale și transdisciplinare, învățarea experiențială este propusă pentru a fi realizată la toate disciplinele școlare din clasele primare. Iar la nivelul problemelor lumii reale în contexte cotidiene și în realizarea acestora, pot fi valorificate **elemente de învățare experiențială, învățare prin investigare** etc.” [1].

Actualul *curriculum pentru învățământul primar* (2018) la nivelul:

- evidențierii dezvoltărilor realizate, **menționează** „promovarea strategiilor didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de **învățare** prin sarcini, **prin proiecte**, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategii consacrate pentru vârsta școlară mică...” [1, p. 7];

- orientărilor generale privind strategiile didactice, **orientează** spre paradigmele educaționale postmoderne: paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe; paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii; paradigma învățării ca autoexplorare și autodesoperire [ibidem, p. 198].

Prin prisma educației STEM și STEAM, ca abordare modernă, interdisciplinară a cercetării și inovării în învățământul preuniversitar, accentul se pune pe **învățarea de proiect** iar soluțiile STEM /STEAM vin să sporească progresul instructiv-educativ [5].

Învățarea prin/de proiecte/proiectul, de rând cu metoda inteligențelor multiple, învățarea prin cooperare, învățarea activă:

- permite organizarea, desfășurarea și dirijarea cercetării elevilor în contextul formării abilităților de rezolvare a problemelor, a rulării experimentelor practice;

- vizează o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea unui scop bine determinat și realizat prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunile practice [6].

Aceste abordări normative, metodologice și științifice, din perspectiva „Ce trebuie să învețe elevii? și Cum trebuie să învețe elevii?”, în opinia cercetătoarei L. Ciascai (2016) desemnează:

- procesul de învățare centrat pe elev, familiarizându-l cu procesul cunoașterii științifice, dezvoltându-i competențe și atitudini care să-i permită implicarea activă în construirea propriilor cunoștințe printr-o învățare de profunzime [3, p. 8];

- stimularea elevilor în practicarea gândirii critice, a metacogniției, autodirijării și autoreglării învățării. În sensul dat elevii, prin definirea scopurilor, pot învăța cum să preia controlul asupra propriului proces de învățare, iar prin oferirea de standarde elevii își pot monitoriza și evalua progresele (C. Mih, R. Bybee, W. Henshall, E. Chiappeta, Th. Kobala etc.) [ibidem, p. 10].

Aceste deziderate, cu referire la învățarea prin proiecte la disciplina DP în clasele primare, le găsim accentuate în actualul *Curriculum pentru învățământul primar* (2018), unde se menționează că:

*metodele active și interactive au o varietate mare, dar pentru învățător este important să îmbine armonioas metodele active moderne cu cele consacrate în învățământul primar și să aleagă pe cele potrivite, adaptabile vârstei elevilor și eficiente în vederea atingerii obiectivelor [1, p. 200];

*metoda proiectelor se regăsește în categoria de metode de cercetare în grup de rând cu experimentul pe echipe, portofoliul de grup, Eu cercetez (în grup), Intra-act [1, p. 201];

- în actualul *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar* (2018) menționează că în cadrul disciplinei „Dezvoltarea personală” (DP în continuare):

* copilul se descoperă pe sine, explorează și experimentează comportamente cunoscute și noi în contexte cu diferită intensitate valorică, învățând cum să se dezvolte independent, dar și împreună cu alții, să pună în valoare calitățile și să depășească dificultățile [9, p. 228];

* activitățile de învățare au la bază principia didactice bazate pe:

- organizarea parcursului educațional de la cunoscut spre necunoscut;

- valorificarea gândirii concrete a elevului mic;

- axarea procesului de învățare pe exemple și modele;

- predominarea metodelor de simulare și joc didactic și a atmosferei emoționale pozitive în procesul educațional [ibidem, p. 229];

* realizarea eficientă necesită respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață;

* accentul este pus pe sarcinile de exploarare și practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă și directă a elevilor;

* spațiul de desfășurare va fi organizat într-o formă care facilitează munca în echipă, implicarea activă a tuturor elevilor, dar nu va fi neglijată activitatea individuală și frontală [ibidem, p. 235];

* metodele și tehnicile sunt elementul cel mai flexibil al strategiei didactice și relevante pentru diferite etape ale activității didactice în contextul modelului Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE) [ibidem, p. 236];

- în actualul *Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptorii în învățământul primar* (2019) unde:

* probele practice pot fi asociate cu metoda proiectului, în special, cu proiectul de grup;

* se recomandă utilizarea variată a diferitor tipuri de proiecte (de cercetare; de creație; de joc pe roluri; de informare; de orientare practică; monoprotect; proiect interdisciplinar; individuale; în perechi; în grup) [10, pp. 15-16].

Abordările normative în plan național, cu referire la **învățarea prin proiecte la disciplina DP**, justifică intențiile **paradigmei educației pozitive** axată pe **modelul educațional bazat pe o**

viziune personalizată, adaptată circumstanțelor și nevoilor elevilor pentru îmbunătățirea durabilă a abilităților tradiționale, a stării de bine cât și a fericirii. Abilități axate pe principiul educației pozitive unde starea de bine și învățarea eficientă sunt simbiotice pentru a îmbunătăți învățarea și a favoriza gândirea creativă (K. Robinson, M. Seligman, T. Moble, H. McGrath, V. Negovan etc.) [11, pp. 124-125, 128]. Din perspectiva acestor viziuni postmoderne educaționale cadrul didactic trebuie să dispună de competențe profesionale bazate pe [ibidem, pp. 145-146]:

1. convingerea că toți copiii pot să învețe; responsabilitatea începe și se termină cu ei;
2. o serie de forțe caracteriale manifestate prin faptul că iau decizii având în minte ce e mai avantajos pentru elevi și își exprimă și mențin optimismul cu privire la viitorul elevilor și al școlii;
3. auto-monitorizare și auto-adaptare, învățare continuă profitând de oportunitățile de învățare atât în interiorul, cât și în exteriorul școlii;
4. anticiparea și identificarea problemele relaționale (elevi-elev, colegi familie, comunitate) și identificarea mai multe modalități de abordare a lor;
6. manifestarea competențelor culturale;
7. comunicarea eficientă:
 - *îi ascultă activ pe ceilalți, folosind comportamente verbale și nonverbale potrivite;
 - *comunică autentic, cu căldură dar reușesc în același timp să mențină anumite standarde de rigoare în raport cu rezultatele și comportamentele pe care le așteaptă din partea celorlalți;
 - *răspund elevilor și alte persoane pe un ton pozitiv, cu claritate și entuziasm;
 - *evită sarcasmul și oferă laude și feedback într-o manieră constructivă;
 - *comunică îngrijorările direct și eficient.

Aceste viziuni postmoderne se regăsesc actualmente, la nivel național, în actualele *Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice* (2018) la nivelul celor 5 domenii de competență prioritare: proiectare didactică, mediul de învățare, procesul educational, dezvoltare profesională, parteneriate educaționale [12, p. 4].

GENERALIZARE:

1. Instruirea bazată pe proiect presupune (R. Marx, P. Blumenfeld, J. Krajcik, M. Blunk, B. Crawford, B. Kelley etc.):

- *o *temă / întrebare* cu conținut valoros, care este ancorată în probleme din lumea reală;
- *o *investigație*, care să permită elevilor să învețe concepte, să aplice informațiile descoperite și să reprezinte cunoștințele acumulate într-o varietate de moduri;
- *o *oportunitate de colaborare* dintre elevi, cadre didactice și alte persoane din comunitate, astfel încât participanții să poată învăța unii de la alții;
- * *utilizarea de instrumente cognitive*, care să ajute elevii la reprezentarea ideilor cu ajutorul tehnologiilor moderne [apud,19].

2. Învățarea bazată pe proiect:

***presupune** selectarea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora, formularea de întrebări, care să călăuzească investigația, interacțiuni în cadrul grupului, comunicarea rezultatelor, corelarea lor, realizarea și prezentarea unui produs final, respectarea termenelor și dozarea timpului;

***necesită** (J. Thomas) sarcini complexe, bazate pe întrebări sau probleme dificile, care implică elevii în design de rezolvare a problemelor, de luare a deciziilor sau activități de investigare, oferind elevilor posibilitatea de a lucra în mod autonom pe perioade relativ lungi de timp și culminând cu produse sau reprezentări realiste

***este** pentru elevi un model de instruire, care îi implică în activități de investigare a unor probleme și au drept rezultat obținerea unor produse autentice și nu doar o motivație de a participa la formarea propriei sale personalități.

3. Proiectul (L. Katz, C. Ulrich) poate lua forma unei sarcini de lucru individuale sau de grup și trebuie organizat riguros în mai multe etape. În cadrul proiectului, elevii învață prin investigații, soluționând o problemă sau cercetând o situație de învățare autentică, ce are ca scop descoperirea adevărului, fiind încurajați de către profesor:

- să pună întrebări, să planifice și să desfășoare acțiuni de cercetare a mai multor surse informaționale și de colectare a datelor,
- să ducă observații, să ia decizii și să reflecteze la ceea ce au descoperit, să tragă concluzii [apud, 19].

CONCLUZIE.

În valorificarea înstruirii prin proiecte învățătorul trebuie:

A. să cunoască pașii de pregătire pentru realizarea învățării bazate pe proiecte pentru a răspunde la întrebările:

- Cum creăm spațiul în care toți elevii să poată să-și exprime individualitatea?;
- Cum îi facem pe elevi să se simtă chemați să-și împărtășească ideile sau să se gândească la o problemă?;
- Cum îi menținem pe elevi la un nivel suficient de motivație până la sfârșitul procesului dat? etc.

B să facă **deosebire dintre munca la proiect și învățarea bazată pe proiecte** (detalii în Anexa 2, Tabelul 3) [18, p. 10]:

● Proiectul își are începutul, succesiunea activităților pe axa timpului, desigur că își are autorul sau întreaga echipă de experți, folosește resurse și cunoștințe pentru a produce rezultatul așteptat, măsurabil.

La nivelul clasei de elevi, proiectele prefigurează metoda de lucru activă unde cadrul didactic dă o sarcină unui elev sau unui grup de elevi să facă o prezentare sau un poster, să pregătească o schiță sau să colecteze un ierbar etc. Deși se aseamnă cu învățarea bazată pe proiecte, aceste exemple, de fapt, nu sunt învățarea bazată pe proiecte în adevăratul sens al cuvântului.

● Învățarea bazată pe proiecte (ÎBL) este o abordare specifică care vizează:

- procesul în care elevii sunt încurajați să cerceteze, să discute, să evalueze, să lucreze și să creeze, iar rezultatul final nu este definit în prealabil, în special de către profesor ci de elevi și nu acceptă rezultatul la care a ajuns elevul sau grupul care lucrează în conformitate cu instrucțiunile clare și convenite de profesor;
- elevii planifică rezultatul și la ceea ce ajung prin cercetarea și munca lor prezintă comunității mai largi, în afara cercului restrâns/ al grupului în care au lucrat.

2.2. Particularitățile metodei proiectului – metodă de predare-învățare-evaluare

Particularitățile metodei proiectului ca metodă de predare-învățare-evaluare se desprind din perspectiva:

- obiectivului de bază al metodei proiectului - studierea de către elevi, împreună cu cadrul didactic, a fenomenelor din viața cotidiană;
- formei de lucru presupusă în metoda proiectului - individual sau în grup, care necesită o perioadă mai îndelungată de timp (uneori de câteva săptămâni sau, chiar, de câteva luni);
- specificului metodei proiectului ca metodă interactivă de predare-învățare – presupune o micro-cercetare/investigare sistematică a unui subiect, ce prezintă interes pentru elevi [19], ne-am propus să dezvoltăm teoretic și metodologic (I. Cerghit, V. Guțu, V. Pâslaru, M. Ionescu, H. Meiudea, E. Apăștinii, F. Umar, C. Ulrich, L. Katz etc.).

Particularitatea 1 – abordarea proiectului în viziune curriculară (detalii în Anexa 2, Tabelul 4): este un plan sau o intenție de a întreprinde ceva, de a organiza, de a face un lucru (DEX) [20, pp. 97-98]:

- a. Creație personalizată – elevii putând decide nu numai asupra conținutului său, ci și asupra formei de prezentare.
- b. Temă abordată în mod diferit – pornește, de regulă, de la o temă studiată în clasă; are o structură flexibilă iar activitatea de proiect poate fi adaptată oricărui nivel de vârstă și de studiu.
- c. Produs finit – este cel realizat în urma activității de proiect ce creează elevului sentimentul utilității a ceea ce produce. În sensul dat, în plan național la nivelul MECD în clasele I-IV (2019) produsul finit al proiectului se regăsește în cap. 5 „Produse recomandate și criterii de

succes”, subcap. 5.5. „Produse transdisciplinare, recomandate la diverse discipline și clase” [20, p. 50]:

PT6. Proiect. Produsul:

1. Conținutul produsului activității de proiect corespunde cerințelor.
2. Produsul este realizat corect.
3. Produsul este realizat cu acuratețe.
4. Produsul este clar.
5. Am utilizat mijloace digitale/media.
6. Produsul este realizat creativ.

PT7. Proiect. Prezentarea produsului:

1. Respect cerințele de prezentare.
2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător.
3. Formulez concluzii.
4. Utilizez limbajul adecvat/ specific.

PT8. Proiect de grup. Contribuția mea:

1. Contribui activ la discuțiile în grup.
2. Accept și îndeplinesc toate sarcinile.
3. Ajut grupul cu idei bune.
4. Urmăresc respectarea cerințelor.
5. Concluzionez: cu ce am contribuit.

PT9. Colaborarea în grup:

1. Mă implic.
2. Sunt receptiv(ă) la ideile colegilor.
3. Propun și argumentez calm propriile idei.

Iar la nivelul actualul Ghid de implementare a MECDE (2019) tehnicile de evaluare sunt asociate cu metoda proiectului, în special, cu proiectul de grup sunt probele practice. În sensul dat se recomandă utilizarea variată a diferitor tipuri de proiecte (de cercetare; de creație; de joc pe roluri; de informare; de orientare practică; monoproyecte; proiect interdisciplinar; individuale; în perechi; în grup) [10, pp. 15-16].

d. Activitate cross-curriculară – elevilor li se creează ocazia de a folosi cunoștințele și tehnicile de lucru dobândite la multe discipline, astfel răspunzând la o întrebare esențială: Ce pot face cu ceea ce am învățat la școală?

Stabilim la baza **particularității 1 – abordarea proiectului în viziune curriculară:**

● **Proiectul** reprezintă un **set de activități** desfășurate într-o perioadă de timp determinată, planificate, controlate și care au drept scop un progres față de situația inițială.

● **Cuvântul proiect** derivă de la cuvântul latin *projicere* „a arunca înainte” și prin prisma versiunii date, **proiectul** este un **proces** ce presupune un punct de plecare din care cineva „aruncă” o idee, o temă, o ipoteză „înainte”, spre o anumită țintă.

● **Proiectul are 7 trăsături** (scop → unic, realist, colectiv, complex, limitat în timp și spațiu) care pornesc de la abordarea lui ca:

▪ **proces**: elevii investighează, descoperă, experimentează, prelucrează informații, colaborează; sunt actori cu multiple roluri;

▪ **produs**: expresia performanței individuale sau de grup (detalii în Anexa 2, Figura 3) [23, p. 21].

Particularitatea 2 – obiectivele proiectului:

*Dezvoltarea la elevi a interesului pentru cunoaștere, a spiritului de investigare, de cercetare.

*Implicarea elevilor în luarea deciziilor.

*Conștientizarea și asumarea responsabilității.

*Formarea unor convingeri, atitudini, deprinderi.

*Educarea elevilor în spiritul dezvoltării durabile.

*Dezvoltarea capacității de explorare în scopul rezolvării de probleme specifice.

În sensul acestor obiective, după A. Stoica (2003), proiectul presupune un grad înalt de implicare a elevului în propria formare iar cadrul didactic intervine doar când este necesar și organizează activitatea, consiliează, încurajează participarea elevilor. În cadrul activității de proiect, elevii trebuie să ia decizii pentru rezolvarea pe cont propriu a dificultăților întâmpinate, aceasta constituind o parte importantă a învățării prin proiect. De asemenea, cadrul didactic trebuie să țină cont ca elevii să nu fie puși în situații în care să se confrunte cu eșecuri majore, deoarece eșecul are o importantă influență negativă asupra învățării. Astfel, una din sarcinile importante ale cadrului didactic este să asigure și să evidențieze succesul fiecărui elev, chiar dacă este vorba de succese mici sau parțiale [apud, 22].

Particularitatea 3 - tipurile de proiect:

- *factice*, în funcție de faptul dacă includ date și imagini reale sau imaginare;
- *individuale sau de grup*, în funcție de abilitățile pe care profesorul intenționează să le dezvolte la elevi;

- *realizate în clasă sau în afara clasei*, în funcție de conținut, resurse și interese [20, p. 98].
În sensul dat, în dependență de scopul propus spre realizare, Kilpatrick distinge patru tipuri de proiecte de învățare:

1. Proiecte constructive – contruirea / confecționarea unor obiecte sau lucruri relaționate cu viața socială (harti, scheme, machete, modele, colete, etc.);
2. Proiecte artistice – țin de latura estetică a vieții (muzică, desene, picture, cultură, etc.);
3. Proiecte de soluționare a unei probleme – se referă la identificarea soluțiilor pentru rezolvarea unei probleme într-o situație de viață concretă, ce ține de orice domeniu social;
4. Proiecte de grup – presupune realizarea unei activități practice de către o echipă de elevi (sădirea unei grădini de flori sau de legume în curtea școlii).

După I. Cerghit, se disting mai multe tipuri de proiecte instructive:

- *proiecte de investigație - acțiune - anchete, monografii, culegeri etc;
- *proiecte de acțiune ecologică - de determinare a poluantului, de înfrumusețare a cartierului, a localității, de eliminare a poluării, de protecție a mediului etc;
- *proiecte de activitate manuală - de realizare a unor activități practice: îngrijirea florilor, grădinarit etc;
- *proiecte de tip constructiv - confecționare a unor materiale pentru lecții, construcție a unor machete, de strângere a unor materiale pentru organizarea unui muzeu etc.;
- *proiecte de tip probleme - rezolvarea unor probleme cu care se confruntă;
- *proiecte de tip învățare - îmbunătățirea unor practici de instruire; proiecte de absolvire - proiecte de semestru, de an [apud, 19].

Particularitatea 4 - etapele realizării unui proiect (I. Cerghit, M. Ionescu, L. Katz, C. Ulrich etc.):

1. *Alegerea temei. Stimularea.* În sensul dat, fiind coordonați de către profesor, elevii discută ideile legate de o temă, de regulă, după parcurgerea unei unități de învățare.
2. *Stabilirea obiectivelor* - grupurile de lucru negociază asupra conținutului, formei și modalității de prezentare a proiectului.
3. *Planificarea activităților:* distribuirea sarcinilor, identificarea surselor de informare, stabilirea unui calendar de desfășurare a acțiunii, stabilirea metodelor de cercetare.
4. *Cercetarea / investigația propriu-zisă* – studiul individual al unor surse bibliografice; scrierea de articole, povestiri; interviuarea unor persoane etc.
5. *Procesarea materialului/Analiza și generalizarea rezultatelor obținute* – momentul în care cadrul didactic poate semnala erorile de conținut sau acuratețea limbajului.
6. *Realizarea produsului final/Realizarea formei finale* – discuții în grup privind unitatea de concepție, de editare.
7. *Susținerea proiectului/Prezentarea proiectului* – membrii grupului decid asupra formei de prezentare; cadrul didactic are rolul de monitorizare și evaluare.
8. *Evaluarea cercetării/Feedback* – din partea cadrului didactic, a colegilor (aprecieri, întrebări, schimb de idei), autoevaluare.

Particularitatea 5 - pașii de realizare a unui proiect (A. Clark): informarea, planificarea, decizia, implementarea, controlul, evaluarea (detalii în Anexa 2, Tabelul 5). În plus, orice proiect presupune trei **componente de bază**: conținutul, procesul și produsul final [apud, 19].

Particularitatea 6 - managementul proiectului care vizează o activitate diversificată în abordarea managementului clasei, a timpului și a materialelor folosite (detalii în Anexa 2, Tabelul 6) [apud, 20, p. 98].

Particularitatea 7 - evaluarea proiectului unde cadrul didactic, pe toată durata proiectului, trebuie să asiste elevul/grupul de elevi, încurajându-i astfel:

- să discute dificultățile, aspectele care îi nemulțumesc sau pe care le consideră insuficient de bine realizate;

- să-și autoevalueze activitatea și progresul;

- cadrul didactic poate să întocmească fișe de evaluare, în care să consemneze observațiile și aprecierile asupra activității;

- pentru fixarea și evaluarea cunoștințelor, profesorul poate recurge la itemi obiectivi și subiectivi, care să dea posibilitate elevilor să reflecteze asupra produselor obținute [ibidem, 20, p. 98];

- cadrul didactic va apela la laudă – o modalitate de a consolida succesul elevilor, respectând regulile specific nivelului primar de învățământ [10, p. 6]:

- Lăudați pentru diligență! În sensul dat elevul trebuie lăudat pentru efortul și străduința depusă mai degrabă decât pentru capacitatea și inteligența sa, dăruită de natură.

- Lăudați acțiunile, nu personalitatea! În sensul dat se apreciază acțiunile și realizările elevului dar nu personalitatea lui.

- Desemnați în mod clar ce lăudați! pentru ca elevul să înțeleagă pentru ce a fost lăudat, ce a fost capabil să facă bine.

- Lăudați fără a compara elevii între ei! Nu se compară succesele, realizările și calitățile personale ale unui elev cu cele ale altor.

- Consolidăți lauda! În sensul dat laudă este susținută de comunicare nonverbală (zâmbet, mimică, gesturi deschise) oferă mai multă putere și eficiență.

- Personalizați mesajul de laudă! În sensul dat mai eficientă este lauda exprimată printr-un mesaj personalizat al cadrului didactic etc.

Particularitatea 8 - proiectul ca instrument de evaluare - recomandat pentru evaluarea sumativă vizând evaluarea următoarele capacități/competențe:

- alegerea metodelor de lucru,

- măsurarea și compararea rezultatelor,

- utilizarea corespunzătoare a bibliografiei, materialelor și echipamentelor,

- corectitudinea și acuratețea tehnică,

- organizarea ideilor și materialelor într-un raport,

- calitatea prezentării.

Proiectul se încheie în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și a produsului realizat, dacă este cazul [20, p. 99].

În sensul dat, ca metodă de evaluare complementară, proiectul are un potențial formativ:

- punând elevul în situația de a căuta, analiza, sintetiza, asocia și compara informația / datele, de dezvoltarea cunoștințele stocate ale elevilor, indiferent de disciplina la care au fost ele dobândite;

- dându-i posibilitatea de a concepe un proiect pe un subiect care îi interesează și astfel astfel elevul este foarte motivat să realizeze un proiect reușit (E. Apăstini).

Proiectul ca metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup este foarte eficientă în special în cazul abordării temelor interdisciplinare, tocmai pentru că, prin natura sarcinilor pe care le propune, solicită transferul de cunoștințe și competențe dobândite în cadrul altor discipline și valorifică foarte mult competențele transversale precum: competențele de comunicare, negociere, planificare, organizare. Această metodă permite aprecierea unor

capacități și cunoștințe superioare și identificarea unor calități individuale ale elevilor (H. Mindea) [apud, 21].

La nivelul primar, în sensul dat, ca metodă de evaluare complementară se prezintă proiectul de rând cu observarea sistematică a comportamentului elevului în activitatea școlară; portofoliul; investigația; autoevaluarea, iar ca tehnică de evaluare specific proiectului – reflecția. În sensul dat:

- reflecția este o activitate importantă în procesul de formare a competențelor, în contextul ECD;

- prin reflecție, elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concepte.

Reflecția, ca etapă de final a lecției, importantă în procesul de formare a competențelor, urmărește:

- asigurarea condițiilor pentru ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile atestate/asimilate;

- generarea unui schimb sănătos de idei între elevi, prin care aceștia să-și dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare;

- crearea contextului pentru exteriorizarea atitudinilor în raport de cele învățate [10, p. 6; p. 10].

GENERALIZARE:

1. metoda proiectului oferă elevilor posibilitatea de a demonstra ce știu, la nivel de cunoștințe, dar, mai ales, ceea ce știu să facă, adică de a-și pune în valoare anumite capacități / abilități;

2. metoda proiectului le dă elevilor oportunitatea de a demonstra un anumit nivel de competență, iar cadrului didactic oportunitatea de a evalua aceste competențe;

3. metoda proiectului permite evaluarea competențelor școlare:

- de a selecta informațiile utile în vederea realizării proiectului;

- de a identifica și utiliza metode de lucru adecvate îndeplinirii obiectivelor;

- de a folosi corespunzător echipamentele și instrumentele necesare conceperii proiectului;

- de a crea un produs final, utilizând diferite tehnologii;

- de a lucra în echipă (în cazul proiectelor în echipă);

- de a susține proiectul realizat, punând în prim plan aspectele relevante. În sensul dat utilizarea proiectului ca metodă de evaluare evidențiază mai multe avantaje: contribuția la stimulează creativității; sporirea încrederii elevilor în forțele proprii; dezvoltarea abilități de gestionare a timpului; sporirea abilității de control asupra emoțiilor (susținerea a proiectelor în fața unui auditoriu); dezvoltarea competenței de lucru în echipă.

La nivelul primar de învățământ national, aceste avantaje subscriu atributele generice care circumscriu *Profilul de formare al absolventului claselor primare* [1, pp. 12-13]: Persoanele cu încredere în propriile forțe; Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți; Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare; Persoanele angajate civic și responsabile.

Prin prisma particularităților metodei proiectului – metodă de predare-învățare-evaluare, ne permitem să justificăm avantajele învățării prin proiect:

1. implică elevii în activități autentice, promovând conexiuni interdisciplinare, pluridisciplinare și transdisciplinare;

2. promovează dezvoltarea globală a personalității elevului, prin valorificarea achizițiilor de la diferite discipline de studiu, prin integrarea cunoștințelor, a capacităților, deprinderilor și atitudinilor/valorilor;

3. sporește motivația intrinsecă a elevilor prin apelarea la situații semnificative din viața cotidiană și prin centrarea pe interesele acestora, ținându-se cont de talentele posedate de elevi;

4. stimulează învățarea autonomă la elevi și dezvoltarea creativității, spiritului responsabilității acestora;

5. dezvoltă capacitățile de investigare și de sistematizare a informațiilor ale elevilor prin valorificarea diferitor surse de informare și documentare;

6. facilitează învățarea prin cooperare (în cazul proiectelor de grup) și crează premise pentru stimularea dezvoltării întregului sistem de competențe-cheie;

7. este propusă de actualul curriculumul dezvoltat la nivel național, ca una din cele mai oportune metode de învățare autonomă independentă și colaborativă, dar, și ca instrument de evaluare formativă și sumativă.

8. este o metodă de evaluare modernă care permite elevilor să-și dezvolte abilitățile de a lucra în echipă, de a se organiza, de a-și gestiona eficient timpul de lucru, abilități solicitate din ce în ce mai mult pe piața muncii.

CONCLUZII.

Metoda proiectului poate fi utilizat atât ca metodă de evaluare, cât și ca strategie de învățare.

Proiectul ca instrument de evaluare:

1. Este recomandat pentru evaluarea sumativă cu scop de evaluare a competențelor școlare:

- alegerea metodele de lucru;
- măsurarea și compararea rezultatelor;
- utilizarea corespunzătoare a bibliografiei, materialelor și a echipamentelor;
- corectitudinea și acuratețea tehnică;
- organizarea ideilor și materialelor într-un raport;
- calitatea prezentării.

2. Subiectul proiectului este ales de către cadrul didactic, elevi sau împreună, profesor-elevi. În sensul dat elevii vor:

- avea un anumit interes pentru subiectul respectiv;
- cunoaște dinainte unde își vor găsi resursele materiale;
- motivați și nerăbdători pentru a crea un produs de care să fie mândri.

3. Proiectul poate fi individual sau de grup. Pe perioada de realizare a proiectului, elevul are consultări permanente cu profesorul. Proiectul se încheie în clasă, prin prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute și a produsului realizat, dacă este cazul.

Proiectul ca strategie de învățare:

1. Rolul cadrului didactic în învățarea prin metoda proiectului. În sensul dat cadrul didactic încetează să mai fie un transmițător de cunoștințe, devenind un facilitator, un sfătuitor (consilier) al învățării; provoacă, organizează și stimulează situațiile de învățare. Elevii sunt conduși către autoînvățare și sunt motivați să planifice independent și colectiv, să implementeze și să evalueze procesul de învățare.

2. Obiectivele proiectului/ sarcinile trebuie definite în acord cu experiența elevilor și urmărind participarea tuturor membrilor grupului.

3. Schimbările de rol al cadrului didactic în vizerul utilizării metodei proiectului ca strategie de învățare:

- pregătește meticolos procesul de învățare;
- răspundă întrebărilor elevilor pe tot parcursul derulării proiectului;
- încurajează elevii să învețe ei înșiși și să formuleze corect întrebări;
- susține elevii să-și autoevalueze munca;
- acordă o atenție specială cooperării, organizării sarcinilor și metodologiilor de lucru în echipă, fiind într-o comunicare permanentă cu elevii.

4. Cadrului didactic în învățarea prin metoda proiectului respectă pașii care conduc la planificarea proiectului ca strategie de învățare (detalii în Anexa 2, Tabelul 5).

III. ASPECTE DE VALORIFICARE A ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE METODA PROIECTULUI LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ DP ÎN CLASELE PRIMARE

Model exemplu – clasa IV

Unitatea de învățare: 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt

Subiectul lecției: „Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!”

Demers curricular: situațiile problemă în contexte școlare. Alternative de soluționare a problemelor, a situațiilor cu efecte emoționale negative (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare)

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Unități de competențe:

1.2. Rezolvarea unor situații-problemă în contexte școlare, în baza unui algoritm oferit

1.3. Adecvarea comunicării la contexte variate în cadrul grupului de semeni

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje din textul literar;

O.2. să identifice 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală în baza experienței personale și modalitățile de oprire a fenomenului, în baza Fișei de lucru 6;

O.3. să estimeze participanții la acest act de bullying (victimă, agresor, adepți, martori) în baza elementelor cheie ale bullyingului (Fișa 3);

O.4. să recunoască caracteristicile tipurilor de bullying în mediul clasei pe baza secvenței de film animat;

O.5. să dezvolte acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relațiile cu ceilalți, în baza argumentelor pe cartele (Fișa 7);

O.6. să elaboreze individual un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană

În etapa lecției *Evocare* la pasul „*Implică-te!*” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje din textul literar, se propune elevilor cazul:

„Auziti că unul dintre elevi i se adresează, în pauză, unui coleg cu următoarele cuvinte: „Bă, slăbănogule, vezi că te rup în bătaie! Elevul interpelat astfel lasă capul în jos și nu dă nici o replică, dar se vede că nu este într-o situație confortabilă, mai ales că de față mai sunt și alți colegi.”

Se solicită elevilor, în baza cazului, să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje:

▪elevul abuzat verbal;

▪elevul care abuzează verbal colegul.

Astfel, elevii, realizând sarcini de tipul „*Implică-te!*”. În sensul dat se numește un elev „secretar” care va scrie la tablă emoțiile produse de personajele cazului propus.

Răspuns așteptat:

▪elevul abuzat verbal: rușinare, supunere, tristețe, durere, umilire

▪elevul care abuzează verbal colegul: respingere, ură, teroare, supunere.

La finalul sarcinilor se propun întrebări conversative:

- Prin ce cuvint/e puteți descrie relația de comunicare între acești 2 elevi?

- Ce efecte au cuvintele spuse de acest elev asupra colegului lui?

- Cum credeți, cuvintele scrise la tablă, cuvintele care descriu relația de comunicare a acestor 2 elevi, efectele cuvintelor lansate se pot exprima printr-un singur cuvânt – bullying?

- Unde ați mai auzit de fenomenul de bullying?

- Bullyingul este violență sau abuz?

Se anunță subiectul lecției: *Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!* și se enunță obiectivele lecției. „Astăzi noi vom:

- recunoaște fenomenul bullying în școala și clasa noastră;

- distinge tipurile de bullying care există în școală/clasă și participanții la un act de bullying;

- propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii”.

În etapa *Evocare* se optează pentru strategia didactică: frontal, studiul de caz, brainstorming, conversația euristică.

În etapa lecției *Realizarea sensului* la pasul „Informează-te!” și la pasul „Procesează informația!” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.2. identifice 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală în baza experienței personale și modalitățile de oprire a fenomenului, în baza Fișei de lucru 6; O.3. estimeze participanții la acest act de bullying (victimă, agresor, adept/ți, martori) în baza elementelor cheie ale bullyingului (Fișa 3) se propune elevilor următorul conținut informațional:

„Articolul 39 „Îngrijirea de recuperare” din Convenția cu privire la Drepturile Copilului menționează: „copiii care trec prin experiența abuzului, au dreptul la a fi sprijiniți în recuperarea lor fizică și psihologică, respectiv în reintegrarea lor socială”

Conform dicționarului Oxford (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016) verbul *to bully* înseamnă: a intimidă, a speria, a domina, printre altele. „Bully” este o persoană care își folosește puterea și tăria sa pentru a speria sau răni persoanele mai slabe. Un comportament intenționat prin care agresorul rănește, persecute, intimidează sau umilește victimă prin acțiuni repetate, iar victimă nu are puterea de a se apăra.

Elementele cheie ale bullyingului: intenția agresorului de a răni, comportamente ce provoacă durere fizică sau emoțională, acțiuni repetate ale agresorului, satisfacție evidentă din partea agresorului, dezichilibru de forțe dintre agresor și victimă, sentimente de neputință din partea victimei.

În școală, clasă, societate, familie există 3 tipuri de bullying: verbal (amenințări cu bătaia, tachinare, umilire etc); fizic (lovire, pocnire, pișcare etc.); emoțional și social (bârfe, minciuni, farse cu scopuri de a umili)

Participanții la un act de bullying: victima (persoană supusă bullyingului) → agresorul/bully → adeptii (agresorului) → martorii (pasivi și posibili apărători).

Pentru a ne simți în siguranță în mediul clasei/școlii trebuie:

- să stabilim că bullyingul nu trebuie tolerat sub nici o formă;
- să justificăm acțiunile întreprinse pentru a opri o situație de acest gen și pașii de acțiune în caz dacă sunteți martor al unui act de bullying;
- să dirijăm acțiunile de a face față în caz dacă sunteți ținta bullyingului și acțiunile la care veți fi tras la răspundere pentru comitere de acte bullying”.

La tipul de sarcini „Procesează informația!” se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup (4 elevi). Roluri și sarcini de lucru în grup:

1. Moderatorul - gestionează activitatea și stabilește cazul reprezentativ pentru grup
2. Secretarul - notează varianta finală/reprezentativă a grupului
3. Iscoada – provoacă noi idei sau contrapune ideile deja emise
4. Prezentatorul prezintă verbal produsul realizat de grup în fața clasei.

Timp de 10 minute fiecare grup identifică 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală, estimând participanții la acest act de bullying: victimă, agresor, adepti, martori.

La finele sarcinii, echipele de lucru prezintă ideile construite în fața clasei. După prezentarea ideilor, se realizează (de învățătoare) pe tablă o listă a cauzelor identificate și se dau citirii.

Echipele se reunesc pentru a identifica modalitățile de oprire a situațiilor prezentate de bullying prin formula „Dacă sunt martor al unui act de bullying, acționez!”, repartizând fiecărei echipe de lucru mijloace didactice pentru realizarea sarcinii de grup (foi cariocă). Din timp pe fiecare foaie de lucru a fost scrisă formula de prezentare a situațiilor de caz solicitate.

Se solicită elevilor să-și schimbe rolurile în cadrul echipei, iar la finele sarcinii produsele de grup se contrapun cu varianta elaborată personalizat de învățătoare (Fișa 6), apoi se oferă elevilor *feedback*: cunoașterea cazurilor de violență și a participanților unui act de violență oferă posibilitatea fiecăruia.

În etapa *Realizarea sensului* se optează pentru strategia didactică: lucrul în grup, problematizarea, reflecția de grup, învățarea bazată pe proiect. În sensul dat strategia de ECD a vizat EFI, Autoverificarea. Autocorectarea.

În etapa lecției *Reflecție* la pasul „Comunică și decide!” și la pasul „Apreciază!” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.4. recunoască caracteristicile tipurilor de bullying în mediul clasei pe baza secvenței de film animat; O.5. dezvolte acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/scoală și în relațiile cu ceilalți, în baza argumentelor pe cartele (Fișa 7) se propune elevilor (5 min.) spre vizionare filmul „Spune STOP Bullying-ului”: <https://www.youtube.com/watch?v=XFCDn-o-jPg>

Pe finalul vizionării se pun întrebări la pasul „Comunică și decide!”: - Ce tip de Bullying este reprezentat în această secvență de film animat?; - Care sunt caracteristicile acestor tipuri?; - Ce modalități, estimate de voi anterior, pot stopa acest fenomen (Fișa 6)

Răspuns aproximativ: -Sunt reprezentate toate cele 3 tipuri de bullying: verbal, fizic, emoțional și social (Fișa 5). -Caracteristicile tipurilor de bullying:

- Intenționat – agresorul are intenția să rănească pe cineva;
- Repetat – victima, aceeași persoană este rănită mereu;
- Dezechilibrul de forțe – agresorul își alege victima care este percepută ca fiind vulnerabilă, slabă și nu se poate apăra singură.

La pasul „Apreciază!” se propune elevilor să lucreze individual, pentru a enumera acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/scoală și în relație cu ceilalți, răspunzând în scris la 4 întrebări pe cartele (Fișa 7) corespunzătoare fiecărei culori.

Se distribuie elevilor 4 cartele cu 4 sarcini, cartele de culoare:

*Verde: Ce ar trebui ceilalți (elevi sau profesori) să facă, pentru ca să mă simt bine și în siguranță în clasă/scoală, în relațiile cu colegii mei?

*Galben: Ce mă face să mă simt prost sau supărat în relațiile cu ceilalți din clasă/scoală?

*Portocaliu: Ce mi se pare ofensator și dureros în relațiile cu ceilalți din clasă/scoală?

*Roșu: Ce mi se pare cel mai rău lucru în relațiile cu ceilalți?

Pe finalul sarcinii se pun întrebări de reflecție:

- De ce aveți nevoie pentru a vă proteja granițele?

- Cum vreți să fiți tratați de ceilalți? Și cum îi tratați pe ceilalți?

- Ce înseamnă bullyingul pentru tine?

-Înseamnă bullyingul același lucru pentru noi toți?

- Ce credeți că se întâmplă cu persoanele care sunt expuși frecvent violenței?

- Cui vă adresați/cereți ajutor în cazul în care sunteți victima fenomenului de bullying?

- Ce faceți când vedeți că cineva este victima unui comportament abuziv?

- Cum să facem față acestui fenomen în clasă/scoală?

- Ce putem face pentru a ne proteja împotriva abuzurilor?

Feedback oferit: Experiența bullyingului și a violenței în mediul clasei/școlii lipsește elevii de putere, astfel făcându-le încălcate drepturile de bază. Prin responsabilizarea voastră la regulile școlii, clasei, veți învăța să dobândiți controlul asupra propriei voastre vieți și a resurselor prin auto-organizare.

În etapa *Reflecție* se optează pentru strategia didactică: frontal și individual, observarea, cercetare împărtășită, discuția dirijată; argumente pe cartele, reflecția personală.

În etapa lecției *Extindere* la pasul „Acționează!” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.6. elaboreze individual un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană, se propune elevilor:

- să discute împreună cu părinții despre subiectul abordat la lecție și să lectureze textul „*Mituri și realități despre bullying*” (Fișa 8);

- să intervieveze un membru de familie (persoană foarte apropiată) despre fenomenul de bullying/violență în copilăria lor, pornind de la miturile și realitățile textului lecturat, utilizând modelul de întrebări propuse:

* În copilăria ta fenomenul de bullying era cunoscut?

* De unde ai aflat de bullying?

* Ai fost vre-o dată ținta unui buling?

* Ți-ai permis, fără a cunoaște, că poți comite acte de bullying față de semenii?
- să extindă, să modifice, să formuleze întrebările de interviu și să conformeze la situația reală din familie.

Se propune elevilor un modelul de prezentare a unui proiect (Fișa 9). Se atenționează elevii despre necesitatea indicării surselor accesate la elaborarea proiectului.

Se solicită elevilor, individual să elaboreze un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană. Se stabilesc pașii de elaborare a proiectului:

1. Lecturez împreună cu părinții textul „*Mituri și realități despre bullying*” (Fișa 8);
2. Stabilesc/elaborez întrebările pentru interviul cu referire la fenomenul de bullying/violență.
3. Intervievez o persoană dragă (din familie).
4. Studiez și analizez atent modelul-exemplu de proiect propus de învățătoare.
5. Stabilesc sarcinile pe care trebuie să le cercetez în cadrul proiectului:
 - (a) Ce fac dacă sunt ținta bullyingului? - Îndemnul: „Îmi amintesc că sunt puternic(ă) și demn(a) de respect”;
 - (b) Ce fac dacă sunt eu cel care comite acte de bullying? - Îndemnul: „Acțiunile mele ar putea duce la consecințe/urmări grave”.
6. Ader la sursele bibliografice tradiționale și digitale, recomandate de învățătoare pentru a dezvolta subiectul proiectului de investigație
7. Realizez proiectul.
8. Contrapun cele realizate în proiect cu criteriile de succes stabilite de evaluare - PT7.

Proiect. Prezentarea produsului 1. Respect cerințele de prezentare. 2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător. 3. Formulez concluzii. 4. Utilizez limbajul adecvat/ specific.

În etapa *Extindere* se opează pentru strategia didactică: individual, metoda proiectului de învățare-evaluare.

PROIECTUL DE LECȚIE INTEGRAL

Clasa IV. Dezvoltarea personală

Unitatea de învățare: 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt

Subiectul lecției: „Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!” (demers curricular: situațiile problemă în contexte școlare. Alternative de soluționare a problemelor, a situațiilor cu efecte emoționale negative (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare)

Tipul lecției: mixtă

Unități de competențe:

1.2. Rezolvarea unor situații-problemă în contexte școlare, în baza unui algoritm oferit

1.3. Adecvarea comunicării la contexte variate în cadrul grupului de semenii

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje din textul literar;

O.2. să identifice o modalitate de stopare a violenței în rândul elevilor la nivel de clasă, în baza Fișei de lucru 6;

O.3. să estimeze participanții la acest act de bullying (victimă, agresor, adept/ți, martori) în baza elementelor cheie ale bullyingului (Fișa 3);

O.4. să recunoască caracteristicile tipurilor de bullying în mediul clasei, pe baza secvenței de film animat;

O.5. să dezvolte acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relațiile cu ceilalți, în baza argumentelor pe cartele (Fișa 7);

O.6. să elaboreze individual un proiect „*Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!*”, în baza Fișei de lucru 9.

Strategia didactică:

● **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi, în grup.

● **Mijloace didactice:** tabla, foi A4, cariocă, Fișa 1-9; Filmul „Spune STOP Bullying-ului”

<https://www.youtube.com/watch?v=XFCDn-o-jPg>

● **Metode, tehnici, procedee:** studiul de caz, brainstorming, conversație euristică, explicația, demonstrația, studiul de caz, reflecția de grup, învățare bazată pe proiect, observarea, problematizarea, discuția dirijată, argumente pe cartele, reflecția personală, proiectul

Strategii de ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate. Autoverificare. Autocorectare

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.
2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.
3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eed_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
5. Belciu, M., Demenenco, D., Hinț, S., ș.a. Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011. ISBN 978-973-47-1330-1. Disponibil: https://www.academia.edu/4280034/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viata
6. Netzelmann, T., Steffan, E., Angelova, M., Strategii pentru o clasă fără bullying. Manual pentru profesori și personalul școlar. Însoteste broșura „Ascultă!”. Salvați copiii, 2016. Disponibil: <http://listen.animusassociation.org/wp-content/uploads/2016/09/manual-rom-web.pdf>
7. Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, MECC, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_cl-I-IV.pdf

DEMERSUL DIDACTIC

O	Elemente de conținut		Strategii didactice			Strategii de ECD
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului	Forme	Metode/ procedee	Mijloace	
	EVOCARE (7')					
O 1	<p>Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP.</p> <p>Informează cu privire la problemele curente ale clasei (note, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice etc.)</p> <p>Se propune elevilor cazul:</p> <p>„Auziți că unul dintre elevi i se adresează, în pauză, unui coleg cu următoarele cuvinte: „Bă, slăbănogule, vezi că te rup în bătaie! Elevul interpelat astfel lasă capul în jos și nu dă nici o replică, dar se vede că nu este într-o situație confortabilă, mai ales că de față mai sunt și alți colegi.”</p> <p>Se solicită elevilor, în baza cazului, să identifice 2 categorii de emoții neplăcute produse de personaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪elevul abuzat verbal 	<p>Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor.</p> <p>Elevii realizează sarcini de tipul</p> <p>Implică-te!</p> <p>Se numește un elev „secretar” care scrie la tablă emoțiile produse de personajele cazului propus</p> <p>Răspuns așteptat:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪elevul abuzat verbal: rușinare, supunere, tristețe, durere, umilire ▪elevul care abuzează verbal colegul: respingere, ură, teroare, 	<p>Individual</p> <p>Frontal</p>	<p>Reflecția personală</p> <p>Studiul de caz</p> <p>Brainstorming</p>		<p>EFI</p>

<p>▪elevul care abuzează verbal colegul.</p> <p>Întrebări conversative:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prin ce cuvinte puteți descrie relația de comunicare între acești 2 elevi? - Ce efecte au cuvintele spuse de acest elev asupra colegului lui? - Cum credeți, cuvintele scrise la tablă, cuvintele care descriu relația de comunicare a acestor 2 elevi, efectele cuvintelor lansate se pot exprima printr-un singur cuvânt – bullying? - Unde ați mai auzit de fenomenul de bullying? - Bullyingul este violență sau abuz? <p>Anunț subiectul lecției: <i>Spun NU bullyingului - spun DA siguranței în școală!</i></p> <p>Enunț obiectivele lecției. Astăzi noi vom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - recunoaște fenomenul bullying în școala și clasa noastră; - distinge tipurile de bullying care există în școală/clasă și participanții la un act de bullying; - propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii. 	<p>supunere</p>		<p>Conversația euristică</p>		
<p>REALIZAREA SENSULUI (20')</p>					

<p>Suport informațional</p> <p>Articolul 39 „Îngrijirea de recuperare” din Convenția cu privire la Drepturile Copilului menționează: „copiii care trec prin experiența abuzului, au dreptul la a fi sprijiniți în recuperarea lor fizică și psihologică, respectiv în reintegrarea lor socială”</p> <p>Conform dicționarului Oxford (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016) verbul <i>to bully</i> înseamnă: a intimidă, a speria, a domina, printre altele. „Bully” este o persoană care își folosește puterea și tăria sa pentru a speria sau răni persoanele mai slabe. Un comportament intenționat prin care agresorul rănește, persecute, intimidează sau umilește victim prin acțiuni repetate, iar victim nu are puterea de a se apăra.</p> <p>Elementele cheie ale bullyingului: intenția agresorului de a răni, comportamente ce provoacă durere fizică sau emoțională, acțiuni repetate ale agresorului, satisfacție evidentă din partea agresorului, dezichilibru de forțe dintre agresor și victim, sentimente de neputință din partea victimei.</p> <p>În școală, clasă, societate, familie există 3 tipuri de bullying: verbal (amenințări cu bătaia, tachinare, umilire etc); fizic (lovire, pocnire, pișcare etc.); emotional și social (bârfe, minciuni, farse cu scopuri de a umili)</p> <p>Participanții la un act de bullying:</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Informează-te! prin ascultare activă.</p>		<p>Explicația Demonstrația</p>	<p>Fișa 1 Art.39 Convenție</p> <p>Fișa 2 „Stop bullying!”</p> <p>Fișa 3 „Elementele cheie ale bullyingului”</p> <p>Fișa 4</p>	
---	--	--	------------------------------------	---	--

<p>victima(persoană supusă bullyingului)→agresorul/bully→adeptii(agresorului)→martorii(pasivi și posibili apărători).</p> <p>Pentru a ne simți în siguranță în mediul clasei/școlii trebuie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪să stabilim că bullyingul nu trebuie tolerat sub nici o formă; ▪să justificăm acțiunile întreprinse pentru a opri o situație de acest gen și pașii de acțiune în caz dacă sunteți martor al unui act de bullying; ▪să dirijăm acțiunile de a face față în caz dacă sunteți ținta bullyingului și acțiunile la care veți fi tras la răspundere pentru comitere de acte bullying. <p>Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup (4 elevi). Timp de 10 minute fiecare grup identifică 1 caz de violență în rândul elevilor din clasă/școală și estimează participanții la acest act de bullying: victimă, agresor, adept/ți, martori.</p> <p>La finele sarcinii echipele de lucru prezintă ideile lor în fața clasei.</p> <p>După prezentarea ideilor în fața clasei se realizează (învățătoarea) pe tablă o listă a cauzelor identificate și se dau citirii</p> <p>Echipele se reunesc pentru a identifica modalitățile de oprire a situațiilor prezentate de bullying prin formula „Dacă sunt martor al unui</p>				<p>„Tipuri de bullying”</p> <p>Fișa 5</p> <p>„Participanții la un act de bullying”</p> <p>Fișa 5</p>	
--	--	--	--	--	--

<p>O 2</p> <p>O 3</p>	<p>act de bullying, acționez!”.</p> <p>Fiecărei echipe de lucru se repartizează mijloace didactice pentru realizarea sarcinii de grup (foi cariocă). Din timp pe fiecare foie de lucru este scrisă formula de prezentare a situațiilor de caz solicitate.</p> <p>Se modifică rolurile în cadrul echipei. La finele sarcinii produsele de grup se contrapun cu variant elaborate personalizat de învățătoare (Fișa 6)</p> <p>Feedback: cunoașterea cazurilor de violență și a participanților unui act de violență oferă posibilitatea fiecăruia</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul</p> <p>Procesează informația!</p> <p>Roluri și sarcini de lucru în grup:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Moderatorul - gestionează activitatea și stabilește cazul reprezentativ pentru grup 2. Secretarul - notează varianta finală/reprezentativă a grupului 3. Iscoada – provoacă noi idei sau contrapune ideile deja emise 4. Prezentatorul prezintă verbal produsul realizat de grup în fața clasei. 	<p>Grup</p>	<p>Studiul de caz</p> <p>Reflecția de grup</p> <p>Învățare bazată pe proiect</p> <p>Reflecție de grup</p>	<p>„Participanții la un act de bullying”</p> <p>Fișa 3 „Elementele cheie ale bullyingului”</p> <p>Foi A4, cariocă</p> <p>Fișa 6 „Cum pot opri o situație de bullying?”</p> <p>+ supliment la Fișa 6 cu exemple.</p>	<p>EFI</p>
-------------------------------	---	--	-------------	---	--	------------

						Autoverificare. Autocorectare
REFLECȚIE (13')						
O 4	<p>Se propune elevilor (5 min.) filmul „Spune STOP Bullying-ului”.</p> <p>Întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce tip de Bullying este reprezentat în această secvență de film animat? - Care sunt caracteristicile acestor tipuri? - Ce modalități, estimate de voi anterior, pot stopa acest fenomen (Fișa 6) 	<p>Elevii realizează sarcini de tipul</p> <p>Comunică și decide!</p> <p>Răspuns aproximativ:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sunt reprezentate toate cele 3 tipuri de bullying: verbal, fizic, emoțional și social (Fișa 5) -Caracteristicile tipurilor de bullying: <ul style="list-style-type: none"> • Intenționat – agresorul are intenția să rănească pe cineva; • Repetat – victima, aceeași persoană este rănită mereu; • Dezechilibrul de forțe – agresorul își alege victima care este percepută ca fiind vulnerabilă, slabă și nu se poate apăra singură. <p>Elevii realizează sarcini de tipul</p>	Frontal	<p>Observarea</p> <p>Problematizarea</p> <p>Discuția dirijată</p>	<p>Filmul „Spune STOP Bullying-ului”</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=XFCDn-o-jPg</p> <p>Fișa 5</p> <p>Fișa 6</p>	EFI

<p>0 5</p>	<p>Se propune elevilor să lucreze individual, pentru a enumera acțiunile care i-ar face să se simtă în siguranță în clasă/școală și în relație cu ceilalți, răspunzând în scris la 4 întrebări pe cartele (Fișa 7) corespunzătoare fiecărei culori.</p> <p>Se distribuie elevilor 4 cartele cu 4 sarcini, cartele de culoare:</p> <p>Verde: Ce ar trebui ceilalți (elevi sau profesori) să facă, pentru ca să mă simt bine și în siguranță în clasă/școală, în relațiile cu colegii mei?</p> <p>Galben: Ce mă face să mă simt prost sau supărat în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?</p> <p>Portocaliu: Ce mi se pare ofensator și dureros în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?</p> <p>Roșu: Ce mi se pare cel mai rău lucru în relațiile cu ceilalți?</p>	<p>Apreciază!</p> <p>Întrebări de reflecție:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De ce aveți nevoie pentru a vă proteja granițele? - Cum vreți să fiți tratați de ceilalți? Și cum îi tratați pe ceilalți? - Ce înseamnă bullyingul pentru tine? -Înseamnă bullyingul același lucru pentru noi toți? - Ce credeți că se întâmplă cu persoanele care sunt expuși frecvent violenței? - Cui vă adresați/cereți ajutor în cazul în care sunteți victima fenomenului de bullying? - Ce faceți când vedeți că cineva este victima unui comportament abuziv? - Cum să facem față acestui fenomen în clasă/școală? - Ce putem face pentru a ne 	<p>Individual</p>	<p>Argumente pe cartele</p> <p>Reflecția personală</p>	<p>Fișa 7</p> <p>„Argumente pe cartele”</p>	
----------------	--	--	-------------------	--	---	--

		proteja împotriva abuzurilor?				
EXTINDERE (5')						
O 6	<p>Se propune elevilor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - să discute împreună cu părinții despre subiectul abordat la lecție și să lectureze textul „<i>Mituri și realități despre bullying</i>” (Fișa 8); - să intervieveze un membru de familie (persoană foarte apropiată) despre fenomenul de bullying/violență în copilăria lor, pornind de la miturile și realitățile textului lecturat, utilizând modelul de întrebări propuse; - să extindă, să modifice, să formuleze întrebările de interviu. <p>Se propune elevilor un modelul de prezentare a unui proiect (Fișa 9). Se atenționează elevii despre necesitatea indicării surselor accesate la elaborarea proiectului.</p> <p>Se solicită elevilor, individual să elaboreze un proiect „<i>Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!</i>” cu scopul de a propune acțiuni de a opri o situație de bullying (victimă, agresor) în mediul clasei/școlii pornind de la propria persoană.</p> <p>Se stabilesc pașii de elaborare a proiectului:</p> <p>1. Lecturez împreună cu părinții textul „<i>Mituri și realități despre bullying</i>” (Fișa 8);</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul:</p> <p>Acționează!</p> <p>Model de întrebări pentru interviu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - În copilăria ta fenomenul de bullying era cunoscut? - De unde ai aflat de bullying? - Ai fost vre-o dată ținta unui buling? - Ți-ai permis, fără a cunoaște, că poți comite acte de bullying față de semsnei? <p>Sarcinile pe care elevul trebuie să le cercetez în cadrul proiectului: (a) Ce fac dacă sunt ținta bullyingului? - Îndemnul: „Îmi amintesc că sunt puternic(ă) și demn(a) de respect”; (b) Ce fac dacă sunt eu cel care comite acte de bullying? - Îndemnul: „Acțiunile mele ar putea duce la consecințe/urmări grave”.</p>	Individual	Proiectul	<p>Fișa 8</p> <p>„MITURI ȘI REALITĂȚI DESPRE BULLYING”</p> <p>Fișa 9</p> <p>Proiect individual</p> <p>„Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!”</p>	

	<p>2. Stabilesc/elaborez întrebările pentru interviul cu referire la fenomenul de bullying/violență.</p> <p>3. Intervievez o persoană dragă (din familie).</p> <p>4. Studiez și analizez atent modelul-exemplu de proiect propus de învățătoare.</p> <p>5. Stabilesc sarcinile pe care trebuie să le cercetez în cadrul proiectului:</p> <p>6. Ader la sursele bibliografice tradiționale și digitale, recomandate de învățătoare pentru a dezvolta subiectul proiectului de investigație</p> <p>7. Realizez proiectul.</p> <p>8. Contrapun cele realizate în proiect cu criteriile de succes stabilite de evaluare</p>	<p>Elevii, susținuți de învățătoare, discută și stabilesc criteriile de succes la prezentarea și evaluarea produsului elaborat individual – proiectul.</p> <p>PT7. Proiect. Prezentarea produsului 1. Respect cerințele de prezentare. 2. Prezint clar, pe scurt, argumentând în mod convingător. 3. Formulez concluzii. 4. Utilizez limbajul adecvat/ specific</p>				
--	---	---	--	--	--	--

Convenția cu privire la drepturile copilului

SÂNT COPIL -AM DREPTURI!

Conform Convenției cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite, prin **copil** se înțelege orice ființă umană sub vârsta de 18 ani, exceptând cazurile în care legea aplicabilă copilului stabilește limita majoratului sub această vârstă.

Republica Moldova este parte a acestei Convenții. Reglementările Convenției au prioritate în raport cu legislația națională, atunci, când aceste norme se contrazic, sânt aplicate prevederile Convenției.



COPILUL ARE DREPTUL :

- Copilul are dreptul la familie;
- Copilul are dreptul la grijă și apărare din partea statului, dacă lipsește sau temporar lipsește grija din partea părinților;
- Copilul are dreptul să frecventeze școala și să învețe;
- Copilul are dreptul la egalitate;
- Copilul are dreptul să-și exprime propria opinie;
- Copilul are dreptul la un nume și la cetățenie;
- Copilul are dreptul să obțină informație;
- Copilul are dreptul la apărare de violență și rele tratamente;
- Copilul are dreptul la asistență;
- Copilul are dreptul la odihnă;
- Copilul are dreptul la ajutor suplimentar din partea statului, în cazul unor necesități deosebite (ex: copiii cu dizabilități).

Fișa 2.

„Stop bullying!”

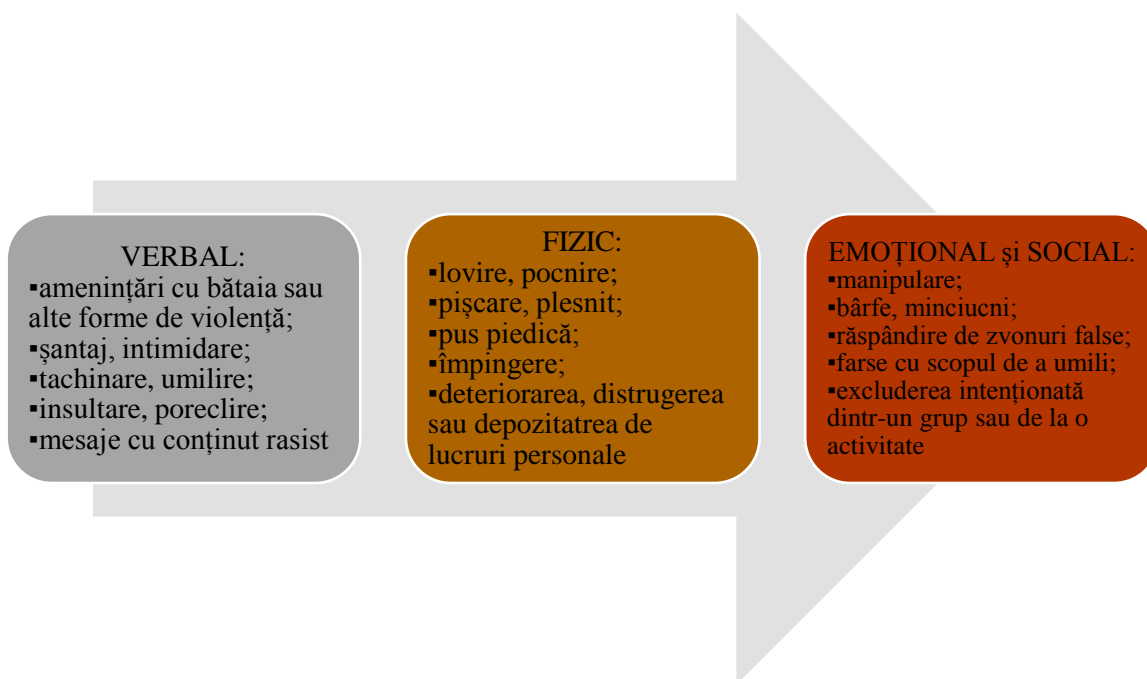


„Elementele cheie ale bullyingului”



Fișa 4.

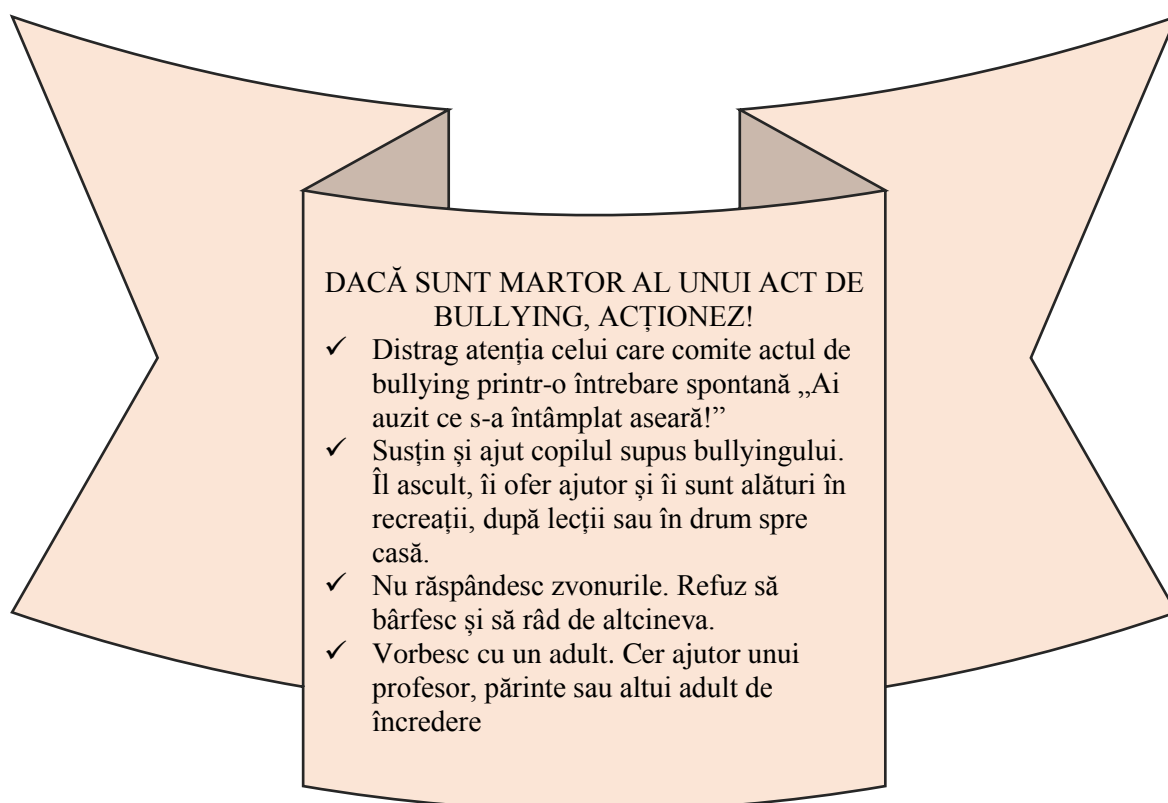
„Tipuri de bullying”



„Participanții la un act de bullying”



„Cum pot opri o situație de bullying?”



„Cum pot opri o situație de bullying?”

1. Îndepărtează-te de agresor și ignoră comportamentul de agresare
(doar în faza inițială!):

- Acționează ca și cum nimic nu s-a întâmplat.

(Manifestarea furiei sau izbucnirea în olâns adesea accelerează comportamentele de tachinare).

- Ignorarea NU este o metodă bună în situații în care cineva tachinează de foarte mult timp și folosește comportamente de bullying cu scopul de a-l intimida. Dacă este posibil, este recomandat să te îndepărtezi de agresor și de situația conflictuală. Astfel vei da de înțeles că nu ești dispus să accepți acest tip de comportament.

2. Înfruntă într-o manieră fermă persoana care te hărțuiește

(folosește comunicarea asertivă). Exersarea acestei tehnici presupune stabilirea contactului vizual și folosirea unui ton ferm. Sugestii pentru o comunicare asertivă:

- Ia-ti o pozitie de putere: ține spatele drept și privește în ochi agresorul în timp ce vorbești. Nu privi în jos și nu încerca să te faci mai mic decât ești (nu sta cocoșat, cu umerii căzuți)
- Cerința ta trebuie să fie scurtă și directă, spusă pe un ton calm și ferm.

Spre exemplu: „Încetează Alexandru!/Ana!”

- Nu trebuie să insulti sau să complimentezi persoana care te hărțuiește. Dacă îi faci un compliment unei persoane imediat după ce te-a agresat, îi vei spori puterea pe care o are asupra ta. Dacă acționezi la polul opus alegând să îi răspunzi cu aceeași monedă insultându-l, s-ar putea să îl înfurii și mai tare, iar eforturile sale de a te răni se vor amplifica.

3. Stapaneste-ți emoțiile Atunci când victima este afectată de comportamentul agresorilor, aceștia se bucură de reacția victimei, întrucât obiectivul lor este acela de a intimida . Cu cât se supără mai mult, cu atât agresorii vor continua să se comporte la fel și vor avea parte de mai multă distracție. Punctul slab al victimei va fi atacat de fiecare dată. Este indicat ca adultul sau copilul agresat sa evite: să se înfurie/să plângă; să se comporte agresiv (să lovească, să înjure etc.), să aducă alți copii sau o gașcă cu ajutorul căreia să își facă dreptate, să se arate speriat sau trist. Hărțuitorul va fi alimentat de aceste acțiuni sau emoții și își va amplifica efortul de a te menține într-o stare tensionată.

4. Solicită ajutorul și povestește unei de încredere ceea ți s-a întâmplat.

• Toți copii au dreptul să fie în siguranță! În situații neplăcute fiecare copil va găsi în jurul său persoane cărora le pasă de el și sunt gata să-l asculte și să creadă că ceea ce le spune este adevărat. Fiecare copil trebuie să aibă încredere în sentimentele sale și să discute cu adulții acele probleme care sunt prea complicate ca să le rezolve singur.

• Acestea sunt persoanele de încredere: mama sau tata, bunicul sau bunica, fratele sau sora, verișorul sau verișoara, unchiul sau mătușa, cineva de la școală (Învățătorul, psihologul școlar, un coleg), cineva din localitatea ta (un vecin, un prieten de familie, preotul etc.).”

• O persoană de încredere este o persoană pe care o cunoști, care se comportă bine cu tine și simți că ai putea să-i vorbești deschis despre un secret, o întâmplare care te-a făcut să te simți amenințat sau în pericol. Dar, dacă spui cuiva că ai fost abuzat într-un anumit fel, ca și în cazul cu prietenul, și nu ești încrezut atunci spune acest lucru altcuiva și altcuiva-până când vai fi crezut!. Orice copil nu poartă nici o vină pentru ceea ce i s-a întâmplat/i se întâmplă

„Argumente pe cartele”

Verde:	Ce ar trebui ceilalți (elevi sau profesori) să facă, pentru ca să mă simt bine și în siguranță în clasă/școală, în relațiile cu colegii mei?
Galben:	Ce mă face să mă simt prost sau supărat în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?
Portocaliu:	Ce mi se pare ofensator și dureros în relațiile cu ceilalți din clasă/școală?
Roșu:	Ce mi se pare cel mai rău lucru în relațiile cu ceilalți?

Fișa 8.

MITURI ȘI REALITĂȚI DESPRE BULLYING

MIT: Uneori copiii o cer	REALITATE: Niciun copil nu cere să fie agresat. Fiecare copil face tot ce poate și nu merită să fie victimizat. Unii copii pot acționa sau arăta într-un anumit fel care atrage bullying-ul; sarcina noastră e să ne adresăm bullying-ului și să ajutăm victima să învețe abilitățile pentru a gestiona într-un mod mai eficient bullying-ul.
MIT: Uneori agresorii de fapt își ajută victimele împingându-i să învețe să se apere	REALITATE: Frica nu este propice pentru a învăța să te aperi. Trebuie să-I învățăm pe copii abilitățile de care au nevoie pentru a fi autoritari într-un mediu înțelegător și susținător, nu prin coerciție și amenințări.
MIT: Este în regulă să lovești pe cineva care te agrează, acest lucru îl va opri	REALITATE: Este de înțeles că poți să fii furios, dar dacă ai deveni agresiv sau violent, lucrurile s-ar putea înrăutăți pentru că și tu poți avea probleme
MIT: Violența la televizor și jucarea jocurilor video violente îi face pe copii să fie violenți	REALITATE: Mulți copii joacă jocuri video violente, dar doar puțini copii sunt violenți. De aceea, jocurile video violente nu sunt o cauză, altfel toată lumea care joacă jocuri video violente ar fi violentă, lucru care nu se întâmplă. Totuși, trebuie remarcat că interacțiunea repetată cu jocurile violente poate desensibiliza tinerii, în special tinerii în anii de formare
MIT: Este ușor să identifici semnele bullying-ului	REALITATE: Nu este ușor să identifici semnele bullying-ului, pentru că nu este întotdeauna fizic și evident. Bullying-ul emoțional, verbal și online poate lăsa adesea cicatrici pe care oamenii nu le văd.
MIT: Copiii scapă de bullying când cresc	REALITATE: Destul de des, copiii care agrează cresc și devin adulți care agrează sau care folosesc comportamentul negativ pentru a obține ce doresc, dacă respectivul lor comportament nu a fost contestat de către autoritățile relevante, fie ele școală sau părinți, etc

Proiect individual

„Bullyingul nu este OK și nu trebuie tolerat sub nici o formă!”

**CE FAC DACĂ SUNT ȚINTA
BULLYINGULUI?***Îndemnul:* „Îmi amintesc că sunt puternic(ă) și demn(a) de respect”

- Evit spațiile în care să rămân singur(ă). Stau cu colegii de clasă, prietenii mei, socializez
- Respir încet și adânc pentru a-mi regla pulsul și a mă calma

**CE FAC DACĂ SUNT EU CEL
CARE COMITE ACTE DE
BULLYING?***Îndemnul:* „Acțiunile mele ar putea duce la consecințe/urmări grave”

- Mă gândesc cum m-ași simți în locul copilului pe care îl atac.
- Găsesc soluții constructive pentru a-mi controla furia

Surse bibliografice
digitale accesateSurse bibliografice
tradiționale accesate:

BIBLIOIGRAFIE:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
2. Cristea, S., Instruirea prin proiecte. În Didactica Pro..., nr.1 (107) anul 2018, pp. 57-60. ISSN 1810-6455. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_107.pdf
3. Ciascai, L., Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2016. ISBN 978-606-37-0109-2. Disponibil: <http://ceae.ro/wp-content/uploads/2017/05/Fundamentarea-abordarii.pdf>
4. Ermurache, S., Seminar instructiv: „Proiectele STEM și STEAM - o n. Disponibil: https://issuu.com/svetlanafrumusachi/docs/worksop_proiect_steam_1_.pptx
5. Proiecte STEM și STEAM. Disponibil. <https://ru.scribd.com/document/542052167/Proiecte-STEM-i-STEAM>
6. Frumusachi, S., Clichî, C., Șveț, A., Workshop: Proiectele STEM și STEAM – o necesitate în procesul educațional. Disponibil: https://issuu.com/svetlanafrumusachi/docs/worksop_proiect_steam_1_.pptx
7. Radu, I., Ezechil, L., Didactica. Teoria instruirii. Pitești: Editura Paralela 45, 2006, 310 p. ISBN: 973-697-230-5 371 (075.8)
8. Metoda proiectului. Repere teoretice., 2016. Disponibil: <http://marianaursu-popescu.weebly.com/poiecte/metoda-proiectului-repere-teoretice>
9. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
10. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Elaborat în baza Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar, clasele I-IV, aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019. Chișinău: MECC, 2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eed_1-4_20.11.2019_site_final.pdf
11. Dudău, Diana., Coachingul bazat pe principiile psihologiei pozitive, aplicat profesorilor, în contextul educației pozitive ca paradigmă revoluționară în educație. Universitatea de Vest din Timișoara Departamentul de Psihologie. Disponibil: https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203_Coachingul_bazat_pe_principiile_psihologiei_pozitive_aplicat_profesorilor_in_contextul_educatiei_pozitive_ca_paradigma_revolutionara_in_educatie_Positive_psychology_coaching_applied_to_teachers_in_the/links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf
12. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC al RM. Aprobate la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
13. Tănăselea, A., Învățarea prin experiență ca sursă a cunoașterii. CZU 37.015.3. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/304-315_0.pdf
14. Teleman, A., Perspectiva învățării experiențiale la științe în clasele primare. CZU: 502/504:373.3.016. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2145/Conf_UPSC_2020_Vol_II_p319-323.pdf?sequence=1&isAllowed=y
15. Învățare experiențială. Wikipedia. Disponibil: https://ro.wikipedia.org/wiki/%C3%8Env%C4%83%C8%9Bare_experien%C8%9Bial%C4%83
16. Învățarea prin metoda investigației în medii digitalizate. Disponibil: <file:///C:/Users/User-01/Downloads/204-Article%20Text-760-1-10-20190701.pdf>

17. Kosnik, R. Tingle, R. Blaton, E., Învățarea transversală în educația în afaceri: rolul esențial al proiectelor de învățare experientială. În Aspecte metodologice și pedagogice. Project Number: 2017-1-LT01-KA201-035235. Disponibil: https://off-book.pixel-online.org/files/guidelines/TG02/Guideline_RO.pdf
18. Todorović, O., Petrović, M., Hot, D., Ghid pentru învățarea bazată pe proiecte și învățarea la distanță. Elaborat în cadrul proiectului „Dialog public-privat pentru dezvoltare” desfășurat de NALED în cooperare cu Secretariatul Republican pentru Politici Publice și susținut de Agenția Statelor Unite pentru Dezvoltare Internațională (USAID). NALED, 2020 Disponibil: [https://jpd.rs/images/prirucnik/Prirucnik_za_nastavu%20RUM%20\(002\).pdf](https://jpd.rs/images/prirucnik/Prirucnik_za_nastavu%20RUM%20(002).pdf)
19. Ursu-Popescu, M., Metoda proiectului. Repere teoretice. Disponibil: <http://marianauru-popescu.weebly.com/poiecte/metoda-proiectului-repere-teoretice>
20. Iațimirschi, S., Proiectul - o metodă alternativă de învățare/evaluare. În UNIVERS PEDAGOGIC NR. 1 (57) 2018. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/97-102.pdf
21. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Aprobata prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019 Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf
22. Învățarea prin activități de proiect. În Revista Educației „Edict”. ISSN: 1582-909X. Disponibil: <https://edict.ro/invatarea-prin-activitati-de-proiect/>
23. Proiectul tematic-metodă de optimizare a procesului didactic în educația timpurie și școlaritatea mică. Disponibil: http://performer.ispef.biz/english/index_htm_files/Barbat%20Barbu%20Laura%20disertatie.pdf
24. Morari, N., Strategia didactică bazată pe cercetare. În materialele Conferinței Științifice Internaționale „Educația: factor primordial în dezvoltarea societății”. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/463-469.pdf
25. Temple, C., Stelle, J., Meredith, S., Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Ghid IV. Adaptare: T. Cartaleanu, O., Cosovan. Chișinău: Didactica Pro... Supliment al revistei „Didactica Pro...”. Nr.2 (8) 2003. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>
26. Suhan, C., Efecte experiențiale ale aplicării metodei proiectului. În materialele revistei „Cadru didactic – promotor al politicilor educaționale”. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/83-91_3.pdf
27. Brițchi, A., Metoda proiectelor – tehnologie a managementului educațional în clasele primar. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/192-196.pdf
28. Belciu, M., Demenenco, D., Hinț, S., ș.a. Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011. ISBN 978-973-47-1330-1. Disponibil: https://www.academia.edu/4280034/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viața
29. Netzelmann, T., Steffan, E., Angelova, M., Strategii pentru o clasă fără bullying. Manual pentru profesori și personalul școlar. Însoteste broșura „Ascultă!”. Salvati copii, 2016. Disponibil: <http://listen.animusassociation.org/wp-content/uploads/2016/09/manual-rom-web.pdf>
30. Terguță, V., (coörd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, MECC, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf

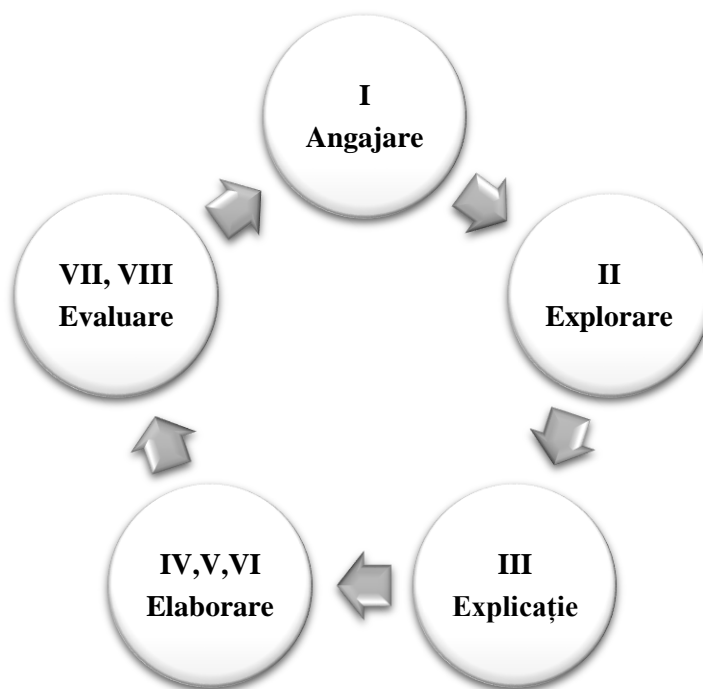
ANEXE

Anexa 1
Figura 1.

Ciclul "5E" al învățării experiențiale

(R. Bybee et al., 1989)

[apud, 3, p. 13]



Tabelul 1.

Structurarea obiectivelor în cadrul IBSE

(M. Calalb, p. 86)

Obiective pentru toți elevii	– profesorul îi va încuraja să: <ul style="list-style-type: none"> ● Exploreze de ce lucrurile / fenomenele / evenimentele sunt așa cum sunt, ● Formuleze explicații adecvate pentru lucruri / fenomene / evenimente
Obiective pentru majoritatea elevilor	– ei trebuie să înțeleagă că: <ul style="list-style-type: none"> ● Unele idei științifice pot fi utile atât pentru societate, cât și pentru ei personal, ● Metodele de cercetare științifică pot fi aplicate nu doar în știință.
Obiective pentru unii elevi	– ar trebui să ne așteptăm ca ei: <ul style="list-style-type: none"> ● Să-și înlocuiască explicațiile naive cu concepții științifice, ● Să dorească să avanseze în înțelegerea științifică a lumii.

Aspecte ale IBL în lecțiile de științe

(adaptare după R. Bybee, 2002, p.33)

[apud, 3, pp. 14-17]

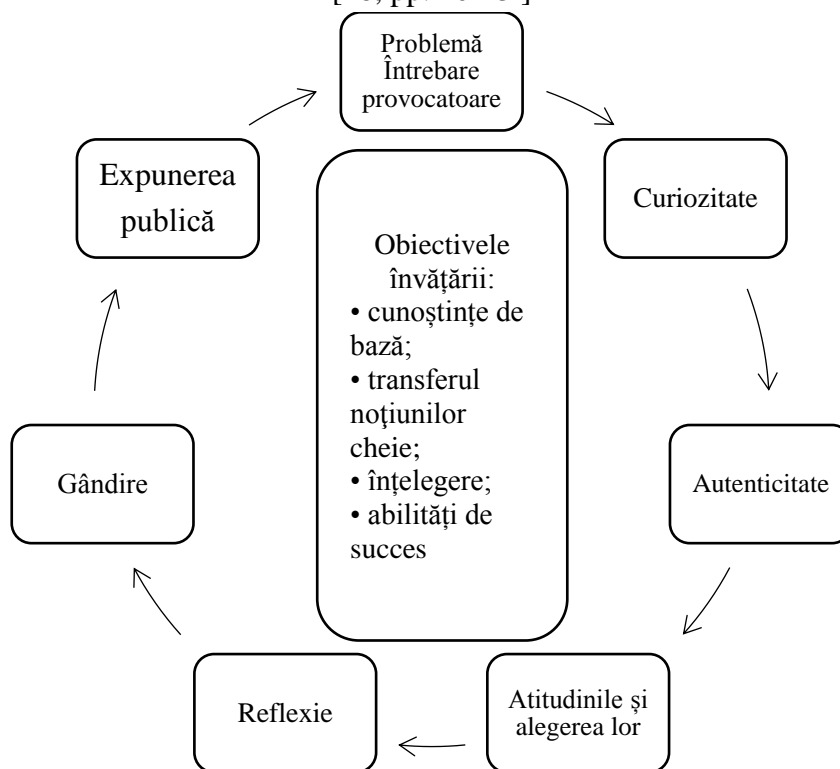
Mare	Gradul de autonomie a elevilor			Mic
Mică	Gradul de intervenție a profesorului (directă sau prin instrucțiuni scrise)			Mare
Elevii sunt angajați în învățare prin întrebări orientate științific, ei fiind cei care le formulează	Elevii formulează întrebări	Elevii selectează întrebări sugerate de profesor și formulează altele noi	Elevii reformulează sau clarifică întrebarea primită (provenind din diverse surse)	Elevii încearcă doar să răspundă întrebării primite
Elevii acordă prioritate producerii dovezilor necesare pentru a răspunde întrebărilor	Elevii identifică și colectează dovezi	Elevilor li se cere să colecteze anumite date	Elevilor li se cere să analizeze datele pe care le au la dispoziție	Elevii sunt instruiți cum să analizeze datele pe care le au la dispoziție
Elevii formulează explicații corecte, pe baza dovezilor	Elevii formulează explicații după sumarizarea datelor	Elevii sunt ghidați cum să formuleze explicații pornind de la dovezi	Elevii formulează explicații, având posibilitatea să aleagă ce dovezi folosesc	Elevii formulează explicații folosind dovezile care li se pun la dispoziție
Elevii își evaluează explicațiile.	Elevii își evaluează explicațiile prin confruntarea lor cu explicații alternative	Elevii își evaluează explicațiile identificând criteriile necesare.	Elevii formulează explicații, având posibilitatea să aleagă ce criterii folosesc.	Elevii își evaluează explicațiile în baza unor criterii indicate de profesor.
Elevii comunică și își justifică explicațiile.	Elevii comunică explicațiile însoțindu-le de argumente rezonabile și logice.	Elevii sunt sprijiniți (la cerere) în realizarea comunicării explicațiilor	Elevilor le sunt oferite sugestii pentru o comunicare clară.	Elevii comunică explicațiile, etapele și procedurile fiindu-le oferite.
Elevii conectează noile cunoștințe (explicațiile) la cunoașterea științifică.	Elevii explicitează relațiile dintre explicațiile formulate de ei și cunoașterea științifică (spre ex. Construind o hartă conceptuală).	Elevii integrează explicațiile în cunoașterea științifică (spre ex, printr-o hartă conceptuală incompletă furnizată de profesor.)	Elevilor le sunt indicate posibile conexiuni între explicațiile lor și cunoștințele științifice.	Elevilor le sunt evidențiate conexiunile între explicații și cunoștințe.

Elevii aplică cunoștințele dobândite în situații noi (inclusiv din viață) pe care le identifică singuri.	Elevii identifică situații de aplicare a cunoștințelor în situații similare și utilizează corect noile cunoștințe.	Elevii aplică singuri, corect noile cunoștințe în situațiile indicate de profesor.	Elevii aplică cunoștințele cu sprijinul profesorului. Situațiile sunt indicate de profesor.	Elevii aplică cunoștințele fiind dirijați și controlați de profesor. Situațiile sunt indicate de profesor.
Elevii evaluează noile cunoștințe și demersul dobândirii lor identificând criterii.	Elevii realizează evaluarea de proces și rezultate corect, alegând criteriile necesare	Elevii realizează evaluarea cu sprijinul profesorului care intervine în stabilirea criteriilor.	Elevii realizează corect evaluarea pe baza criteriilor furnizate de profesor.	Elevii realizează evaluarea fiind dirijați și controlați de profesor.

Anexa 2
Figura 2.

Standardul de aur al învățării bazate pe proiecte - Șapte elemente principale pentru conceperea proiectelor

[18, pp. 10-13]



Deosebirea dintre munca la proiect și învățarea bazată pe proiecte

Proiectul	Învățarea bazată pe proiecte
Protectul completează lecția sau predarea	Învățarea bazată pe proiecte ca abordare este lecția însăși.
Exercițiul se sprijină pe instrucțiunile cadrului didactic	Exercițiul este de tip deschis și important ca să se audă și să se respecte vocea fiecărui elev.
Aceste exerciții se repetă din an, în an.	Chiar și atunci când exercițiul initial este același, nici procesul de învățare, nici rezultatul nu se repetă.
Muncă individual sau muncă în echipă.	Întregul grup (chiar și mai multe grupuri) lucrează ca o echipă.
Muncă independent în limite restrânse pe care le-a definit profesorul; cel mai des munca acasă, în afara orei.	Munca presupune doar sfaturile profesorului, în timp ce rolul de leader rămâne a elevilor. Se desfășoară la școală în timpul orei, în natură sau, după nevoile proiectului, în cooperare cu vreo organizație sau companie locală.
Accentul este pe produsul pe care elevul trebuie să-l atingă ca rezultat și doar aceasta se notează.	Învățarea bazată pe proiecte înseamnă instrucțiuni constante și procesul învățării care se evaluează la fel ca și procedura care a dus la rezultatul final.

Abordarea proiectului în viziune curriculară

a. Creație personalizată:	<ul style="list-style-type: none"> - proiectul este activitatea cel mai pregnant centrată pe elevi; - este un produs al imaginației elevilor, menit să permită folosirea liberă a cunoștințelor însușite, într-un context mai relevant; - proiectul este o activitate personalizată, elevii putând decide nu numai asupra conținutului său, ci și asupra formei de prezentare
b. Temă abordată în mod diferit:	<ul style="list-style-type: none"> - proiectul pornește, de regulă, de la o temă studiată în clasă; - având o structură foarte flexibilă, activitatea de proiect poate fi adaptată oricărui nivel de vârstă și de studiu.
c. Produs finit:	<ul style="list-style-type: none"> - proiectul este ceva, nu este despre ceva; - produsul finit, realizat în urma activității de proiect, creează elevului sentimentul utilității a ceea ce produce; - exemple de produse realizate în urma derulării unor proiect: postere, albume, pagini de revistă sau ziar, sondaje de opinie, mici piese de teatru, concursuri, excursii literare, proces literar, mape tematice, referate, eseuri etc.
d. Activitate cross-curriculară:	<ul style="list-style-type: none"> - proiectul încurajează cel mai bine abordarea integrată a învățării; - elevilor li se creează ocazia de a folosi cunoștințele și tehnicile de lucru dobândite la multe discipline; - fiind o activitate centrată pe elev, proiectul îi dă acestuia posibilitatea de a asambla într-o viziune personală cunoștințele pe care le are, răspunzând astfel la o întrebare esențială, și anume: Ce pot face cu ceea ce am învățat la școală?

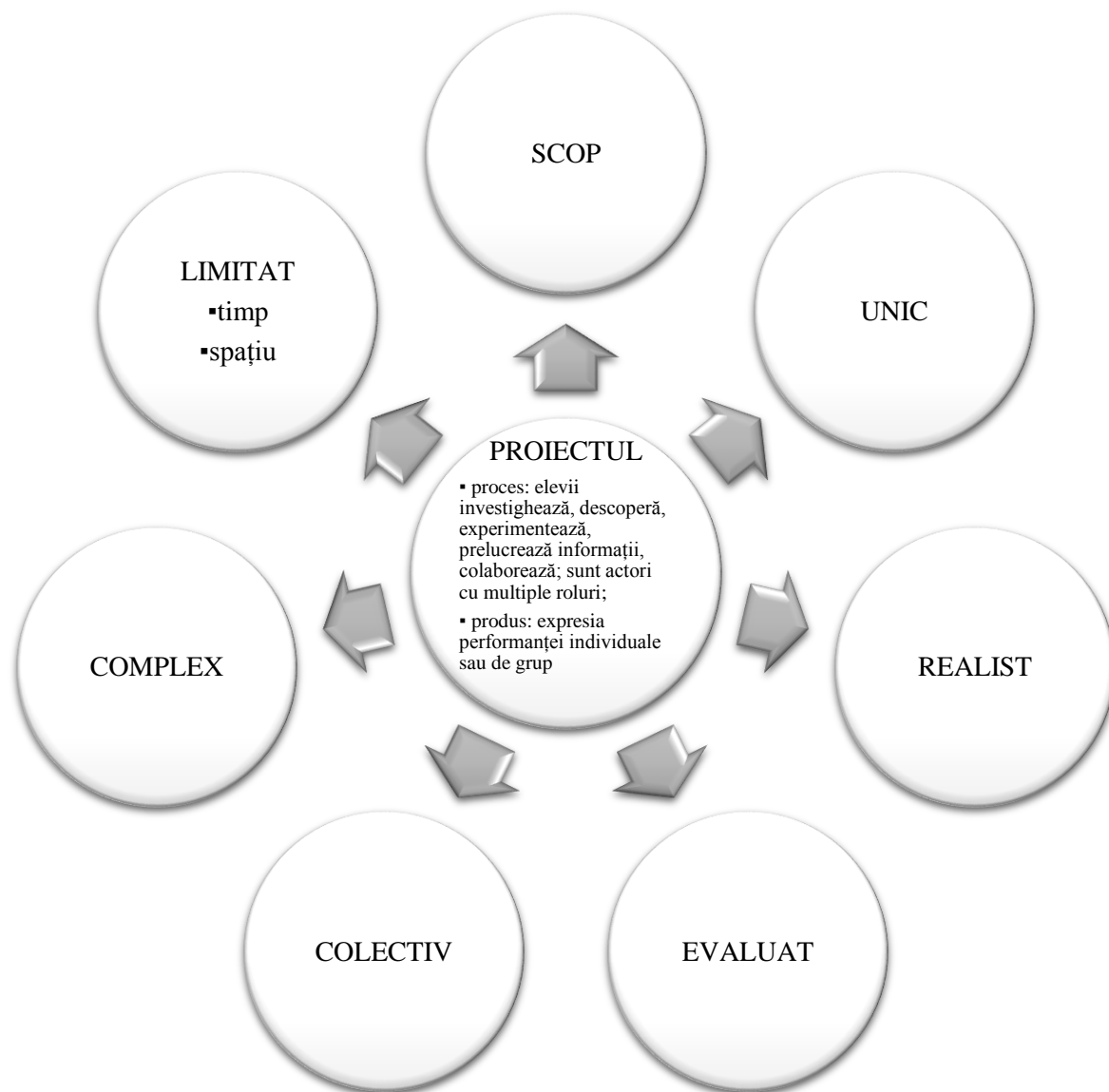
Pașii de realizare a unui proiect

1. INFORMAREA	Elevii își colectează informația necesară planificării și realizării sarcinilor, folosind surse disponibile de informare: manuale, cărți de specialitate, publicații, site-uri Internet, etc. Profesorul le oferă surse bibliografice.
2. PLANIFICAREA	Elevii își pregătesc planul de acțiune pe care îl vor aplica în îndeplinirea sarcinilor, se planifică resursele ce vor fi utilizate. Se face împărțirea sarcinilor între membrii grupului, care trebuie să fie clar definite. Toți membrii grupului trebuie să participe activ și să colaboreze la execuția proiectului. Profesorul are rol de moderator, intervine, sugerează, oferă suport
3. DECIZIA	Elevii decid în grup asupra alternativelor sau strategiilor de rezolvare a problemelor. Rolul profesorului este să comenteze, să discute și, dacă este necesar, să modifice strategiile de rezolvare a problemelor propuse de elevi.
4. IMPLEMENTAREA	Elevii își desfășoară activitățile creative independent și responsabil; fiecare membru al proiectului trebuie să-și îndeplinească sarcinile în acord cu planul de acțiune și cu diviziunea muncii. Profesorul va ghida elevii și le va corecta greșelile.
5. CONTROLUL	Elevii își autoverifică rezultatele muncii, după care urmează etape de evaluare reciprocă între membrii grupului, pentru a se stabili gradul de definitivare a proiectului. Profesorul își asumă rolul de persoană-suport și de sfătuitor, venind cu sugestii de îmbunătățire.
6. EVALUAREA	Elevii și profesorii evaluează în comun procesul și rezultatele obținute. Rolul profesorului este de a-i conduce pe elevi la feed-back, de a-i face să înțeleagă greșelile făcute, eficiența muncii și experiența câștigată.

Managementul proiectului

Managementul timpului:	Managementul materialelor:	Managementul clasei:
În funcție de complexitatea proiectului și de numărul de ore alocat acestuia, se pot stabili: - orarul proiectului; - etape, date, termene-limită; - activități realizate acasă; - activități realizate în clasă; - limite de timp pentru brainstorming, discuții de grup, feedbackuri.	- Profesorul trebuie să sugereze și să ofere surse de informare care să nu depășească nivelul de înțelegere al elevilor. - Profesorul, cu ajutorul elevilor, poate organiza bănci de date, postere, vederi, prin aceasta dezvoltându-se abilitatea elevilor de organizare a informației.	Cheia succesului unui proiect constă în organizarea colectivului de elevi, urmând un set de reguli: - folosirea tehnicilor și metodelor activ-participative: brainstormingul, activități alternante - individuale, în perechi, în grupe; - consecvența manifestată; - acordarea timpului pentru investigații; - folosirea gălăgiei lucrative; - determinarea elevilor la gândire.

Trăsături ale proiectului – metodă de instruire



SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII PRIN COOPERARE LA DISCIPLINA „DEZVOLTARE PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE

Conținutul aplicativ valorificat de Diana Parfene, învățătoare, grad didactic I, IP LT „Alexandru cel Bun”, or. Sîngera, mun. Chișinău

I. ABORDĂRI TEORETICE: ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE

1.1. Paradigma didacticii postmoderne - învățarea prin cooperare

Literatura de specialitate (E.R. Hilgard, G.H. Bower, I. Neacșu, R. Iucu și S.E. Bernat etc.) oferă o clasificare a teoriilor învățării cu funcția principală de a explica modalitatea de însușire a subiecților educaționali a cunoștințelor, de organizare și reconstruire a noilor ierarhii cognitive și modalitatea de transformarea a acetsora în deprinderi și capacități prin trei modele generale: behaviorist, cognitivist și constructivist [apud, 12, p. 70]. În categoria **teoriilor constructiviste** se prefigurează:

- învățarea - proces de reprezentare și organizare a informației, generat din fuziunea cu mediul extern;

- etapele parcurse de copii în construirea noilor reguli și reprezentări iar învățarea vizează o experiență de mediere socială, în care subiecții construiesc noi blocuri de cunoștințe în baza interacțiunii cu mediile cultural și social;

- dezvoltarea intelectuală a elevilor (J. Piaget, L. Vygotsky, J. Bruner) care poate fi înțeleasă numai dacă se studiază contextul socio-cultural în care a avut loc dezvoltarea.

Iar la nivelul **teoriilor social-constructiviste** ca element de clasificare a teoriilor constructiviste se desprinde particularitatea de „colaborare și negociere (formarea noțiunilor de: „consens”, „negociere”, „proponeri reciproce”, „rezolvarea conflictelor”, „interacțiune socială”) de rând cu: cunoaștere, problemele autentice, spiritual de echipă, dialogul social și elaborarea, lucrul în grup și reflectarea etc. (detalii în anexa 1, tabelul 1) [ibidem, pp. 74-75].

Astfel, aceste abordări dezvoltă semnificațiile esențiale ale paradigmei constructiviste de învățare:

- pune accentul pe corelarea obiectivelor și a conținuturilor cu stadiile și structurile de gândire ale elevilor prin instruirea centrată pe lev cu accent pe capacitatea de investigație, de conceptualizare, capacitatea de rezolvare a problemelor, de gândire critică, de evaluare și autoevaluare.

- încurajează elevii să aibă o atitudine proactivă în stabilirea scopurilor, a conținuturilor, a situațiilor, a strategiilor, prin interpretări și înțelegere;

- promovează o metodologie diversificată, bazată pe îmbinarea activităților de învățare de muncă independentă cu activitățile de colaborare/de învățare în grup și cooperare [14, p. 125].

Teoriile social-constructiviste vizează mai multe modele de învățare prin cooperare: Aleatoriu, Învățând împreună / Cercuri de învățare de Johnson & Johnson, Jigsaw de Aronson, Grupuri de patru de Burns, Kagan Co-Op Co-Op, Investigație de grup / Predare în grup mic de către Hertz-Lazarowitz, Slavin Student Team Learning, Controversă, Clase deschise etc. Aceste modele după Ch.Temple, J. Steele și K. Meredith (2002) au scopul de maximiza capacitățile intelectuale ale elevilor de a gândi pentru a rezolva problema, a înțelege, a fi inovatori, a lua decizii și a comunica eficient [15, p. 4]

În evoluția teoriilor constructiviste se desprinde **etapa paradigmei curriculumului**, la nivelul paradigmei pedagogiei postmoderne (bazată pe cunoaștere) în jumătatea sec. XX cu implicații până în sec. XXI (J. Dewey, R.W. Tyler, B. Bloom, J. Bruner, L. D’Hainaut etc.). Aceasta din urmă *constă în centrarea educației pe finalitățile educației, de sistem (ideal, scopuri generale) și de proces (obiective: generale, specifice, concrete), construite la nivelul interdependenței cerințelor:*

- a) *psihologice față de educație și educat* (exprimate în termeni de capacități/competențe);

- b) *sociale față de educație și educat* (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate de societate) [apud, 13, p. 99].

În sensul dat, **paradigma curriculumului** promovează patru principii ale unui curriculum rațional, actualizat în cadrul:

- modelelor de proiectare a instruirii: definirea scopurilor și obiectivelor;
- activității în termeni de „comportamente cognitive” și sociale (conținuturi) – selectarea experiențelor de învățare necesare elevilor pentru îndeplinirea scopurilor și obiectivelor propuse la începutul activității;

- **organizării metodice a activității în forme și modalități adecvate pentru realizarea eficientă a experiențelor de învățare ale elevilor conform scopurilor și obiectivelor propuse;**

- evaluarea rezultatelor activității în funcție de criteriile incluse în structura scopurilor și obiectivelor, anunțate la începutul activității [ibidem, p. 100].

Din perspectiva dată, în direcția problemei de cercetare stabilite, am sesizat faptul că:

- în contextual paradigmei curriculumului învățarea școlară (P. Golu) este procesul de dobândire de către elev, într-o manieră activă, explorativă a experienței proprii de viață și pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant [3];

- în actul de învățare socio-constructivist-activ se pune accentul pe satisfacerea nevoilor elevului, oferindu-le o mai mare autonomie și responsabilitate pentru propriul proces de învățare. Astfel, elevii devenind căutători activi de cunoaștere, care nu se mai bazează pe cadrul didactic, ci folosesc posibilitățile de învățare care le oferă acesta și caută alte modalități de învățare. Iar în cazul, când rezultatele nu satisfac așteptările, elevii, numai pledează pentru răspunsul gata, ci solicită ajutor și îndrumare de la cadrul didactic (M. Ionescu, E. Vrăsmaș, V. Preda, P. Golu, I. Dumitru, C. Lungu-Tranole, M. Mihăilă, C. Berce etc.);

- metodele didactice socio-constructiviste trebuie să asigure eficiența învățării susținută intuitiv (acțional, iconic) și logic (simbolic/verbal), în raport de contextul sociocultural existent/construit și de vârsta psihologică a elevilor.

Din considerentul dat, imperativul calității în educație obligă cadrul didactic să reconsidere demersul educational elaborând strategii didactice centrate pe învățare și pe cel ce învață [16, p. 27].

Astfel, după M. Ionescu și I. Radu (2001), mediul educațional al școlii trebuie să *ofere* elevilor *posibilitatea dobândirii unei experiențe sociale, constructive, bazată pe cooperare și colaborare* în rezolvarea problemelor vieții și care asigură conviețuirea într-o lume pașnică, astfel ei dezvoltându-și abilități de a soluționa eventualele conflicte în mod constructiv. Autorii menționează că acest obiectiv al școlii, se poate realiza prin promovarea **învățării bazate pe cooperare** [4, p. 130], **deziderat în curriculumul actual** „Paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe – învățarea în grup, prin cooperare, prin reciprocitate, în contextul alternării formelor de organizare: „o grupare flexibilă și mobilă a elevilor cu treceri de la activități cu grupuri mari, la acțiuni în grupuri mici, omogene și apoi la activități individuale” [1, p. 198].

Statutul transversal al competenței-cheie *de a învăța să înveți* este prefigurat în actualul *Cadrul de referință al Curriculumului Național (2017)* prin caracterul transferabil al *instruirii centrate pe formarea de competențe* – valoare extrem de importantă în procesul educațional, de faptul că traversează diverse sfere ale vieții sociale și frontierele disciplinare. Acest traseu, fiind reprezentat de un model de taxonomie și anume: gândirea complexă și critică; comunicarea eficientă, colaborarea/lucrul în echipă, cetățenia responsabilă [1, pp. 24 - 26].

Modelul dat taxonomic abordează cele trei *paradigme care orientează strategiile didactice de predare-învățare-evaluare în actualul curriculum (2018)*, orientând spre activizarea învățării la nivelul primar de învățământ și anume [2, p. 198]:

- paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe;
- paradigma învățării ca o construcție a cunoașterii (constructivism);
- paradigma învățării ca autoexploare și autodesoperire.

De asemenea, acesta accentuează orientarea spre învățarea activă, spre a învăța să înveți, spre formarea de competențe, spre dezvoltarea creativității elevilor, astfel promovând *învățarea activă* [ibidem, p. 199]. După M. Bocoș (2008) *învățarea activă*, înseamnă de a-i ajuta pe elevi să-

și gestioneze propria învățare, implicându-i epistemologic și motivațional în procesul dat [ibidem].

Generalizare:

1. Paradigma curriculumului – învățare prin cooperare trasează dezideratul postmodern al educației: învățarea-învățării. Acest deziderat presupune interactivitate și creativitate în adoptarea unor strategii care să solicite implicarea în sarcină și o atitudine metacognitivă de învățare și cunoaștere precum și interesul de a te perfecționa continuu. Atitudinea activă și creatoare a elevilor este o consecință atât a stilului de predare al profesorului cât și a obișnuinței elevului de a se raporta la sarcină.

2. Literatura de specialitate propune mai multe definiții cooperării, specifice procesului de învățare (detalii în Anexa 1, Tabelul 4). Dar definiția de bază încadrată în teoria socio-constructivistă este cea formulată de K. Lewin, M. Deutsch, D. Johnson, R. Johnson:

„Învatarea prin cooperare înseamnă utilizarea ca metoda instructională a grupurilor mici de elevi/studenți, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului” [apud, 19].

1.2. Valențele formativ – dezvoltative ale învățării prin cooperare

Literatura de specialitate (M. Deutsch, A. Kohn, R. Krauss, J. Dewey etc.) menționează faptul, că învățarea prin cooperare nu trebuie confundată cu învățarea colaborativă. Din considerentul dat se solicită elucidarea **sintagmelor/**noțiunilor: **colaborare și cooperare; învățare colaborativă și învățare prin cooperare**, cu detalii în Anexa 1, Tabelul 2, generalizând, că ambele sintagme **vizează procesul educațional de pregătire a elevului pentru integrarea activă în viața socială**. Procesul dat presupune *dezvoltarea competențelor de relaționare și cooperare prin abilități cu impact social în plan cognitiv, afectiv-attitudinal și comportamental*:

- participare la dezbateri, negocieri, rezolvări de probleme în grup;
- acceptarea și îndeplinirea unor sarcini sau responsabilități cu rezonanță socială;
- exersarea unor roluri în cadrul activităților de grup;
- participarea și stabilirea scopurilor și a regulilor grupului;
- identificarea situațiilor care reclamă acțiune;
- luarea de decizii privind acțiunile pertinente diferitelor situații;
- influențarea persoanelor și instituțiilor în scopul soluționării unor probleme sociale;
- analiza și aprecierea propriului comportament în grup;
- analiza și aprecierea relațiilor interpersonale dintre membrii grupului;
- identificarea unor soluții pentru situații conflictuale;
- respectarea personalității celorlalți, legalității, ordinii sociale, drepturilor și libertăților cetățenești.

Din perspectiva dată, **învățarea prin cooperare realizează eficient obiectivul pedagogiei postmoderne de plasare în centrul atenției personalitatea care tinde spre manifestare maximă a capacității sale, orientată spre asimilarea noilor experiențe, capabilă de a alege conștient și responsabil**, la nivelul (detalii în Anexa 1, Tabelul 3):

- Tehnologiei de învățare în echipă, elaborată la Universitatea D. Hopking, SUA.
- Tehnologiei de învățare cooperantă, elaborată de Elton Aronson (1978).
- Tehnologiei „Învățăm împreună”, elaborată de D. Johnson și R. Johnson, Universitatea Minisota (1987).
- Tehnologiei „Lucrul de cercetare în echipe”, elaborată de Shlomo Sharan, Universitatea Tel-Aviv (1976) [apud, 17, pp. 188-189].

Aceste clarificări oferă posibilitate de a stabili **diferența sintagmelor colaborare și cooperare**:

Colaborare - metodă de predare și învățare prin care elevii lucrează împreună, uneori în pereche, alteori în grupuri mici pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă ori a lansa idei, combinații noi sau chiar inovații autentice.

Cooperare - colaborare specifică în care se lucrează în grupuri mici; participanții sunt evaluați pentru muncă individuală, comunică între ei; activitatea este structurată.

Îar prin prisma dată se justifică faptul, că aceste diferențe (A. Kohn, M. Deutsch, R. Krauss) **presupun la elevi dezvoltarea competențelor de relaționare și cooperare:**

- * participarea la dezbateri, negocieri;
- * rezolvări de probleme în grup;
- * exersarea unor roluri în cadrul activităților de grup;
- * participarea la stabilirea scopurilor și regulilor grupului;
- * luarea de decizii privind acțiunile pertinente diferitelor situații;
- * analizarea și aprecierea propriului comportament în grup;
- * analizarea și aprecierea relațiilor interpersonale dintre membrii grupului;
- * identificarea unor soluții pentru situații conflictuale etc. [ibidem, p. 197].

De asemenea, aceste clarificări oferă posibilitate de a conchide că, **învățarea prin cooperare este cel mai înalt nivel de colaborare, unde a colabora înseamnă a participa alături de alții la realizarea unei sarcini, iar a coopera înseamnă a conlucra sistematic cu alții.**

De asemenea, aceste clarificări oferă posibilitate de a stabili **diferența sintagmelor învățare în grup și învățare prin cooperare** [19, p. 14]:

Învățare în grup

▪ desemnează activitatea de studiu a unui grup de persoane elevi – aceștia pot sau nu să coopereze

Învățare prin cooperare

▪ desemnează o situație de învățare în care elevii lucrează în grupuri cu abilități și cunoștințe eterogene (mixed ability groups) și sunt recompensați pe baza performanțelor grupului.”

Generalizare:

- la nivel social teoria învățării prin cooperare și practicile corespondente se inspiră din teoria privind interdependența socială, care apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți, iar interacțiunea dintre oameni este esențială pentru supraviețuire.

- la nivel educațional aceste ipoteze se referă la interdependența socială născută din eforturile elevilor de a lega și dezvolta relații pozitive sau de a-și schimba comportamentul psihologic și de a lega și dezvolta relații pozitive sau de a-și schimba comportamentul psihologic și de a demonstra competențe sociale.

Această generalizare oferă posibilitatea de a confirma concluzia stabilită anterior cu referire la faptul că: **învățarea prin cooperare este cel mai înalt nivel de colaborare, unde a colabora înseamnă a participa alături de alții la realizarea unei sarcini, iar a coopera înseamnă a conlucra sistematic cu alții.**

Confirmarea dată se bazează pe modul în care sunt structurate activitățile de cooperare care determină tipurile de interacțiune dintre elevi care, la rândul lor, influențează calitatea și cantitatea rezultatelor acestor activități [ibidem, p. 16].

Iar unul dintre elementele principale care trebuie create în clasă este **interdependența pozitivă – cooperarea** și odată ce este asigurată acesta duce la acumularea de interacțiuni pozitive, pe măsură ce membrii unui grup se încurajează și se sprijină reciproc în procesul de învățare.

Acest element principal al învățării prin cooperare este desprins prin definiția învățării prin cooperare, încadrată în teoria socio-constructivistă și formulată de K. Lewin, M. Deutsch, D.

Johnson, R. Johnson (detalii în concluziile din subcap. 1.1.) care conceptualizează *tipurile de interdependență socială specifice procesului de învățare prin cooperare*:

- *interacțiune pozitivă* - încurajează interacțiunea dintre persoanele care lucrează împreună, stimulând reușita fiecăruia în atingerea obiectivelor comune, fiind denumită „interacțiune bazată pe cooperare și stimulare;

- *interacțiune negativă* - caracterizează obstrucționarea reciprocă a membrilor unui grup de a atinge un țel, fiind denumită „interacțiune bazată pe opoziție și competiție”;

- *interacțiune inexistentă* - atunci când membrii unui grup lucrează independent. În procesul de învățare, de exemplu, aceste tipuri de interacțiune diferite generează rezultate diferite [apud, 19].

Acestă tipologie abordată desemnează **diferențele sintagmelor învățare prin cooperare, învățare bazată pe competiție și învățare bazată pe individualism** care au fost descrise de frații Johnson și Smith (prin Tabelul 5 detaliat în Anexa 1). Aceste diferențe, **generalizează** faptul că, prin interacțiunea bazată pe cooperare, membrii grupului își promovează reciproc reușita:

- oferind și primind asistență și sprijin;
- realizând schimburi de resurse și informații;
- oferind și primind feedback;
- cerând părerea colegilor;
- promovând eforturile susținute pentru a atinge obiective comune; influențându-se reciproc pentru reușită; utilizând abilitățile interpersonale;
- obținând beneficii de pe urma eficienței grupului [apud, 19].

După H. Siebert, C. Oprea, I. Savin, A. Nicu etc. organizarea experiențelor de învățare, începând de la cea individuală și continuând cu învățarea pe grupe, și trecând la învățarea prin colaborare și până la învățarea prin cooperare, a parcurs mai multe etape. Astfel, dacă **în cazul învățării prin colaborare accentul cade pe procesul învățării, în cazul învățării prin cooperare, procesul și produsul sunt în egală măsură importante**. Orientarea către realizarea unui produs, ca **rezultat al procesului de învățare**, atrage după sine **dezvoltarea gândirii orientate către scop** și, implicit, **a sentimentului de responsabilitate individuală și colectivă**. Din considerentul dat **rezultatele învățării** sunt mai bune atunci când învățarea se desfășoară **prin cooperare**:

- Performanțe superioare și capacitate de reținere sporită.
- Raționamente de ordin superior mai frecvente, înțelegere mai aprofundată și gândire critică.
- Concentrare mai bună asupra învățării și comportament indisciplinat mai redus.
- Motivație sporită pentru performanță și motivație intrinsecă pentru învățare.
- Capacitate sporită de a vedea o situație și din perspectiva celuilalt.
- Relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de etnie, sex, capacități intelectuale, clasă socială sau handicapuri fizice.
- Sănătate psihologică sporită, adaptare, senzație de bine.
- Încredere în sine bazată pe acceptarea de sine.
- Competențe sociale sporite.
- Atitudine pozitivă față de materiile de studiu, învățatură, școală, cadre didactice și alte persoane din școală.

Astfel, din perspectiva dată se elucidează **valențele formativ – dezvoltative ale învățării prin cooperare** prin prisma motto-ului „Ne scufundăm sau înotăm împreună” la nivelul:

- **Carcateristicilor generale**: elevii conlucrează la atingerea obiectivelor comune. Ei colaborează pentru a învăța mai bine sau pentru a-i ajuta pe alții să învețe mai bine.

- **Formei tipice de organizare**:

- Activități în grupuri mici, adesea eterogene.
- Eforturi depuse pentru ca toți membrii grupului să obțină rezultate bune.
- Ceea ce este benefic pentru propria persoană este benefic și pentru ceilalți.
- Reușitele grupului sunt celebrate.

- Răsplata este nelimitată.
- Evaluarea prin compararea performanțelor în raport cu criteriile prestabilite.
- **Elementele/principiile de învățarea prin cooperare** [14, pp. 126-127]:

- *Interdependența pozitivă*: în felul acesta, elevii se simt dependenți unii de alții conștientizând că succesul personal depinde de succesul colegilor de grup. Interdependența pozitivă există atunci când elevii se simt responsabili pentru succesul colegilor, când eforturile individuale sunt coordonate cu cele ale grupului în vederea finalizării sarcinilor de învățare.

În sensul dat cadrele didactice structurează această interdependență pozitivă stabilind (D. Sălăvăstru, E. Păun, D. Potolea, M. Șeicaru, C. Ulrich etc.):

- » scopuri comune („învăță și vezi să învețe toți cei din grup”), recompense comune („dacă toți membrii grupului realizează un anumit lucru, fiecare va primi o bonificație);

- » resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup sau fiecare membru deține o parte din informații);

- » roluri distribuite (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cei care formulează răspunsul etc.).

De asemenea, cadrele didactice trebuie să cunoască că în sensul dat există unele aspecte care pot condiționa negativ interdependența pozitivă și care se traduc în responsabilitate și evaluare. Elevul este responsabil pentru propria sa muncă, care este necesară pentru a atinge scopul comunitar stabilit, dar se simte la fel de responsabil pentru sarcina îndeplinită de colegii săi de grup, cu atât mai mult dacă aceștia din urmă au obținut un rezultat negativ. Toate acestea sunt de fapt experimentate de el ca o înfrângere, o „pedeapsă” sau o „nedreptate” [18]. Astfel, prin acest palier se disting două *tipuri diferite de interdependență pozitivă*:

- obiectiv care are loc atunci când dificultatea sarcinii implică în mod necesar agregarea grupului pentru a atinge obiectivul, care altfel ar fi imposibil pentru abilitățile individuale ale componentelor;

- subiectiv care este detectat atunci când membrii grupului simt și sunt conștienți de legătura reciprocă care îi unește și care își coordonează eforturile respective în atingerea obiectivului.

- *Interacțiunea față în față/interacțiunea directă*:

- învățarea prin cooperare necesită și menținerea unei interacțiuni pozitive între membrii grupurilor. Este foarte important a oferi elevilor oportunitatea de a se ajuta, asista, încuraja, lăuda continuu unii pe alții.

- elevii se ajută unii pe alții să învețe, încurajându-se și împărtășindu-și ideile. Ei explică ceea ce știu celorlalți, discută, se învață unii pe alții. Profesorul aranjează grupurile în așa fel încât elevii să stea unii lângă alții și să discute fiecare aspect al temei pe care o au de rezolvat.

În sensul dat după S. Kagan și M. Comoglio interacțiunea direct vizează participarea ca o componentă fundamentală în procesul de învățare prin cooperare din considerentul că, pentru a atinge scopuri elevul are nevoie de ceilalți colegi de grup, pe când lucrând individual în activitatea dată finalitatea ar fi imposibilă de atins. Astfel, relațiile care disting membrii grupului se bazează pe încredere și angajament comun, iar interacțiunea promovează cunoașterea reciprocă pentru a lucra pentru binele comun (scopul atins). Autorii etalează în sensul dat participarea *egală* ca o condiție prealabilă pentru o învățare reușită prin interacțiunea simultană a unui procent semnificativ dintre membrii grupului sau ai comunității care sunt activi la un moment dat [apud, 18]

- *Responsabilitatea individuală și de grup*:

- există atunci când performanța individuală a fiecărui elev este evaluată și rezultatele sunt făcute cunoscute grupului și individului. Este important ca fiecare elev din grup să-și îndeplinească sarcina ce-i revine, căci scopul muncii în grupuri cooperante este de a îmbunătăți nivelul performanțelor fiecărui elev.

Pentru a responsabiliza elevii, este necesar a se evalua efortul individual depus de fiecare elev în rezolvarea sarcinii grupului, deci de a măsura contribuția personală a fiecărui elev pentru finalizarea sarcinii comune.

- vizează evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev și rezultatul i se comunică atât lui, cât și grupului. Profesorul poate scoate în evidență răspunderea individuală, alegând, pentru test, elevii din doi în doi sau alegând, la întâmplare, un membru al grupului pentru a da un răspuns [17, p. 192];

- îmbogățește achizițiile unui elev cu contribuția fiecăruia din grupul de lucru, astfel reelaborându-le gândurile și reflecțiile, sporindu-le abilitățile actuale și potențiale. În sensul dat sentimentul de responsabilitate față de celălalt și față de grup este prefigurat de percepția apartenenței la o „comunitate de învățare” iar motivul motivațional pentru atingerea obiectivului are la rândul său potențialul de a îmbunătăți performanța individuală.

- permite stabilirea unei relații sincere și empatică cu celălalt, favorizând învățarea iar prin expresiile mimice ale feței este posibilă perceperea emoțiilor celuilalt și astfel prin relația personală este permisă învățarea care ulterior favorizează autorealizarea fiecăruia [18].

• *Formarea și dezvoltarea unor deprinderi sociale/ deprinderi interpersonale și de grup.* Abilitati sociale după D. Johnson, R. Johnson și E. Holubec (1996) sunt unul dintre elementele esențiale ale învățării prin cooperare și constau din diferitele comportamente pe care o persoană le manifestă și le adoptă în relațiile interumane. Prin urmare, fiecare membru al grupului trebuie să-și formeze abilități de a învăța să învețe și să-și dezvolte aceste abilități dacă dorește să obțină și să experimenteze un climat de colaborare și cooperare.

Autorii menționează că, calitatea rezultatelor și cantitatea de muncă desfășurată de grup sunt direct proporționale cu sentimentul, încrederea, comunicarea care se stabilește între membri, împreună cu capacitatea lor de a ști cum să rezolve conflictele, susținându-se și acceptându-se reciproc. Iar cadrul didactic în acest sens trebuie să dispună de competențe profesionale de predare și educare a acestor relații la elevi, care nu se moștensesc de la naștere ci se dobândesc, și care datorită comunicării înțelese ca fiind căutarea unui dialog eficient pentru întâlnirea cu celălalt.

De pe poziția data autorii împart aceste abilități în patru benzi distincte:

*abilități care permit grupului să existe și să subziste datorită abilității comunicative și abilității în rezolvarea conflictelor, prin urmare cunoașterea și încrederea în ceilalți, respectând în același timp ideile și demnitatea altora;

*abilități care sprijină grupurile în îndeplinirea sarcinii și în realizarea conducerii;

*abilități de învățare abilități care vă permit să înțelegeți materialul furnizat;

*abilități precum stimuli pentru reflecție și cercetare în aprofundarea propriilor abilități și în capacitățile colegilor de grup [apud, 18].

Principiul de *formarea și dezvoltarea unor deprinderi sociale* în cadrul învățării prin cooperare [14, p. 127] vizează calitatea interacțiunilor dintre elevi depinde de nivelul stăpânirii de către ei a acestor deprinderi, precum și de motivația lor de a le folosi în activitățile de învățare în grup. Elevii trebuie să învețe să se cunoască și să aibă încredere unii în alții, să comunice deschis unii cu alții, să se accepte și să se sprijine, să rezolve într-un mod constructiv conflictele atunci când acestea apar, să ia decizii pe baza acordului comun al membrilor.

Din perspectiva dată [17, p. 192]:

- grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale absolut necesare. Elevii trebuie învățați aceste deprinderi la fel cum sunt învățați orice altceva. Ele includ conducerea, luarea deciziilor, clădirea încrederii, comunicarea, managementul conflictelor;

- grupurile au nevoie de anumite momente pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile și pentru a menține relații eficiente de muncă între membrii lor.

În sensul dat cadrul didactic creează condițiile necesare acestei procesări prin sarcini de:

a) enumerare a cel puțin trei acțiuni ale membrilor care au condus la succesul grupului;

b) enumerare a cel puțin a unei acțiuni care ar putea spori succesul grupului mâine. Și astfel cadrul didactic monitorizează, în permanență, învățarea grupurilor și le dă feedback, lor și întregii clase, despre cum lucrează.

• *Evaluarea muncii de grup:*

Eficacitatea învățării prin cooperare nu se limitează la îmbogățirea unui subiect cu noțiuni multiple, ci reprezintă o creștere personală pentru oamenii în cauză. Indivizii cresc împreună printre provocările prin care trec în timpul antrenamentului. Rezultatele unei învățări cooperative nu pot fi limitate la o evaluare cantitativă, folosind întrebări orale sau teste scrise, acest lucru ar fi insuficient pentru complexitatea care aparține acestui eveniment de formare atât la nivel individual, cât și la nivel de grup. Este necesar să adăugați o metodologie calitativă luând în considerare posibilele variabile formative diferite pentru evaluare: reflexii metacognitive; chestionare de autoevaluare individuală și colectivă; evaluarea metodei de studio; relevanța incidenței stimei de sine asupra învățării; forme de evaluare a motivației; chestionare de comunicare; chestionare climatice și de colaborare de grup.

Fără a neglija aceste variabile, este posibil să se evalueze pe deplin învățarea cooperativă. Evaluarea este reprezentată într-un orizont mai larg, departe de metoda reductivă de judecată a școlii tradiționale.

Scopul evaluării muncii de grup vizează clarificarea și îmbunătățirea contribuției membrilor în vederea atingerii obiectivelor grupului. În evaluarea grupului, se acorda atenție descrierii modului de funcționare a grupurilor, precum și luării unor decizii despre ceea ce e necesar să se continue pe viitor sau despre ceea ce trebuie să se schimbe în viața grupului [17, p. 192]

• **Condițiile unei învățări prin cooperare eficiente** (I. Negreț-Dobridor, I. Pânișoară, M. Bocoș, I. Cerghit, P. De Visser, A. Neculau etc.) care țin trei **factori** [20]:

1) *Compoziția grupului* se definește prin variabilele: vârsta și nivelul de pregătire al participanților (cognitiv, social, afectiv); mărimea grupului; diferențele dintre membrii grupului. Literatura de specialitate menționează că pentru eficiența muncii în grup este necesar un anumit nivel de dezvoltare cognitivă și social-afectivă pentru ca subiecții să colaboreze iar pentru a asigura procesul individual se dorește promovarea eterogenității din punct de vedere al vârstei, gradului de dezvoltare cognitivă, inteligenței emoționale și interrelaționale și al performanțelor școlare. De asemenea se menționează că, mărimea grupului trebuie să crească direct proporțional cu complexitatea sarcinii iar când se folosesc strategiile didactice de interacțiune pentru prima dată, cadrul didactic trebuie să-i lase pe elevi să-și aleagă partenerii de lucru. Dar odată ce confortul interrelațional a fost stabilit, pentru a asigura maximum de beneficii, cadrul didactic se va asigura de eterogenitatea grupului (din punct de vedere al nivelului de pregătire intelectuală și afectiv-emoțională, al capacităților sociale și de comunicare, al sexului etc.)

2) *Sarcina și scopul grupului* trebuie să crească proporțional cu mărimea grupului din considerentul că:

- grupul poate rezolva cu succes orice sarcină pe care ar putea-o depăși elevul dacă ar lucra individual, ba chiar mai mult decât atât;

- în grup se pot rezolva probleme, discuta asupra unei teme/subiect fără ajutorul direct al profesorului, se pot genera noi idei sau construcții de idei pe idei, plecând de la ceea ce s-a învățat. Iar ceea ce aduc strategiile didactice interactive, față de lucrul individual este potențialul grupului de a împărți sarcinile între membrii săi și plăcerea de a împărtăși bucuria reușitei;

- instrucțiunile clare, țintele urmărite și organizarea timpului sunt elemente importante pentru eficiența activității într-o strategie didactică colaborativă. De aceea este la fel de important ca fiecare membru să aibe un rol/funcție de îndeplinit în cadrul grupului, o responsabilitate: secretar care notează datele, monitor, observator, facilitator, reporter, vorbitor etc. Rolurile trebuie însă schimbate periodic astfel încât, fiecare membru să aibă șansa de a exersa/practica noi roluri, noi responsabilități.

3) *Normele de grup* care trebuie dezvoltată și include anumite expectații, un anumit nivel de gălăgie, respectarea regulilor, dar într-o atmosferă de încredere și de sprijin reciproc, în care este stimulată participarea egală a tuturor membrilor. De aceea este important ca elevii să se antreneze unii pe alții în efectuarea muncii colaborative și să dorească să lucreze împreună.

Din perspectivă didactică (N. Voluntir, M. Fryer, D. Opriș et. al.) orice lecție în care este abordată învățarea prin cooperare presupune precizarea obiectivelor specifice lecției, dar și a

obiectivelor privind deprinderile sociale, interpersonale și de lucru în grup pe care elevii le vor învăța pentru a coopera cu ceilalți. Astfel se desprind:

● **condițiile eficacității învățării prin cooperare:**

1. stabilirea clară a obiectivelor;
2. anunțarea obiectivelor;
3. precizarea instrucțiunilor și a recomandărilor;
4. plasarea elevilor în grupuri eterogene;
5. elevii trebuie să fie asigurați că au șanse egale de reușită;
6. angajarea elevilor în sarcini care presupun interdependență pozitivă;
7. elevii acceptă că recompensele vor reveni echipei și nu indivizilor;
8. elevii au interacțiuni „față în față” și sunt dispuși „umăr lângă umăr”;
9. exercită roluri, comportamente, atitudini specifice interacțiunilor sociale;
10. elevii au acces la informații și au posibilitatea de a le prelucra.

● **formele de organizare a învățării prin cooperare** (R. Iucu, E. Joița, I. Pănișoară, M. Șeicaru, C. Ulrich):

1. *Organizarea frontală* – elevii sunt tratați ca și când toți ar avea aceleași caracteristici iar ca metode predomină: expunerea și conversația; întrebările diferențiate cu timpul acordat pentru răspuns.

2. *Organizarea individuală* – respectă individualitatea copiilor, adaptând sarcinile de instruire la caracteristicile individuale, atât din punctul de vedere al timpului, cât și al conținutului; rezolvând problema educației prin cooperare și a incluziunii.

3. *Organizarea grupală* solicită din partea cadrului didactic (L. Sarivan, R. Gavrilă, D. Stoicesu, 2009) explicarea cerințelor și implicarea fiecăruia în grup, modul cum se va face evaluarea, încadrarea în timp. Acestea, conform surselor de specialitate, sunt elementele ce compun un grup de învățare prin cooperare și astfel, elevilor li se dă sarcina să lucreze împreună și să se bucure să o facă. În felul dat elevii vor ști că succesul lor depinde de eforturile tuturor membrilor grupului [apud, 21]. Din perspectiva dată la organizarea grupală cadrul didactic va:

- respecta particularitățile elevilor (abilități, interese, relații interpersonale, temperament, imagine de sine, etc);

- construi diferențiat sarcini de învățare care să faciliteze succesul;

- dezvolta competențe sociale care influențează atât învățarea școlară, cât și învățarea socială și imaginea de sine

4. *Structura grupului* reprezintă grupurile de învățare prin cooperare ce nu reprezintă scopuri în sine, ci mijloace pentru atingerea obiectivelor unde fiecare elev învață mai bine în grup decât ar învăța de unul singur. Din perspectiva dată (E. Dulamă, I. Dumitru, M. Ionescu, T. Cartaleanu, O. Cosovanm, L. Sclifos, R. Solovei) specialiștii din domeniu susțin că elevii trebuie amestecați în funcție de nivelul abilităților, de sex, etnie, nivelul socio-economic al familiei, etc. Se recomandă grupuri eterogene iar cadrul didactic trebuie să ia în considerație nivelul de cunoștințe și deprinderi, motivația pentru învățare, competențele sociale ale elevilor. Profesorul se va gândi și la elevii resursă pentru ceilalți.

5. *Gruparea elevilor* după A. Nicu, M. Mihăiescu, I. Dan, C. Oprea, I. Savin etc. solicită cadrul didactic derivarea următorul *traseu*:



Traseul dat depinde și de *mărimea grupului* care stabilește că, numărul elevilor în grup nu va depăși 4-5 persoane, gruparea se va realiza după anumite criterii sau la libera alegere a elevilor și stabilind relațiile dintre membrii grupului (moderator sau coordonator poate fi învățătorul sau un elev). La rândul său, *mărimea grupurilor depinde de:*

obiectivele lecției, conținuturile de învățare, vârsta elevilor, experiența de lucru în grup, materialele/mojloacele didactice, timpul alocat

De aceea, prin prisma dată, se recomandă învățătorului să apeleze la diverse *modalități de a forma rapid grupuri în cadrul învățării prin cooperare* (detalii în Anexa 1, tabelul 6): cărți de joc, cartoane cu numere/cu simboluri, aniversarea etc.

● **stadiile învățării prin cooperare** (J. Piaget, J. De Bono, P. De Vischer, A. Neculau et.al.):

1. *Faza de orientare* – vizează activitatea cadrului didactic pentru ca elevii să se cunoască, să se familiarizeze unii cu alții, să aibă încredere unii în alții și să discute principalele așteptări. Astfel, se desprind activitățile de orientare în primele zile de școală unde elevii vorbesc despre ei, despre materiile preferate, despre ce așteaptă și speră să realizeze în noul an școlar etc. iar învățătorii folosesc aceste activități de orientare pentru a prezenta normele, responsabilitățile și obiceiurile care trebuie să guverneze activitatea în clasă.

2. *Stabilirea normelor* – reprezintă o problemă a responsabilității grupului, a capacității de reacție la ceilalți, a cooperării, a luării deciziilor prin consens, a rezolvării de probleme etc.

3. *Rezolvarea conflictelor* – este un proces inevitabil în dezvoltarea abilităților de cooperare la elevi din momentul conceperii noilor reguli care deseori produc o stare de disconfort atât elevilor cât și învățătorului.

4. *Productivitatea* – se manifestă când apare o identitate a grupului și se lucrează în cooperarea. Astfel, coeziunea grupurilor mici, ca și a clasei, este puternică și cu toate că apar uneori conflicte, dar elevii sunt conștienți de proces și pot depăși conflictele, continuându-și activitatea.

5. *Destrămarea* – are loc în cazul mutării elevilor de la o grupă la alta și deseori poate produce disconfort (pentru anumiți elevi), din considerentul că trebuie să se acomodeze cu alți coechipieri. În sensul dat învățătorul este obligat să-i ajute pe elevi să conștientizeze că parteneriatul cu alți colegi poate oferi șanse noi de împărtășire a unor experiențe eficiente de învățare.

● **monitorizarea și evaluarea în procesul de învățare prin cooperare** care:

- reiese din considerentul că, principalul obiectiv este ca, prin stimularea cooperării, rezultatele la învățătură ale elevilor să se amelioreze și participarea lor la activitățile școlare și extrașcolare să crească;

- vizează aspectele pe care le urmărește cadrul didactic (detalii în Anexa 1, Tabelul 7): conținuturile învățării; procesul învățării; climatul clasei; rezultatele elevilor (toate categoriile de rezultate școlare, progresul/ regresul în învățare; alocarea resurselor (materiale, de timp, informaționale, strategice etc) în vederea ameliorării continue a performanțelor școlare ale elevilor; aspectele instrucționale: cum au reacționat copiii, a crescut motivația, care sunt dificultățile; aspectele interacționale: elev-elev, elev-cadru didactic, ameliorarea comunicării, gradul de relaxare a copiilor, conflictele etc. (deși s-ar crede că prof. „șomează”, el este „deosebit de ocupat”) [22].

Generalizare: Prin prisma dezideratului științific în direcția cercetată că, „învățarea prin cooperare este cel mai înalt nivel de colaborare, unde a colabora înseamnă a participa alături de alții la realizarea unei sarcini, iar a coopera înseamnă a conlucra sistematic cu alții” putem face clară distincția între ceea ce înseamnă muncă în grup (accepțiune tradițională) și muncă în grupuri cooperante (aplicație a principiilor cooperării în structurarea grupului tradițional), astfel deschizând calea de cercetare spre stabilirea celui mai oportun cadru metodologic pentru învățarea prin cooperare.

II. MODELUL ȘI METODOLOGIA DE ÎNVĂȚAREA PRIN COOPERARE

2.1. Modelul ERRE – cadru metodologic de învățare prin cooperare

Din perspectiva actualului curriculum (2018) cel mai oportun cadru metodologic pentru învățarea prin cooperare este modelul ERRE – „Evocare-realizarea sensului-Reflecție-Extindere”, favorabil dezvoltării gândirii critice [2, p. 200].

În sensul dat, se menționează faptul că în procesul de formare a competențelor corelarea dintre fazele modelului ERRE poate fi prezentat prin 6 pași care facilitează metodologic acest proces prin strategii didactice care îmbină armonios metodele active moderne cu cele consacrate în învățământul primar [ibidem]:

I. EVOCARE: 1. Implică-te!;

II. REALIZAREA SENSULUI: 2. Informează-te!; 3. Procesează informația!

III. REFLECȚIE: 4. Comunică și decide!; 5. Apreciază!

IV. EXTINDERE: 6. Acționează!

După T. Cartaleanu (2005) modelul ERRE:

- constituie un circuit închis de învățare explicită și unde nu este permis să se omită unele etape și să se treacă peste anumite activități, considerate obligatorii;

- presupune patru etape distincte și nici una dintre ele nu poate fi omisă [23, pp. 16-17].

După L. Sclifos (2010) modelul ERRE:

- îi ajută pe elevi să monitorizeze propria învățare, până la formarea competenței cu transformarea ei într-un model comportamental autentic,

- a fost suplimentat cu șase pași exprimați în sarcini concrete pentru ca elevii să aibă claritate privind modelul de învățare parcurs [24, p. 46].

O descriere amplă cu modalități de valorificare a modelului ERRE în practica de proiectare a unei activități didactice este propusă de autorii autohtoni T. Cartaleanu, O. Cosovan, R. Solovei, L. Sclifos (2017) [25, pp. 15-17]. Astfel, din perspectiva dată ne propunem să sintetizăm acest conținut în continuare.

Etapă: EVOCARE care:

- este considerată prima etapă în procesul de formare a competențelor „nivel de dezvoltare a competenței de a învăța să înveți”;

- oferă posibilitate de a identifica condițiile prealabile și a construi ulterior în baza lor procesul de învățare;

- se realizează mai multe activități cognitive: învățătorul creează un context, în care elevul își amintește ce știe despre un anumit subiect, începe să se gândească la subiectul pe care în curând îl va examina în detalii; elevul stabilește un punct de plecare bazat pe cunoștințele, experiența proprie de învățare, la care se pot adăuga altele noi;

La pasul 1. „Implică-te!” se solicită elevului acțiuni de implicare activă și acțiuni de gândire în actul de învățare activă (individual, în grupuri mici). În sensul dat autorii eșalonează bagajul de metode active specifice celor patru obiective al acestui pas:

(1) actualizarea cunoștințelor de care dispun elevii (tematică, problem, motive): clustering; graffiti; asocieri libere; secvențe contradictorii; discuția ghidată;

(2) trecerea în revistă a informației studiate anterior (noțiuni, termeni): explozia stelară; diagrama venn; floarea de nufăr; clustering; găsește pe cineva care..., etc.;

(3) acumularea unor idei în raport cu problema enunțată de învățător: brainstorming; brainwriting; phillips 6x3x5; cinquain; graficul T;

(4) provocarea unor emoții, crearea atmosferei necesare, stimularea motivației, trezirea interesului: bliț; discuția ghidată; dialogul dirijat; găsește cuvântul-țintă; Schimbă perechea!

Astfel, prin traseul acestor obiective specifice pasului „Implică-te!” elevii, exteriorizând experiența anterioară, își conturează schema proprie cognitivă în raport cu ceea ce urmează să învețe, comunică cu colegii pentru a o completa, realizând primul nivel de documentare. Pasul dat permite elevilor să-și:

- conștientizeze nivelul de dezvoltare, informare în raport cu sarcina propusă;

- identifice experiența proprie; exteriorizeze cunoștințele, abilitățile, atitudinile la subiect;

- creeze propriile condiții prealabile pentru formarea / dezvoltarea competenței.

Generalizare: Etapa EVOCARE servește pentru:

- a evoca cunoștințele/abilitățile/atitudinea pe care elevii le au deja;
- a evalua informal ce cunosc deja elevii, inclusiv concepțiile greșite;
- a stabili scopurile învățării;
- a axa atenția pe temă;
- a asigura un context pentru înțelegerea ideilor noi [17, p. 68].

Etapa: REALIZAREA SENSULUI care:

- menține implicarea activă a elevului în procesul de învățare iar cadrul didactic are influență minimă asupra lui;
- menține implicarea și interesul, stabilite în faza de *evocare* prin strategii de predare cu tehnici de învățare care le permit elevilor să-și monitorizeze în mod activ înțelegerea;
- poate lua forma lecturii unui text, a vizionării unui film, a ascultării unui discurs sau a efectuării unui experiment.

La pasul 2. „Informează-te!” elevul vine în contact cu noile informații sau idei iar cadrul didactic abordează lectura activă, scrierea de text sau ascultarea activă și astfel creându-i spațiu unde elevului să se ocupe activ de propria învățare în diada predare-învățare prin: interogarea multiprocesuală, lectura ghidată, cubul, 6 De ce? etc.

La pasul 3. „Procesează informația!”, prin sarcini de reproducere, traducere, interpretare, aplicare și analiză a materialului nou, la elevi se pot obține următoarele rezultate: se completează, se modifică schema cognitivă a elevului; se asigură prelucrarea și înțelegerea ei de către elev; se menține implicarea prin sarcini care facilitează contactul cu informația nouă și procesarea ei. Astfel, învățătorul poate apela la metodele: sinelg; mozaicul; pânza discuției; phillips 6x6; consultații în grup; interogarea încrucișată etc.

Generalizare: Etapa REALIZĂRII SENSULUI servește pentru a:

- compara așteptările cu obiectul învățării;
- revizui așteptările sau a crea altele noi;
- identifica punctele principale;
- monitoriza gândirea personală;
- face concluzii pe marginea materialului;
- face legături personale cu lecția [17, p. 68] ;
- analiza lecția.

Etapa: REFLECȚIE care:

- solicită elevilor să-și consolideze cunoștințele noi și să-și restructureze activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concepte;
- dispune de condiții în care elevii însușesc cunoștințele și abilitățile noi prin implicare activă în restructurarea tiparelor vechi, pentru a include în ele noul;
- solicită cadrului didactic valorificarea metodelor/tehnicilor de reflecție: frisco; pălării gânditoare; masa rotundă; cercul; panelul; acvariul; colțuri; turul galeriei, harta conceptuală, diagrama cauzelor și a efectelor, jocul de rol, dezbateri, „Eu cercetez” etc.

La pasul 4. „Comunică și decide!” are loc generarea unui schimb sănătos de idei între elevi, astfel aceștia își dezvoltă vocabularul și capacitatea de exprimare. Iar prin discuții de reflecție, elevii se confruntă cu o varietate de modele de gândire; are loc o schimbare și reconceptualizare în procesul de învățare; se constituie scheme noi, completate cu informațiile procesate în timpul învățării în baza scemelor cognitive inițiale.

La pasul 5. „Apreciază!” se crează condițiile pentru ca elevii să exprime în propriile lor cuvinte ideile și informațiile asimilate și se crează contextul pentru exteriorizarea atitudinilor în raport cu cele învățate.

Generalizare: Etapa REFLECȚIE servește pentru a:

- rezuma ideile principale;
- interpreta ideile;
- face schimb de opinii;

- a avea răspunsuri personale;
- testa ideile;
- evalua învățarea;
- pune întrebări suplimentare [17, p. 68].

Etapa: EXTINDERE care:

- corelează teoria și practica prin aplicare în diferite situații de integrare /transfer de cunoaștere realizat de elevi;

- prin proiectarea inițiativelor de a participa la acțiuni în afara clasei, lecția se derulează și dincolo de cadrul școlii unde elevii își dezvoltă competențe, care devin pe parcurs modele comportamentale obișnuite, firești prin abilități de responsabilitate, spirit de observare și antrenare a creativității;

- sporește motivația, implicând activ aspecte intrinseci și extrinseci și astfel învățarea capătă;

- poate fi concepută ca temă pentru acasă, prezentarea/discutarea căreia va deveni evocare pentru lecția următoare;

- poate fi concepută ca o sarcină de durată, care va reclama acțiuni sesizabile, deși nu întotdeauna evaluabile, măsurabile (atitudinea sau comportamentul nu pot fi evaluate).

La pasul 6. „Acționează!” se solicită elevilor să aplice cele însușite la lecții în situații de integrare simulate, în situații reale din viața reală printr-o problemă care necesită rezolvare și care stimulează mobilizarea resurselor interne și externe ale elevilor. Iar cadrului didactic se solicită să creeze contexte pentru simularea, exersarea competențelor necesare, sarcini care îi pun în situația de a ieși din cadrul clasei, orei, școlii în comunitate, în familie la nivelul metodologiei activ-participative: imaginația ghidată; colajul; studiul de caz; jurnalul reflexive etc.

Generalizare: Etapa EXTINDERE servește pentru a:

• a aplica sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini achiziționate în *Reflecție* în diferite situații de integrare, astfel definitivând ciclul firesc de formare a competenței;

• a realiza transferul de cunoaștere al elevului prin implicare în rezolvarea sarcinilor în condiții de integrare autentice (situație reală din viață, o problemă care necesită rezolvare și care stimulează mobilizarea resurselor interne și externe ale elevilor) [17, p. 69].

Concluzii :

1. Cadrul metodologic ERRE și cei 6 pași care-l reprezintă prin corelarea dintre fazele acestuia în sarcini concrete, facilitează formarea competențelor.

2. Strategiile active și interactive solicitate de modelul ERRE în practica educațională vizează următoarele finalități:

a. elevul își conturează un stil propriu de învățare, care îl ajută să atingă noi performanțe, să-și dezvolte noi competențe;

b. procesul de învățare este mai bine înțeles de către elev și el are șansa de a fi realmente un partener adevărat pentru cadrul didactic, acceptându-l și el ca partener;

c. prin parcurgerea acestor etape se poate demonstra posibilitatea de a obține rezultatul scontat al învățării sub formă de competențe;

d. cadrul ERRE are o valoare metodologică incontestabilă, dar foarte multe lucruri depind de îndemânarea sau vocația cadrului didactic.

2.2. Rolul cadrului didactic în procesul de învățare prin cooperare

Conform surselor de specialitate (Clasen, R.E. & Bowman, W.E.; Gibbs, G.; Harmon, S.W. & Hirumi, A.; Nanney, B.; Jedesko, G.; Cannon, R. etc.) la nivelul definirii „învățării centrate pe elev” în contextul paradigmei curriculumului și a teoriei social-constructiviste, după G. Jedesko, (1999):

„ Profesorul poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul care te acompaniază, mentor, sfătuitor, consultant, transmițător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru tine, formator, supraveghetor, diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model.... facilitator, colaborator” [apud, 26].

Prin prisma constructivismul social, care completează tipurile anterioare:

- prin aducerea în prim plan a rolului relațiilor interpersonale, a negocierilor, confruntărilor, dezbaterilor în grup, ceea ce mediază construcția cunoașterii individuale și contribuie la conștientizarea fiecăruia despre zona proximei dezvoltări;

-prin afirmarea rolurilor potrivite pentru formarea competențelor, în cadrul activităților educaționale, după R. Mogonea, cadrul didactic constructivist are prilejul să-și afirme și să-și exercite avantajul larg de roluri și competențe asociate acestora, în diverse situații de instruire [27, pp. 51-52].

Autorul susține că, măiestria pedagogică a cadrului didactic se prefigurează prin abilitatea de a alterna, îmbina, combina, adapta, în funcție de natura situației, de context, de exigențele sarcinilor de rezolvat aceste roluri și competențe.

Dar obținerea de eficiență și performanțe crescute în activitățile de predare-învățare-evaluare obligă cadrul didactic constructivist la etalarea rolurilor și competențelor sale și (mai ales) în împrejurări diverse, în situații instrucționale tensionate, incerte, confuze, atât pentru activitatea sa, cât și pentru cea a elevilor săi [ibidem].

După R. Iucu (2005), în acest sens, capacitatea de instruire a cadrului didactic este componenta esențială a aptitudinii pedagogice ce constă în posibilitatea de a organiza materialul de învățat și de a-l preda într-o formă accesibilă. În sensul dat, el selectează și impune direcții și finalități nuanțate întregului demers educațional la nivelul actului didactic prin tehnică (se desfășoară conform unor principii cărora li se subsumează tehnici de lucru proprii) și creație (proiectarea și organizarea depind de personalitatea cadrului didactic, de creativitatea acestuia) [ibidem].

După D. Beluhin, munca cadrului didactic constă în organizarea situațiilor de învățare prin îndrumare, încurajare și sprijinire a învățării, prin monitorizarea progresului, organizarea accesului la resurse și prin măsurarea performanței, iar predarea nu constă în a transmite informații de la mentor la discipol, ea pune semnificațiile elevului la încercare. Astfel, autorul eșalonează o diversitate de roluri ale cadrului didactic în învățarea centrată pe elev [apud, 29]:

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

Dictator – împreună cu forță și introducerea în conștiința copiilor a normelor morale etice, de conduită, a convingerilor și a poziției civice. Fundalul emoțional al interacțiunii pedagogice este vădit negativ.

Rolul dictatorului este incompatibil cu procesul educațional centrat pe copil, iar rolurile de solicitant / cerșător și zeu, chiar dacă sunt necesare în anumite situații, trebuie să se manifeste pe o durată de timp limitată.

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

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

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

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

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

Din considerentul de fortificare a metodologiei învățării prin cooperare în școală, se solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor, cât și din partea cadrului didactic iar strategia învățării prin cooperare obligă cadrul didactic:

- la realizarea unor mutații și reconsiderări esențiale în ceea ce privește rolul său de organizator al situațiilor de învățare, al experiențelor și al mediului de învățare în clasa de elevi și, în același timp, ca și coparticipant, alături de elev, la activitățile pe care le propune;

- la îmbunătățirea procesului educațional prin învățarea prin cooperare, care este o învățare creativă și un proces evolutiv, bazat pe receptivitatea față de experiențele noi, căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare, concretizare sau operaționalizare, accentuându-se realizarea conexiunilor dintre sensuri și solicitându-se o profundă și autentică implicare intelectuală, afectivă, psihomotorie și volițională;

- la însușirea noilor valențe, depășind optica tradițională prin care el era doar un furnizor de informații în organizarea învățării prin cooperare, astfel devenind un coparticipant, alături de elev, la activitățile desfășurate;

- la însoțirea și încadrarea elevului pe drumul cunoașterii prin strategii de lucru în echipă, valențe formative și formatoare, încurajând progresul individual și colectiv, personal și social [14, pp. 128-130].

Actualul curriculum pentru învățământul primar (2018) prin prisma tendințelor dezvoltării curriculare pe plan internațional evidențiază dezvoltările realizate, una din ele vizând promovarea strategiilor didactice (inter)active, a învățării experiențiale, a elementelor de învățare prin sarcini, prin proiecte, studii de caz, în combinație judicioasă cu strategiile consacrate pentru vârsta școlară mică [2, p. 7]. Această dezvoltare solicită învățătorului să „proiecteze și să realizeze strategii originale de predare-învățare-evaluare, optând pentru tehnici și metode variate” [ibidem, p. 8].

Din perspectiva dată, *cadrele didactice* trebuie să dispună de *competențe profesionale*:

- de a elabora strategii de învățare prin cooperare, a organiza situații de învățare, experinețe și mediul de învățare în clasă;

- de a deveni coparticipant, alături de elev, la activitățile pe care le propune;

- de a însoți și încadra elevul pe drumul cunoașterii prin metode adecvate care să amplifice funcționalitatea minții și să stimuleze capacitatea minții de explorare, descoperire, analiză, sinteză, raționare, evaluare;

- de a stimula și dezvolta gândirea critică constructivă și eficientă a elevilor [5, p. 129].

Aceste competențe, după L. Pecilea, D. Ignat, R. Brănișteanu, C. Macari, M. Bocoș (2015), subscriu rolului profesorului în actul educațional prin formarea la elevi a abilităților de învățare (individual și în grup) permanent care să le permită adaptarea la societatea bazată pe cunoaștere. În sensul dat, cadrul didactic îi învață pe elevi cum să învețe, să învețe pentru sine și le facilitează (auto)învățarea [apud, 6, p. 123].

Perspectiva abordată este validată în actualele *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018) la domeniul de competență:

1. „Proiectarea didactică”, standardul „Cadrul didactic proiectează demersul educațional din perspectiva teoriei curriculare” indicatorii:

1.1. Proiectează demersul didactic în conformitate cu rigorile cadrului curricular al disciplinei”

1.2. Proiectează evaluarea procesului educațional și a rezultatelor școlare.

2. „Mediul de învățare”, standardul „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ”, indicatorii:

2.1. Creează un climat relațional de încredere, solidaritate și respect, bazat pe principiile echității și ale toleranței.

2.2. Asigură managementul clasei și al comportamentului elevilor.

2.3. Organizează și utilizează în mod rațional spațiul fizic.

Concluzii:

Din perspectiva paradigmei constructiviste, după E. Frăsineanu (2007) imaginea și rolul cadrului didactic este prefigurat în procesul de învățare prin cooperare la nivelul (detalii în Anexa 2, Figura 1):

- realității procesului de învățare activă: proces construit de educat; subiectiv;

- cadrului didactic cu roluri: de educator, consilier, facilitator al autoinstruirii;
- cadrului didactic ca imagine: este centrat pe elev; este ghid în abordarea adevărurilor relative din diverse perspective; autoritatea este câștigată; orientat către găsirea soluțiilor variate; empatic, înțelegător față de elevi și problemele lor;
- elevului: este partener activ în actul didactic; pune accent pe autonomie în învățare; în mod activ își construiește multiplu realitatea; este coordonat, orientat creativ; este implicat conștient în procesul de autoformare; manifestă o implicare superioară în rezolvarea sarcinilor și problemelor;
- învățării: învățarea este o construcție; învățare este un process din multiple construcții ale realității [apud, p. 111].

2.3. Metode de învățare prin cooperare la disciplina școlară „Dezvoltarea personală”

Din perspectiva paradigmei constructiviste, după E. Frăsineanu, I. Vali (2019), metodologia interactivă utilizată în elaborarea cunoașterii științifice include [apud, 31, pp. 91-92]:

A) Metode inductive:

- *Metode pentru tratarea inițială a informațiilor (experiența directă, observația, studiul independent, exercițiile de procesare primară);
- *Metode pentru formarea imaginilor mentale (modelarea, exercițiile de reprezentare);
- *Metode pentru înțelegerea la nivel abstract (problematizarea, conflictul cognitiv, explicația științifică, experimentul mental, modelarea, procedee de comunicare);
- *Metode pentru efectuarea de generalizări, conceptualizări în mod propriu (experiențe mentale, conceptualizarea în trepte, modelarea, exercițiile mentale, problematizarea);
- *Metode de organizare a experienței cognitive/a informațiilor în memorie (esențializarea, sistematizarea logică, eliminarea detaliilor/punctelor slabe, sugerarea de noi abordări, explorări);

B) Metode deductive:

- *Rezolvarea constructivistă a problemelor (care nu se confundă cu rezolvarea prin algoritmi/modele cunoscute/date, ci privește situațiile-problemă, care generează conflict cognitiv);
- *Utilizarea constructivistă a reflecției personale (metodă ce sprijină învățarea conceptuală, formarea constructelor, implicând pluralitatea corelațiilor, variantelor);
- *Metode pentru luarea de decizii (pentru soluționarea finală a problemelor, pentru raționalizare asupra modului de alegere a soluției optime);

C) Metode de construire a înțelegerii creative:

- *De respectare a condițiilor necesare climatului creativ (încurajarea independenței, încurajarea comunicării, acceptarea unor riscuri);
- *De eliminare a atitudinilor de blocaj (evitarea: descurajării ideilor, hipercriticismului, sarcasmului, rigidității, competenței reduse, desconsiderării imaginației, criticii premature, ironiei, creării sentimentului inutilității).

Astfel, din perspectiva învățării prin cooperare, metodele adecvate (E. Dulamă, M. Mihăescu, I. Dan, L.-C., Oprea, J.L. Steele, K.S. Meredith, Ch. Temple) care:

- potențază funcționalitatea minții și stimulează capacitatea ei (de explorare, descoperire, analiză și sinteză, raționare și evaluare) sunt instrumente acționale și procedurale eficiente în raport cu unele obiective precise;
- stimulează și dezvoltă gândirea critică constructivă și eficientă a elevilor [apud, 32, p. 162].

În cadrul procesului de învățare prin cooperare (C. Beldiga, V. Cojocaru, O., Dandara, 2008) se respectă *principiul centrării învățării pe persoană* care duce la *dezvoltarea deprinderilor și competențelor integratoare, transferabile*, utile atât în viața școlară, cât și în cea socio-profesională sau familială (lucrul individual, în grup/ echipă; problematizarea, conversația euristică, jocul didactic, expunerea, exemplul, exercițiul, GPP, brainstorming, portofoliul, jocul

de rol etc.) [8, pp. 17-21]. Iar sala de clasă, în sensul dat, oferă primele experiențe ale unui elev, practicând cele mai multe *abilități de viață* prin **metode de învățare prin cooperare**:

- * Știu/vreau să știu/am învățat;
- * Ciorchinele;
- * Floarea de nufăr;
- * Gândiți, lucrați în perechi, comunicați;
- * Diagrama Venn;
- * Tehnica „pălăriilor gânditoare” etc. [11, pp. 269-270].

Astfel, **metodele de învățare prin cooperare** oferind soluții acestei provocări, consolidând atitudinile pozitive față de învățare și îmbunătățind performanțele școlare, stima de sine a elevilor, interacțiunea pozitivă și sprijinul reciproc.

Obiectivele acestor metode (Konrad & Traub 2001, Green & Green 2007 etc.) vizează:

- îmbunătățirea propriilor realizări;
- analiza propriilor puncte forte, caracteristici și interese;
- dezvoltarea competențelor sociale și a abilităților pentru munca în echipă (lucrul cu un partener, sarcinile de grup, dezbaterile);
- schimbarea atitudinii (față de propria persoană și față de alții).

Iar la nivelul grupului acestea includ realizarea unui produs prin descoperire, discutare și utilizarea sinergiei pentru a-l crea surprinzător și original [apud, 10, p. 91].

Din considerentul că, disciplina *Dezvoltarea personală* (DP în continuare) în clasele primare, aria curriculară „Consiliere și dezvoltare personală”, are un caracter accentuat explorator și practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă și directă a elevilor, pentru **promovarea și practicarea învățării prin cooperare**, actualul Ghid (2018) pune accentul pe:

- respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață;

- aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale care va include, preponderent, metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață, relevante pentru diferite etape ale activității didactice în contextul modelului Evocare – Realizarea sensului – Reflecție – Extindere (ERRE):

- * Ciorchinele – tehnică de brainstorming neliniară;
- * Diagrama Y – tehnică de inițiere în subiect din perspectiva percepției individuale;
- * Hexagonul – o tehnică de învățare prin investigare;
- * Lotus (floarea de nufăr) – metodă de structurare ierarhică a ideilor.

- spațiul desfășurării lecției, organizat într-o formă care facilitează munca în echipă, implicarea activă a tuturor elevilor în raport cu activitatea individuală și frontal;

- valorificarea experiențelor personale ale elevilor, în manieră integrată, printr-o raportare permanentă la ceea ce gândesc, simt și cum se comportă aceștia, iar autenticitatea experiențelor de învățare ale elevilor va fi demonstrată atunci când aceștia vor aplica competențele explorate, descoperite și exersate la această disciplină în contexte de învățare diferite [9, p. 235].

Astfel, fațeta paradigmei predării-construcție prin noile cerințe curriculare (2018) la disciplina DP, determină învățătorul să pună accent pe modalitățile oportune de valorificare a învățării prin cooperare în clasele primare și anume pe **metodele didactice din perspectiva învățării prin cooperare** [32, p. 162].

După R. Gagne, J. Piaget, A. Pare, L. Pelletier, I. Cergit, J.L. Steele, K.S. Meredith, Ch.. Temple, T. Cartaleanu, O. Cosovan, L. Sclifos, R. Solovei *metodele interactive de grup*:

- determină și stimulează munca colaborativă desfășurată de cei implicați în activitate (elevii);

- în cadrul muncii colaborative toți „vin” (participă) cu ceva și nimeni nu „pleacă” cu nimic, iar profitul este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute; efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă).

Din categoria dată se accentuează:

A. Metode de predare-învățare interactivă în grup (Metoda predării/învățării reciproce; Mozaicul; Metoda turneelor între echipe; Metoda „Schimbă perechea”; Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă).

B. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare (Tehnica florii de lotus, Pălării gânditoare).

C. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare (Jurnalul cu dublă intrare; Eseul de cinci minute; Termeni cheie / Termeni dați în avans). d. Metode de cercetare în grup (Proiectul; Metoda activității cu fișele). Astfel, valorificarea învățării prin cooperare la lecțiile de DP în clasele primare prin prisma metodelor interactive de grup vor dezvolta competențele de relaționare și cooperare la elevi [ibidem, p. 163].

III. ASPECTE DE ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE LA DISCIPLINA DP ÎN CLASELE PRIMARE

Model exemplu – clasa III

Unitatea de învățare: 1. Arta cunoașterii de sine și a celuilalt

Subiectul lecției: „Ascult - mă ascult - sunt ascultat”

Obiective curriculare: exprimarea prin comportamente dezirabile la școală și acasă

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Unități de competențe:

1.3. Aplicarea unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să:

O.1. identifice modalitățile de practicare a ascultării active în baza jocului de rol;

O.2. facă deosebire între ascultătorul activ și cel indiferent în baza jocului de rol;

O.3. producă soluții de găsire a cauzelor care provoacă problemele personale utilizând dialogul cu „sine”;

O.4. distingă importanța ascultării mesajului într-o conversație pe baza jocului didactic;

O.5. să identifice comportamentele pe care le manifestă o persoană care ascultă în baza brainstormingului schiță/desen;

O.6. să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

În etapa lecției *Evocare* la pasul „Implică-te!” pentru obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să: O.1. identifice modalitățile de practicare a ascultării active în baza jocului de rol; O.2. facă deosebire între ascultătorul activ și cel indiferent în baza jocului de rol, se numesc 4 categorii de participanți:

1. actorul cu rol de vorbitor;

2. ascultătorul cu rol de ascultător activ;

3. indiferentul - fără să cunoască rolurile colegilor.

4. observatorii care nu au primit nici un rol și desemnează categoria celorlalți participanți.

În sensul dat:

- se propune „vorbitorului” să relateze o situație, o istorie din viața personală (Ex. „Cum mi-am petrecut duminica”) iar celorlalte roluri să se comporte conform cerințelor stabilite;

- se inițiază elevii să participe la dezbateră ghidată:

▪ *Întrebări adresate observatorilor din sală:* Ce ai observat în timpul discuției?; Cui și ce rol îi atribui?;

▪ *Întrebări adresate vorbitorului:* Ce ai simțit în momentul când povesteai?; Care dintre participanți ți-au ascultat mesajul și care nu?; Cum crezi, cine și ce rol a avut?; De ce?;

▪ *Întrebări adresate ascultătorului activ:* Te-ai simțit bine în acest rol?; De ce?; Ce abilități îți definește pe un ascultător activ? (deschidere, receptivitate, empatie, acceptarea, partenerul, răbdarea, implicare și prezență, contact vizual etc.);

▪ *Întrebări adresate indiferentului:* Cum te-ai simțit în acest rol?; A fost ușor sau dificil?; De ce?;

▪ *Întrebare pentru toți participanții:* Cum credeți, actorii au făcut față rolurilor?;

- se solicită elevilor pe finalul dezbaterii să formuleze o reflecție personală cu referire la impactul ascultării active în cadrul activităților de comunicare.

La finalul activității, elevilor se oferă feedback: „Fiecare dintre noi are nevoie de a asculta și de a fi ascultat. Ascultarea este vitală pentru cel care trebuie să știe ce rol are în coordonarea diverselor activități și cum să ia decizii. inteligente pentru a asigura o atmosferă propice desfășurării unei activități inteligente”.

Pentru secvența dată de lecție se abordează strategia de învățare activă: *Forma: frontală; *Metoda: Jocul de rol „Ascultarea activă”; *Procedeu: Dezbateră ghidată.

PROIECTUL LECȚIEI INTEGRAL

Clasa IV. Dezvoltarea personală

Autor:

Clasa: III

Disciplina: Dezvoltarea personală

Nr. lecției:

Subiectul lecției: „Ascult - mă ascult - sunt ascultat” (exprimarea prin comportamente dezirabile la școală și acasă)

Tipul lecției: mixtă; cadrul de învățare ERRE

Unități de competențe:

1.3. Aplicarea unor tehnici de soluționare a conflictelor prin comunicare și control al emoțiilor

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să:

O.1. identifice modalitățile de practicare a ascultării active în baza jocului de rol;

O.2. facă deosebire între ascultătorul activ și cel indiferent în baza jocului de rol;

O.3. producă soluții de găsire a cauzelor care provoacă problemele personale utilizând dialogul cu „sine”;

O.4. distingă importanța ascultării mesajului într-o conversație pe baza jocului didactic;

O.5. să identifice comportamentele pe care le manifestă o persoană care ascultă în baza brainstormingului schiță/desen;

O.6. să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

Strategia didactică:

• **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi.

• **Metode și procedee:** jocul de rol „Ascultarea activă”, dezbateră ghidată, reflecția personală, expunerea, observarea, demonstrarea, reflecția personală „Dialog cu prietenul interior”, jocul didactic „Telefonul defectat”, exercițiul, brainstorming schiță/desen, discuție dirijată, lectura (munca cu cartea).

• **Mijloace didactice:** Fișa resursă 1-5.

Strategii de ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate.

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC. 2018, p. 189.

2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, MECC. 2018.

3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019).

4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019)

* Dumitrașcu, V. (coord.), Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2006.

* Intervenții eficiente a cadrului didactic în soluționarea conflictelor dintre copiii. Disponibil: https://tdh-moldova.md/media/files/files/1_5_soluționarea_conflictelor_4588295.pdf

* II.1. Managementul conflictelor. Disponibil: <http://crdeii.ro/wp-content/uploads/2019/03/Produs-final-Educatia-incluziva-si-managementul-conflictelor.pdf>

* MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_cl-I-IV.pdf

DEMERSUL DIDACTIC

O	Elemente de conținut		Strategii didactice			Strategii de ECD
	Activitatea învățătorului	Activitatea elevului	Forme	Metode/procedee	Mijloace	
EVOCARE (12')						
O 1 O 2	<p>Analizez frecvența elevilor pe întreaga perioadă scurtă între orele de DP.</p> <p>Informez cu privire la problemele curente ale clasei (comportament performanțial, disciplină, ținută, relația cu colegii și celelalte cadre didactice ș.a)</p> <p>Propun elevilor <i>jocul de rol</i> „Ascultarea activă”.</p> <p><i>Obiective:</i> să identifice modalitățile de practicare a ascultării active; să demonstreze calitățile unui bun ascultător; să facă deosebire între ascultătorul activ și cel indiferent. <i>Desfășurare:</i></p> <p>1. Numesc/aleg 3 participanți: actori care primesc rol de: vorbitorul; ascultătorul activ; indiferentul fără să cunoască rolurile colegilor.</p> <p>2. Ceilalți participanți, care nu au primit nici un rol, rămân a fi observatorii.</p> <p>3. Propun „vorbitorului” să relateze o situație, o istorioară din viața sa (Ex. „Cum mi-am petrecut duminica”)</p> <p>4. Ceilalți se comportă conform rolurilor primite. Solicit elevilor pe finalul dezbaterii să formuleze o reflecție personală cu referire la impactul ascultării active în cadrul activităților de comunicare.</p> <p><i>Concluzii:</i> „Fiecare dintre noi are nevoie de a asculta și de a fi ascultat. Ascultarea este vitală pentru cel care trebuie să știe ce rol are în coordonarea diverselor activități și cum să ia decizii inteligente pentru a asigura o atmosferă propice</p>	<p>Elevii de serviciu raportează despre realizarea sarcinilor.</p> <p>Elevii realizează sarcini de tipul Implică-te!</p> <p>▪ <i>Întrebări adresate observatorilor din sală:</i> Ce ai observat în timpul discuției?; Cui și ce rol îi atribui?;</p> <p>▪ <i>Întrebări adresate vorbitorului:</i> Ce ai simțit în momentul când povesteai?; Care dintre participanți ți-au ascultat mesajul și care nu?; Cum crezi, cine și ce rol a avut?; De ce?;</p> <p>▪ <i>Întrebări adresate ascultătorului activ:</i> Te-ai simțit bine în acest rol?; De ce?; Ce abilități îl definește pe un ascultător activ? (deschidere, receptivitate, empatie, acceptarea, partenerul, răbdarea, implicare și prezență, contact vizual etc.);</p>	<p>Individual</p> <p>Frontal</p>	<p>Reflecția personală</p> <p>Jocul de rol „Ascultarea activă”</p> <p>Dezbaterea ghidată</p> <p>Reflecția personală</p>		EFI

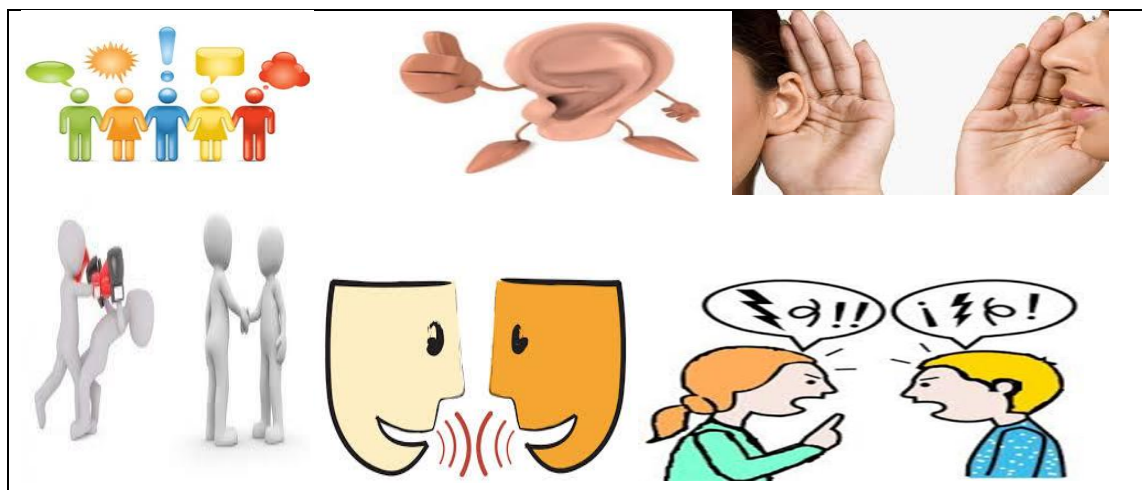
<p>desfășurării unei activități inteligente”. Anunț tema lecției „ Ascult - mă ascult - sunt ascultat?”și enunț obiectivele lecției. Astăzi noi vom: - identifica modalitățile de ascultare activă; - estima comportamentele unei persoane într-o comunicare activă; - produce soluții de găsim a cauzelor care provoacă probleme într-o comunicare.</p>	<p>▪<i>Întrebări adresate indiferentului:</i> Cum te-ai simțit în acest rol?; A fost ușor sau dificil?; De ce? ▪<i>Întrebare pentru toți participanții:</i> Cum credeți, actorii au făcut față rolurilor?</p>				
REALIZAREA SENSULUI (20')					
<p>Suport informațional Fiecare dintre noi are nevoia de a asculta și de a fi ascultat. Ascultarea este vitală pentru cel care trebuie să știe ce rol are în coordonarea activităților și cum să ia decizii inteligente pentru a asigura o atmosferă propice desfășurării unei activități inteligente. Pentru a fi un bun interlocutor trebuie să fii mai întâi un bun ascultător. Ascultarea activă optimizează comunicarea, iar în conflict are rol de informare, suport moral, consiliere a celuilalt și răspuns la atacul verbal, la iritarea celuilalt. Ascultarea activă presupune adaptare, clarificare și revenire la cele transmise. Solicit elevilor să analizeze din Fișa 2. „Regulile care trebuie respectate într-o ascultare activă” și „Etapetele unei ascultări active pot lua și forma unor recomandări”. Printr-o comunicare bună se urmărește o exprimare adecvată a sentimentelor pozitive și negative. Atunci când nu ne exprimăm îndeajuns emoțiile se produc stări de indispoziție fizică și mentală și emoția va fi dirijată într-o direcție greșită – furie. Astfel, cuvintele sunt</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Informează-te! prin ascultare activă.</p>		<p>Expunerea Observarea Demonstrarea</p>	<p>Fișa 1 Fișa 2</p>	

<p>O 3</p>	<p>simboluri pentru sentimentele, atitudinile și sentimentele noastre. Iar formulările negative care produc furie trebuie înlocuite cu alte cuvinte ce vor duce spre o schimbare pozitivă.</p> <p>Exprimarea asertivă a mesajelor, adică formularea acestora la persoana I (mesajul–„eu”) exprimă ce simte cel care transmite mesajul față de comportamentul celeilalte persoane. Astfel se evită judecarea și blamarea celuilalt și se previne reacția defensivă în comunicare. Mesajele la persoana I conțin trei elemente: descrierea comportamentului; exprimarea emoțiilor personale (eu simt); efectul comportamentelor unei persoane asupra celeilalte (Fișa 3).</p> <p>Propun elevilor să preia rolul de „prieten interior” – să comunice cu sine însuși, sfătuindu-se, încurajându-se, dăruindu-și dragoste și motivație la subiectul reflecției personale „Problemele mele de azi” prin dialog cu prietenul interior (Fișa 4).</p> <p><i>Analiza activității:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪A fost ușor sau dificil să comunicați cu prietenul interior? ▪Ați dori să dați citire acestui dialog? Care este tematica? ▪Cum vă simțiți după ce ați scris acest dialog? ▪Veți practica pe viitor așa formă de discuție cu „prietenul interior?” – solicit o generalizare. 	<p>Elevii realizează sarcini de tipul</p> <p>Prelucrează informația!</p> <p>Elevii vor prelua rolul de prieten înțelegător și vor căuta cauzele (2-3) la problemele personale pentru ziua „de azi” și vor găsi soluții imediate de a le rezolva</p> <p><i>Generalizare:</i> Eul nostru interior/prietenul poate fi ușor influențat cu ajutorul limbajului.</p> <p>Cuvintele folosite provoacă anumite sentimente. Un voabular pozitiv conduce la sentimente pozitive, iar astfel orice problemă poate fi rezolvată.</p>	<p>Individual</p>	<p>Reflecție personală „Dialog cu prietenul interior”</p>	<p>Fișa 3</p> <p>Fișa 4</p>	<p>EFI</p> <p>EFI</p>
<p>O</p>	<p>Propun elevilor <i>jocul didactic</i> „Telefonul defectat”.</p>	<p>rezolvată.</p>	<p>În grup</p>	<p>Jocul didactic</p>		<p>EFI</p>

O 5	<p>Solicit elevii să citească, pe rând, în fața clasei câte un fragment din povestea pe care ei au ales-o ținând cont de preferințele clasei.</p> <p>După terminarea poveștii, elevii care au citit în fața clasei, sunt întrebați ce au observat la ceilalți colegi care ascultau povestea, cum și-au dat seama că aceștia ascultă sau nu ascultă povestea?</p> <p>Pe tablă, din timp, realizez un tabel cu două rubrici: ascultare și nonascultare.</p> <p>Solicit elevilor să noteze pe o foaie de hârtie comportamentele pe care le manifestă o persoană care ascultă.</p> <p><i>Întrebări pentru discuție:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪De unde v-ați dat seama că ați fost ascultați atunci când ați citit povestea? ▪Cum influențează ascultarea comportamentului celui care citește? ▪Cum v-ați simțit atunci când ați fost ascultați? ▪Cum văți simțit atunci când nu ați fost ascultați 	<p>Elevii realizează sarcini de tipul Apreciază!</p> <p>Pe tablă elevii notează în tabelul cu rubrici: ascultare și nonascultare comportamentele corespunzătoare acestor situații.</p> <p>Elevii fac o schiță/desen care exprimă aceste comportamente:</p> <p>O persoană care ascultă are privirea îndreptată spre persoana care le vorbește, poziția corpului este îndreptată înspre interlocutor, nu îl întrerupe, dă din cap, în semn că a înțeles, îl încurajează prin cuvinte de genul: „Înțeleg”, „Da”, „Apoi”etc.</p>	<p>Frontal</p> <p>Individual</p>	<p>Exercițiul</p> <p>Brainstorming schiță/desen</p> <p>Discuție dirijată</p>	<p>Tabelul: „Ascultare și nonascultare”</p>	<p>EFI</p>
EXTINDERE (3')						
	<p>Propun elevilor să reflecteze împreună cu părinții subiectul abordat la lecție.</p> <p>Solicit elevilor să lectureze în familie povestea „Livada cu emoții” după M. Pașca din sursa disponibilă la pp. 54-56 anexa 1: MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_cl-I-IV.pdf</p>	<p>Elevii realizează sarcini de tipul:</p> <p>Aționează!</p> <p>Elevii împreună ghidați de părinți vor răspunde la întrebări:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Care sunt personajele din poveste care „au stat la sfat” de dimineață? ▪Cum putem caracteriza comunicarea între pomi: vorbitorul și ascultătorul? 	<p>Individual</p>	<p>Lectura (munca cu cartea)</p> <p>Reflecția personală</p>		

	<p>Solicit elevilor să lucreze asupra textului, prin răspunsurile la întrebări de a clarifica specificul comunicării asertive între personajele poveștii, completând fișa resursă 5.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Ce mesaj emoțional au transmis pomii:negativ sau pozitiv? ▪Care sunt cauzele care au condus la comunicarea negativă între pomi? ▪Ce comportamente au manifestat soarele și norul, ca personaje care ascultă, pentru a preveni un conflict între pomi? ▪Cum ați proceda voi în acest caz? 				
--	--	--	--	--	--	--

Fișa 1.



Fișa 2

Regulile care trebuie respectate într-o ascultare activă	Etapile unei ascultări active care pot lua și forma unor recomandări
<ol style="list-style-type: none"> 1. Adresați întrebări deschise. 2. Rezumați. 3. Reflectați. 4. Clarificați. 5. Oferiți cuvinte de încurajare. 6. Reacționați. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lăsați interlocutorul să vorbească!; 2. Nu întrerupeți!; 3. Nu vă oferiți ajutorul, sugestiile!; 4. Nu vorbiți despre sentimente sau evenimente similare din viața voastră!; 5. Prindeți ideea principală și puneți-vă în locul interlocutorului (empatie)!; 6. Puneți întrebări pentru a înțelege mai bine!; 7. Verificați dacă ați înțeles!

Fișa 3.

CE DREPTURI AM EU?	CE DREPTURI AU CEIALȚI?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Am dreptul să fiu responsabil pentru propriile mele acțiuni. 2. Am dreptul să fac greșeli. 3. Am dreptul să fiu eu însumi. 4. Am dreptul să fiu tratat cu respect. 5. Am dreptul să-mi exprim sentimentele și opiniile. 6. Am dreptul să spun nu și să nu mă simt vinovat. 7. Am dreptul să-mi exprim supărarea. 8. Am dreptul să consider că nevoile mele sunt mai importante decât ale celorlalți. 9. Am dreptul să fac lucruri pe care ceilalți nu le aprobă. 10. Am dreptul să întreb „De ce? sau De ce nu?” 11. Am dreptul să cer ajutorul. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu nu sunt responsabil pentru acțiunile celorlalți. 2. Și ceilalți colegi ai mei au dreptul să facă greșeli. 3. Și ceilalți colegi au dreptul să fie ei înșiși. 4. Și ceilalți colegi au dreptul să fie tratați cu respect. 5. Și ceilalți colegi au dreptul să-și exprime sentimentele și opiniile. 6. Și ceilalți colegi au dreptul să spună nu și să nu se simtă vinovați. 7. Și ceilalți au dreptul să-și exprime supărarea. 8. Ceilalți au dreptul să considere că nevoile lor sunt mai importante decât ale mele. 9. Ceilalți au dreptul să facă lucruri pe care eu nu le aprob.

12. Am dreptul să spun „Nu înțeleg”	10 Ceilalți au dreptul să întrebe „ De ce? sau De ce nu?” 11. Ceilalți au dreptul să ceară ajutorul. 12. Și ceilalți au dreptul să spună „Nu înțeleg”
-------------------------------------	---

Fișa 4.

„Dialog cu prietenul interior”

Problemele mele de azi:	Cauze:	Soluții:
1.		
2.		

Fișa 5.

Povestea „Livada cu emoții” după Maria Dorina Pașca, pp. 54-56

https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-invatorului_cl-I-IV.pdf

LIVADA CU EMOȚII

E toamnă. Soarele își face loc cu greu printre brațele livezii. Pline de rod și, Doamne, ce mireasmă au degetele toamnei! Pomii stau la sfat de dimineață. Care e vestea? Păi, scările, coșurile și vorbele copiilor auzite aseară.

Spuneau doar atât: „Mâine culegem!”

– N-am să las o nucă să se desprindă din coama mea de crengi și frunze, strigă furios NUCUL.

– Mi-e frică! Tot gem de prune o să ajung! Acum sau mai târziu mă voi acri ca o ... PRUNĂ.

– Ce bucurie! Le voi spune povești cu merele de aur, Albă ca Zăpada și-apoi copt, necopt, nevoie mare, la cuptor sau în compot. Da, bun, proaspăt și la iarnă, spuse MĂRUL.

– Ce mă fac? Începu să plângă para. Toți vor spune: „Pică pară mălăiață-n gura lui Nătăfleată!”

Eu să rămân cu pierderile pentru toți, tot eu. Of! Of! Of! Rău e să fii ... PARĂ.

Soarele se îngrozi și se ascunse repede după un nor. Ce ți-e și cu pomii ăștia! Vorbesc de parcă ar fi oameni!

– Ia spală-i, norule, și potolește-i! – mai adăugă soarele, privind livada.

Și ultima ploaie spală gândurile livezii, umplând coșurile cu picuri de rod bogat.

(După povestea terapeutică „Livada emoțiilor” de Maria Dorina Pașca)

ÎNTREBĂRI LA TEXT

☺ Care sunt personajele din poveste care „au stat la sfat” de dimineață?

☺ Cum putem caracteriza comunicarea între pomii: vorbitorul și ascultătorul?

☺ Ce mesaj emoțional au transmis pomii: negativ sau pozitiv?

☺ Care sunt cauzele care au condus la comunicarea negativă între pomii?

☺ Ce comportamente au manifestat soarele și norul, ca personaje care ascultă, pentru a preveni un conflict între pomii?

☺ Cum ai proceda personal în acest caz?

Data realizării _____

A realizat (elevul/va) _____

A monitorizat (părintele mama/tata) _____

BIBLIOGRAFIE

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău. Aprobare prin Ordinul ministrului nr. 432 din 29 mai 2017. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf

2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobare la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf

3. Învățarea prin cooperare sau interdependența pozitivă în grupul de elevi. În ProForm - PROFesionalizarea cadrelor didactice prin FORMare continua. Disponibil:

<https://proform.sns.ro/campanie-online/invatarea-prin-cooperare-sau-interdependenta-positiva-in-grupul-de-elevi>

4. Ionescu, M., Radu, I. (coord.), Didactica modernă. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001. ISBN 973-35-1084. Disponibil:

https://www.academia.edu/7342204/10232889_Didactica_Moderna_Coord_Miron_Ionescu_Radu_Ioan_sa_2001

5. Mihăilă, M., Rolul profesorului în ghidarea învățării prin cooperare. În „Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale”. Disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/125-132_2.pdf

6. Răduț-Taciu, R., Bocoș, M., Chiș, O., (coord.), Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015. ISBN 978-973-47-1526-8.

7. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC al RM. Aprobare: la ședința Consiliului Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

8. Beldiga, C., Cojocaru, V., Dandara, O. (et al.). Învăț să fii: Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori / rev. șt.: „Pro Didactica”. Chișinău: Combinatul Poligrafic. Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. Disponibil la:

<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/10/%C3%8Env%C4%83%C8%9B-s%C4%83-fiu-ghid.pdf>

9. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf

10. Saranciuc-Gordea, L., Curs universitar: Didactica dezvoltării personale. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020. ISBN: 978-9975-46-495-6. 37.015.D40. Disponibil:

<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2535>

11. Lungu-Tranole, C., Utilizarea metodelor de cooperare în învățare. Disponibil:

file:///C:/Users/User-01/Downloads/columna_2014_3_04.pdf

12. Șciopu, L., Paradigma teoriilor de învățare. Disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p.70-75%20Paradigma%20teoriilor%20de%20invatare.pdf

13. Cristea, S., Paradigme în educație/pedagogie. În Didactica Pro..., nr.5-6 (87-88) anul 2014. ISSN 1810-6455. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_87-88.pdf

14. Mihăilă, M., Rolul profesorului în ghidarea învățării prin cooperare. În „Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale”. Disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/125-132_2.pdf

15. Temple, Ch., Steele, J.L., Meredith, K.S., Învățarea prin colaborare. Supliment al revistei „Didactica Pro” Nr. 7. Chișinău: Centrul Educațional Pro didactica, 2002, 56 p.

16. Boncea, A., Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare – învățare – evaluare. În Analele Universității “Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației, Nr. 3/2016. Disponibil:

https://www.utgjiu.ro/revista/dppd/pdf/2016-03/3_Amelia%20Georgiana%20Boncea.pdf

17. Saranciuc-Gordea, L., Didactica generală. Suport de curs. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. ISBN 978-9975-46-577-9. 37.02(075.8) D 40. Disponibil:

<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2697>

18. Învățarea prin cooperare. Disponibil: https://koaha.org/wiki/Apprendimento_cooperativo

19. De Vischer, P., Neculau, A., Dinamica grupurilor. Texte de bază. Iași: Editura Polirom, 2001. ISBN: 973-683-655-X CIP: 316.45. Disponibil:

https://www.academia.edu/7362940/A_Neculau_si_De_Visscher_Dinamica_grupului

20. Învățarea prin cooperare. Disponibil:

<https://dokumen.tips/documents/invatarea-prin-cooperare-561c3f3516b32.html>

21. Păcurari, O., Sarivan, L. (coord.), Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev. Bucureșt: Educația 2000+, 2009. ISBN:978-973-1715-21-6 371.3. Disponibil:

https://www.academia.edu/18026272/Modul_1_Predarea_invatarea_interactiva_centrata_pe_elev

22. Dumitru, I., Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă. Timișoara: Editura de Vest, 2000. ISBN: 973-36-0332-5. Disponibil:

<https://ru.scribd.com/document/361003509/ION-AL-DUMITRU-Dezvoltarea-Gandirii-Critice-Si-Invatarea-Eficienta-Ed-de-VEST-Timisoara-2000>

23. Cartaleanu, T., Strategii de proiectare didactică III. Strategia gândirii critice. Didactica Pro..., nr.2 (90) anul 2015. ISSN 1810-6455. Disponibil la:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/16_21_Strategii%20de%20proiectare%20didactica%20III.%20Strategia%20gindirii%20critice.pdf

24. Sclifos, L., Formarea/dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Didactica Pro..., Nr.3(61) anul 2010. ISSN 1810-6455. Disponibil la:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Formarea_dezvoltarea%20competentei%20de%20a%20invata%20sa%20inveti.pdf

25. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Solovei, R., Sclifos, L., Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. 2017. Disponibil la:

<http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>

26. Siebert, H., Pedagogia constructivistă. Iași: Editura Institutul European, 2001. ISBN: 973-611-197-0

27. Mogonea, R., Competențele și rolurile profesorului constructivist sunt evidențiate în rezolvarea obstacolelor și dificultăților întâmpinate. În „Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii” Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II), E. Joița (coord.), 2007. Disponibil:

http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si_alternativa_constructivista_a_instruirii.pdf

28. Iucu, R., Teoria și metodologia instruirii. București: Editura Polirom, 2005. Disponibil:

<https://issuu.com/profabiol/docs/118405069-teoria-si-metodologia-ins>

29. Guțu, V. (coord.), Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009.

30. Suditu, M. (coord.), Metode interactive de predare-învățare. Suport de curs. Disponibil:

https://www.academia.edu/8098386/Coordonator_Mihaela_Suditu

31. Frăsineanu, E., Vali I. Constructivismul și posibilitățile de modernizare a metodologiei instruirii în învățământul superior. Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 3 (17), 2019, pp. 90-97. ISSN 1857-0623 E-ISSN 2587-3636 CZU: 378:37.02 DOI: 10.36120/2587-3636.v17i3.90-97. Disponibil: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/86406
32. Saranciuc-Gordea, L., Modalități de valorificare a învățării prin cooperare la lecțiile de „Dezvoltare personală” în clasele primare. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/161-165_10.pdf
33. Saranciuc-Gordea, L., Ghid metodologic. „Dezvoltarea personală” disciplină școlară în clasele primare supliment la suporturile de curs: „Didactica dezvoltării personale”, „Consiliere educațională”, „Consiliere școlară”. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. ISBN 978-9975-46-556-4. 373.3.015(072) S 23. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>
34. Trif, L., Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia August 2012. Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior. Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/218700193/Centrare-Pe-Elev-Eu>

ANEXE

Anexa 1.
Tabelul 1.

Particularitățile teoriilor social-constructiviste

[12, pp. 74-75]

Cunoașterea	Cunoașterea este situată în mediul social și are loc prin prisma interacțiunii dintre cunoașterea empirică și cea a comunității.
Probleme autentice	Contextul de învățare trebuie să reflecte probleme reale: explorarea și rezolvarea problemelor reale, deoarece ele dezvoltă interesele și cunoștințele și formează deprinderile și capacitățile
Spiritul de echipă	Spiritul de echipă construiește nu numai cunoștințele și interesele individuale, dar și spiritul și interesul colectivului. Efectuarea activităților în grup pune accentul pe inițiativă, autonomie, învățare activparticipativă, orientate pe produs și pe proces.
Dialogul social și elaborarea	Dialogul social și elaborarea vizează folosirea activităților cu caracter revoluționar, bazate pe interesele proprii și ale colectivului, împărtășirea punctelor de vedere, a ideilor, discursurilor. Organizarea debatelor, discursurilor, prezentărilor.
Lucrul în grup și reflectarea	Lucrul în grup și reflectarea vizează încurajarea grupului și a membrilor grupului să reflecte, să mediteze asupra experiențelor de învățare.
Suportul didactic din partea profesorului	Suportul didactic din partea profesorului vizează demonstrarea pașilor de rezolvare a unei probleme, generarea indiciilor, stabilirea cuvintelor-cheie, explicarea genezei problemei pentru finalizarea cu succes a unei activități.
Puncte de vedere multiple	Puncte de vedere multiple vizează încurajarea formulării de explicații, exemple, diverse modalități de rezolvare a problemelor, modelarea unui auditoriu din mediul social.
Colaborarea și negocierea	Colaborarea și negocierea vizează formarea noțiunilor de: „consens”, „negociere”, „proponeri reciproce”, „rezolvarea conflictelor”, „interacțiune socială”.
Formarea comunităților de învățare	Formarea comunităților de învățare vizează dezvoltarea responsabilității față de procesul de învățare, înțelegerea structurii procesului de învățare, a ritualului de învățare, a faptului că totul poate fi negociat. Organizarea unui program instructiv tematic poate fi desfășurată într-un mediu specializat,

	folosirea mijloacelor informaționale este mult încurajată.
Controlul	Controlul vizează evaluarea se referă mai mult la echipă decât la individ (în activitățile sociale). Standardele educaționale sunt negociate. Provocarea diferitor situații didactice în diferite contexte autentice, focusarea pe colaborare, lucrul pe echipe, împărtășirea rezultatelor.

Tabelul 2.

Elucidarea sintagmelor/noțiunilor: colaborare și cooperare; învățare colaborativă și învățare prin cooperare

COLABORARE	COOPERARE
- participare alături de alții la realizarea unei acțiuni care se efectuează în comun	- a conlucra
- comunicarea sistematică a unor persoane	- a studia cu eficiență sporită o temă teoretică sau practică în echipă sau în grup, îmbinând inteligența și efortul individual cu inteligențele și eforturile grupului
- metodă de predare și învățare prin care elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alteleori în grupuri mici, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă ori a lansa idei, combinații noi sau chiar inovații autentice	- se lucrează în grupuri mici unde participanții sunt evaluați pentru muncă individuală, comunică între ei și activitatea este structurată
ÎNVĂȚARE COLABORATIVĂ	ÎNVĂȚARE PRIN COOPERARE
- fiecare lucrează la toate părțile sarcinii generale.	- fiecare membru al grupului îndeplinește o sarcină specifică
- integrează învățarea prin cooperare ca strategie care implică elevii să susțină învățarea în grup sau echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale în cadrul căreia membrii descoperă informații și se învață reciproc	- este o învățare prin colaborare specifică: elevii lucrează în grupuri mici; activitatea este structurată; elevii sunt evaluați după munca individuală; lucrul realizat de întregul grup este, de asemenea, apreciat; elevii comunică direct între ei – față în față; elevii învață să lucreze ca o echipă
- se poate aplica cu succes mai ales la temele de recapitulare, sistematizare, consolidare, fixare, formare de abilități intelectuale și practice, pe parcursul unei ore întregi ori secvențial	- este un tip de învățare în grupuri mici unde elevii se pot afirma și își pot dezvolta abilitățile, învață să comunice eficient, să rezolve conflicte. Atunci când grupurile de cooperare sunt ghidate de obiective clare, elevii se implică în multe tipuri de activitate, ceea ce contribuie la o însușire mai bună a subiectelor explorate

Tabelul 3.

Variantele învățării prin cooperare

[17, pp. 188-189]

Variantele învățării prin cooperare	Descrierea conținutului
Tehnologia de învățare în echipă, elaborată la Universitatea D. Hopking, SUA	are la bază 3 principii: <i>1. recompensă unică; 2.responsabilitate personală; 3. posibilități diferențiate.</i> presupune patru modalități: <i>1) învățarea cooperantă în grupuri mici (4 elevi). Sarcina se divizează, fiecare elev primind o parte din ea;</i> <i>2) învățarea în grup pe baza jocurilor. Este centrată pe competiția între echipe a câte 3 elevi de același nivel.</i> <i>3) învățarea individuală în echipe. Implică repariizarea sarcinilor</i>

	conform rezultatelor testării, studiu independent. 4) <i>Învățarea cooperantă a citirii și scrierii compunerilor creative.</i> Este organizată diferit în funcție de anumite criterii.
Tehnologia de învățare cooperantă, elaborată de Elton Aronon (1978)	1. grupuri a câte 6 persoane vor lucra cu materialul împărțit în fragmente; 2. fiecare membru studiază un fragment; 3. elevii ce studiază același fragment se convoacă în echipe de experți; 4. elevii revin în grupurile inițiale și prezintă rezultatele
Tehnologia „Învățăm împreună”, elaborată de D. Johnson și R. Johnson, Universitatea Minisota (1987)	1. clasa se grupează în grupuri a câte 3-5 persoane; 2. fiecare grup realizează o sarcină, parte a unei teme mai mari; 3. activitatea comună a fiecărui grup și a tuturor contribuie la însușirea materiei în ansamblu.
Tehnologiei „Lucrul de cercetare în echipe”, elaborată de Shlomo Sharan, Universitatea Tel-Aviv (1976)	1. elevii lucrează individual sau în grup; 2. se alcătuiește raportul general al grupului, prezentat ulterior clasei; 3. pune accentul pe activitatea independentă.

Tabelul 4.

Definiția cooperării specifică procesului de învățare

Autor	Definiție
R. Johnson, D. Johnson, E. Holubec (1994)	„Învatarea prin cooperare înseamna utilizarea ca metoda instructiionala a grupurilor mici de elevi/studenti, astfel încât acestia sa poata lucra impreuna urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membri ai grupului.”
R. Slavin (1995)	„Învatarea prin cooperare se referă la o varietate de metode de predare în care elevii lucreaza în grupuri mici pentru a se ajuta unii pe alții în învățarea conținutului academic. În clasele cooperante, se așteaptă ca elevii să se ajute unii pe alții, să discute unii cu alții, să-și verifice nivelul curent de cunoaștere și să umple lacunele în înțelegere unii altora.”
M. Ionescu, M. Bocoș (2001)	„Învatarea cooperativa este o metoda didactica bazata pe organizarea, functie de obiective operationale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate, orientata spre asigurarea aspectului social al învatarii si care vizeaza dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competentelor si comportamentelor sociale ale elevilor.”
C. Berce (2004)	„Învatarea prin cooperare, în accepțiunea noastră, este termenul generic oferit pentru setul de metode și tehnici ce detaliază diferitele modalități de lucru cu grupurile mici de elevi. Munca într-un grup de învățare cooperant înseamnă asumarea de către toți membrii grupului a unui scop comun și conștientizarea faptului că reușita este posibilă fie tuttora, fie niciunui dintre participanți.”

Tabelul 5.

Diferențele principale dintre abordările de învățare prin cooperare, pe competiție și individualism

	Cooperare	Competiție	Individualism
Motto	„Ne scufundăm sau înotăm împreună”	„Eu înot și tu te scufunzi sau eu mă scufund și tu înoți”	„Fiecare pe cont propriu”
Carcateristici	Indivizii conlucrează la atingerea obiectivelor comune. Ei colaborează pentru a învăța mai bine sau pentru a-i ajuta pe alții să învețe mai	Indivizii lucrează în competiție pentru atingerea unui obiectiv pe care doar unul sau câțiva dintre ei îl pot atinge.	Indivizii lucrează individual pentru a atinge obiective de învățare fără să relaționeze cu alți colegi.

	bine.		
Forma tipică de organizare	Activități în grupuri mici, adesea eterogene; Se depun eforturi pentru ca toți membrii grupului să obțină rezultate bune ; Ceea ce este benefic pentru propria persoană este benefic și pentru ceilalți; Reușitele grupului sunt celebrate; Răsplata este nelimitată; Evaluarea prin compararea performanțelor în raport cu criterii prestabilite.	Se lucrează individual; Eforturi pentru a fi mai bun decât colegii; Ceea ce este benefic pentru propria persoană este în detrimentul celorlalți; Se celebrează reușita personală și eșecul celorlalți; Ierarhizare sau reprezentare printr-o curbă grafică de la “cel mai bun” la “cel mai slab”.	Se lucrează individual; Se fac eforturi pentru a obține reușite individuale; Ceea ce este benefic pentru propria persoană nu are nicio importanță pentru ceilalți; Reușita personală este celebrată; Răsplata este considerată nelimitată; Evaluare prin compararea performanțelor în raport cu criterii prestabilite.

Tabelul 6.

Modalități formare rapidă a grupurilor în cadrul învățării prin cooperare
[apud, 17, pp. 188-189]

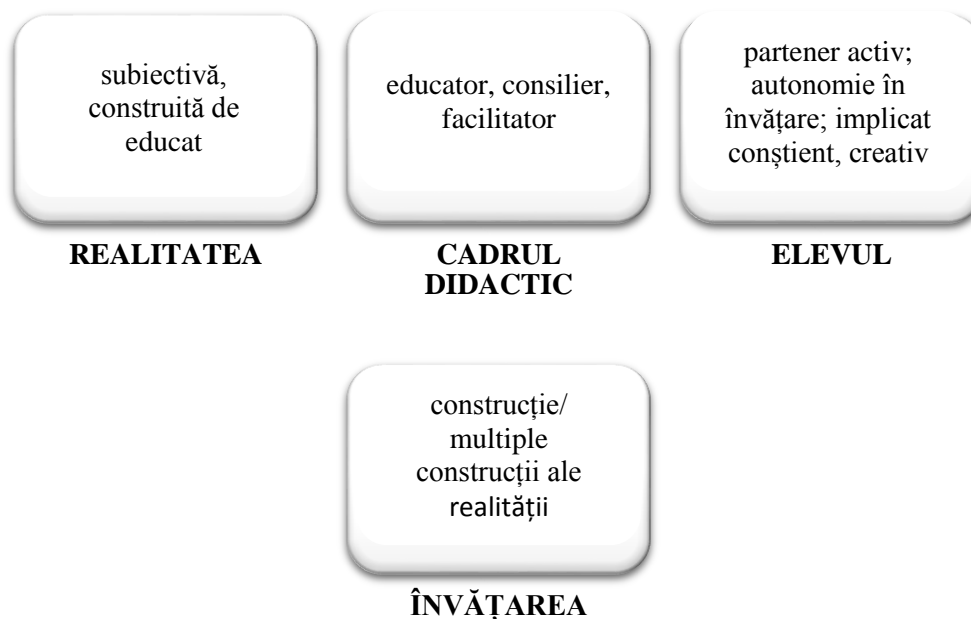
Modalitate	Descriere
<u>Cărți de joc</u>	„Dacă doriți să formați grupuri de 4 membrii, folosirea cărților de joc este foarte utilă. Veți folosi atâtea grupuri de cărți câte grupuri vreți să formați. Dacă urmează să lucrați cu 7 grupe de exemplu, amestecați așii, popii, valeții, damele, decarii, nouarii, optarii. Elevii urmează să tragă fiecare câte o carte și să se grupeze apoi la masa de lucru marcată în prealabil cu una din cele 7 cărți. Se vor forma astfel: grupul decariilor, popilor, valeților etc.”
<u>Cartoane cu numere</u>	„Hotărâți numărul de grupuri și numărul de membri al fiecăruia. Scrieți numerele corespunzătoare numărului de grupe pe tot atâtea cartoane câți membrii doriți să fie în fiecare grup. Amestecați cartoanele numerotate și cereți elevilor să tragă câte unul. Vor afla astfel numărul grupului din care fac parte. De exemplu doriți să formați 6 grupuri de câte 5 membrii. Faceți 30 de cartoane, câte 5 din fiecare din numerele de la 1 la 6. Plasați câte un număr de la 1 la 6 pe cele 6 mese de lucru unde elevii se vor regrupa în funcție de cartonul tras.”
<u>Cartoane cu diferite simboluri</u>	„Procurați jocuri puzzle pentru copii mici (4-6 piese). Folosiți câte un puzzle pentru fiecare grup. Amestecați fragmentele de imagine și cereți copiilor să recompună pozele. Se constituie astfel grupele.”
<u>Aniversarea</u>	„Puteți grupa elevii în funcție de lunile în care s-au născut. Această distribuție este inegală și trebuie luată decizia a modului de grupare a lunilor în funcție de numărul copiilor (de exemplu – un grup al celor născuți în ianuarie și februarie, un grup al celor născuți în martie).”
<u>Materiale distributive</u>	„Puteți grupa elevii în funcție de materialele pe care le distribuiți. Acestea pot avea marcaje de papetărie de tipul: fișe de lucru prinse cu clame de diferite culori; fișe de lucru pe hârtii/cartoane de diferite culori; etichete cu diferite simboluri etc.”

Tabelul 7.

Aspectele pe care le urmărește cadrul didactic în cadrul monitorizării și evaluării în învățarea prin cooperare
(I. Dumitru, 2000)

Aspecte	Conținut
Aspecte instrucționale (relația dintre organizarea instruirii și formele de lucru: în perechi, în grupuri mici)	<ul style="list-style-type: none"> - Cum au reacționat copiii? - Care au fost/ sunt principalele dificultăți cu care vă confrunțați? - Cum reacționau elevii? - A crescut motivația pentru învățare și participarea elevilor la activitățile școlare?
Aspecte interacționale (Elev-elev, elevi-cadru didactic)	<ul style="list-style-type: none"> - S-a produs vreo ameliorare a comunicării, sunt mai relaxați copiii? - S-a redus numărul conflictelor dintre elevi? - S-a amplificat empatia la nivelul grupului și, implicit, intercunoașterea și valorizarea diversității?
Relația dintre autonomia elevilor, autoritatea cadrului didactic	<ul style="list-style-type: none"> - Ce inițiative au copiii? - Cum contribuie la viața clasei? - Ce idei noi au? - Relația dintre elevi și dumneavoastră s-a schimbat? În ce sens? - Care sunt încă principalele surse de tensiune?
Conținuturile învățării	<ul style="list-style-type: none"> - Ce conținuturi noi ați introdus și care au fost sursele? - Ați făcut apel la părinții elevilor sau la membri ai comunității ca resurse pentru învățarea în clasă/ școală? - Cum ați realizat abordarea interdisciplinară a unor teme, studiile tematice, exploatarea inteligențelor multiple și a stilurilor diferite de învățare ale elevilor?
Climatul clasei	<ul style="list-style-type: none"> - Ce modificări de atmosferă a clasei ați înregistrat? - Copiii se simt bine în clasă, sunt mândri de ceea ce realizează în clasă/ școală?
Reflecțiile altor cadre didactice, ale copiilor față de toate aceste aspecte	<ul style="list-style-type: none"> - Ce spun colegii care au asistat la activități desfășurate prin aplicarea metodelor de învățare prin cooperare? - Ați reușit să îi convingeți pe colegi (prin asistențe la lecții sau stagii de formare) să aplice asemenea metode pentru ameliorarea rezultatelor școlare și pentru asigurarea participării elevilor?
Gradul de participare a elevilor din grupuri de risc social și performanțelor lor școlare	<ul style="list-style-type: none"> - Ați remarcat ameliorări – prin evaluări parțiale periodice ale rezultatelor școlare înregistrate de elevi – o dată cu introducerea schimbărilor ce vizează nu doar cooperarea și participarea elevilor, ci și ameliorarea procesului de învățare?

Imaginea și rolul cadrului didactic în procesul de învățare prin cooperare
[30, p. 111]



**SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII BAZATE PE SARCINI DE LUCRU LA DISCIPLINA
„DEZVOLTARE PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE**

Conținutul aplicativ valorificat de:

*Angela Puiu, învățătoar, grad didactic I, IP LT „Orizont” or. Chișinău, filiala Buiucani;
Neculai Rodica, învățătoar, grad didactic I, IP LT „Țipala” s. Țipala;
Spancioc Polina, învățătoar, grad didactic I, IP Gim. „M. Eminescu” or. Telenești;
Panica Irina, învățătoar, grad didactic II, IP Gim. „Visegrad Calfa”, s. Calfa, r. Anenii-Noi*

**I. EDUCAȚIE CENTRATĂ PE ELEV – ÎNVĂȚARE CONSTRUCTIVISTĂ –
ABILITĂȚI DE VIAȚĂ LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ**

1.1. Delimitări conceptuale: educație centrată pe elev

Educație centrată pe elev (ECE) își trage originile istorice de la J.J. Rousseau prin lucrarea „Emil sau despre educație”. În sensul acestei lucrări autorul fundamentează **paradigma umanistă în educație** prin care ideia priorității copilului în educație a fost integrată într-o teorie despre educație. Prin prisma dată J. J. Rousseau apreciază potențialul creativ al elevului care trebuie dezvoltat de pedagog prin a urmări, a organiza dezvoltarea lui firească și de a înlătura obstacolele în formarea sa [1, p. 12].

Ideile lui J.J. Rousseau au fost preluate și dezvoltate de reprezentanții (C. A. Helvétius, D. Diderot, J. H. Pestalozzi, F. Herbart, A. Diesterweg et. al.) curentului *Educația nouă* (a 2-a jum. a sec XIX-lea). Din perspectiva dată **educația axată pe copil** vizează potențialul elevului, interesul firesc al copilului de a descoperi lumea, prin motivația pentru învățare, ca rezultat al implicării active a celui ce învață în activități școlare diverse. Astfel, paradigma umanistă în educație, cu fiecare perioadă istorică, conformându-se la realitățile social-economice a societății, în anii '60 ai sec. XXI-lea intră într-o altă perioadă și anume pe cea **axată pe conținut, metode de transmitere a informației, stil managerial** alimentate de:

- adepții noilor educații (M. Montessori, O. Decroly) cu accent pe autonomia persoanei și educație centrată pe individ cu un învățământ activ;
- psihologia personalistă (C. Regers, A. Maslow) cu accent pe stimularea curiozității, activității copiilor pe interese, autodezvoltare, pe problemele reale ale persoanei etc.;
- teoriile activității în grup (K. Lewin) cu accent pe experiența formării individului de către grup, pe ființa umană ca autorul și actorul propriei vieți [ibidem, pp. 13-14].

Cercetătorii pedagogi ruși A. Hutorskoï și E. Bondarevskaia consideră că:

- în paradigma respectivă, învățarea este activitatea comună a profesorului și a elevului direcționată spre autorealizarea elevului și dezvoltarea calităților lui personale;
- centrarea pe copil este o abordare la baza căreia stă recunoașterea unicității, a valorii în sine a fiecărui copil, dezvoltarea lui nu ca „subiect colectiv”, dar, în primul rând, ca individualitate care posedă o experiență subiectivă și irepetabilă [apud, 2, p. 39].

În acest sens, materialele oferite de proiectului PHARE RO 0108.01 TVET susțin că, se prefigurează:

- **noile roluri ale cadrelor didactice** în ECE (practician al reflecției, agent al schimbării, membru al comunităților de învățare, meditator și de facilitator al procesului de învățare) [3, p. 3]. Actualmente în sistemul de învățământ din RM *Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice* (2018) reprezintă cerințele de bază pe care trebuie să le demonstreze cadrul didactic în activitate de predare-învățare-evaluare centrată pe elev, structurate pe 5 domenii de competențe prioritare (proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, dezvoltare profesională, parteneriate educaționale) [4];

- **schimbările de ordin cultural din școli**, în vederea creării unui climat prietenos și deschis, care să sprijine succesul tuturor elevilor și dezvoltarea profesională a întregului personal [3, p. 3];

- **noile roluri ale elevului** în ECE:

- *o mai mare autonomie – în învățarea centrată pe elev cadrul didactic oferă elevului un nivel corespunzător de îndrumare și orientare când începe activitatea și continuă să-i sprijine pe măsură ce învață.

- *responsabilitate – în învățarea centrată pe elev accentul se pune pe a-l face pe elev responsabil pentru propriul proces de învățare

- *manipulator activ de cunoștințe – în învățarea centrată pe elev elevul își dovedește responsabilitatea mai mare devenind căutător activ de cunoaștere, folosește posibilitățile de învățare care i se oferă, caută alte modalități de învățare, iar dacă aceasta nu dă rezultate, cere ajutorul și îndrumarea cadrului didactic și nu pur și simplu pentru răspunsuri de-a gata [4, p. 8].

Astfel, din perspectiva abordărilor date stabilim că, **pedagogia axată pe elev/copil** – ECE [1, pp. 14-15]:

- **are la bază trei componente:** 1. Sistemul noțional; 2. Principiile, normele de bază; 3. Componenta tehnologică;

- **este constituită din patru concepte:** 1. Individualitatea; 2. Personalitatea; 3. Autoactualizarea; 4. Autorealizarea (Eu-I; subiectul educației elevul și „educatorul”);

- **se realizează în baza a patru principii** [apud, 2, pp. 39-42]:

1. *individualității* – vizează crearea condițiilor de dezvoltare a individualității elevului la lecții pentru valorificarea capacităților și dezvoltării potențialului propriu (inteligențele multiple după H. Gardner);

2. *alegerii* – vizează posibilitatea oferită elevilor de a alege, de a decide asupra obiectivelor de învățare, a metodelor și mijloacelor de realizare a sarcinilor. În sensul dat (G. Pănișoară și I. Pănișoară, S. Semionov-Focșa et. al.) se contribuie la dezvoltarea competenței de

a învăța să înveți, care semnifică abilitatea elevului de a persevera în învățare, de a-și organiza singur acest proces, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor;

3. *creativității și succesului* – vizează misiunea profesorului de a asigura în clasă un climat psihologic benefic stimulării și dezvoltării unei învățări creative pentru elevul, astfel elevul având posibilitatea de a-și prezenta ideile și opiniile într-o atmosferă neautoritară, de înțelegere și respect reciproc. În sensul dat (M. Rocco, Ed. de Bono, V. Flueraș et. al.), datorită creativității elevul își desoperă și își dezvoltă capacitățile, iar obținerea succesului contribuie la formarea imaginii de sine pozitive, la autoedificarea și autoactualizarea personalității.

4. *încrederii și susținerii* – vizează renunțarea la procesul educațional sociocentric, la stilul autoritar. Principiul dat (A. Mucchielli, Vl. Pâslaru et. al.): promovează încrederea în copil, susținerea intențiilor și a acțiunilor lui de autocunoaștere și autoedificare; limitează cerințele lipsite de teme și controlul exagerat din partea profesorului.

- **se valorifică prin modalități educaționale constructiviste odată cu introducerea** (O. Mândruț, L. Catană, M. Mândruț) **competențelor ca finalități ale curriculumului școlar** [5, p. 1]. În acest sens *Cadrul de referință al Curriculumului Național* (2017) stabilește **conceptul de competențe** - un nou sistem de referință al finalităților educaționale [6, p. 17] - unități dinamice dintre ideal, scop și obiective, sunt rezultatul unor opțiuni mereu în schimbare:

„Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”

Iar *curriculumul pentru învățământul primar* (2018) ca parte component a *Curriculumului Național* stabilește componenta-cheie prin sistemul de finalități exprimate în termeni de competențe cu următoarea structură [7, pp. 10-11]:

- ✚ Competențe-cheie/transversal/transdisciplinare
- ✚ Competențe specifice disciplinelor școlare
- ✚ Unități de competențe.

Deasemenea, conform *Cadrului de referință* [6, p. 17], stabilește un alt concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ - *profilul absolventului*. În sensul dat *curriculumul pentru învățământul primar* menționează „competențele transdisciplinare pentru învățământul primar sunt circumscrise de *Profilul de formare al absolventului*” [7, pp. 12-13]. Curriculumul (2018) menționează că **profilul absolventului claselor primare**:

- *proiectează idealul educațional* pe primul nivel al sistemului de învățământ:

„Idealul educational al școlii din RM constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piațamuncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextual valorilor naționale și universal asumate”;

- *se structurează în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni*, specificate la nivelul învățământului primar: 1. persoanele cu încredere în propriile forțe; 2. Persoanele deschise pentru învățare pe parcursul întregii vieți; 3. Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare; 4. Persoanele angajate civic și responsabile.

- *se va orienta*, procesul de formare a competențelor școlare, spre îmbunătățirea experiențelor de învățare ale elevilor, spre implicarea lor activă în procesul de învățare, prin promovarea unei **metodologii de predare – învățare centrată pe elev** [5, p. 3]. În acest sens *Cadrul de referință* (2017) la capitolul „Proiectarea curricula pe discipline” [6, p. 54] la „Recomandări privind componenta „Sugestii metodologice” [ibidem, p. 62] menționează că metodologia propusă în curriculumul constă în promovarea învățării centrate pe elev ca activitate de construire individuală a cunoașterii:

- subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc.;

- elevul realizează demersuri constructiviste în măsura în care profesorul asigură ca procesul de predare-învățare-evaluare să nu se rezume la furnizarea de informații (ce să învețe), ci să sprijine/îndrume elevii să învețe (cum să învețe) și să gândească, exersându-și competențele de gândire superioară, activă, logică, analitică și critică.

Din perspectiva dată *Cadrul de referință* (2017) menționează că această idee-cheie se va axa pe strategii didactice active/interactive, care au la bază 7 principii (vezi anexa 1) iar predarea-învățarea-evaluarea în cadrul disciplinelor se va axa pe strategii didactice: expositive; ilustrativ-explicative; euristice; algoritmice; de învățare prin cooperare și descoperire; axate pe acțiunea de cercetare și transfer; problematizate.

1.2. Dezvoltarea abilităților de viață la vârsta școlară mică prin prisma pedagogiei centrate pe elev

Pedagogia secolului XXI „*centrată pe elev*” urmărește să transforme elevul din receptor pasiv de informații în actor al procesului de învățare prin metode „active” și „interactive”, astfel școala îl educă să învețe autonom, îl stimulează să cerceteze, îl implică în realizarea de proiecte desfășurate în situații concrete. Piatră de temelie a educației de ieri, transmiterea de cunoștințe nu mai este un scop în sine, ci doar una dintre variabilele necesare pentru **formarea de competențe** (A. Neacșu, M. Bocoș, S. Cristea, E. Joița, V. Marian, L. Sarivan et. al.).

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

M. Belciu, D. Demenenco, S. Hinț et. al (2011) stabilesc **conceptul de abilități de viață** - set de abilități necesare pentru ca persoana să poată duce o viață la un nivel de calitate acceptabil, pentru a se dezvolta și a menține relații optime cu ceilalți, pentru a-și realiza scopurile propuse într-o anumită perioadă de viață și pentru a face față diferitelor dificultăți [8].

N. Velișco clarifică abilitățile de viață - set de deprinderi, aptitudini, competențe, trăsături și calități, atitudini, comportamente și valori care să mijlocească atingerea aceluși nivel de calitate a vieții pe care îl avem în vedere [9, pp. 5-6]. În acest sens autoarea stabilește că atunci când ne referim la **abilitățile de viață ale unui copil**, acestea vor viza **dezvoltarea personalității copilului, inteligența sa emoțională, abilitățile sociale și cele de gândire** [8, p. 26-27]:

Pentru categoria de vârstă 6-10 / 11 ani:

♦ **abilități sociale** care să conducă la integrarea școlarului mic în colectiv, clasă, unitate de învățământ, dar și să comunice și relaționeze cu adulții;

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

♦ **abilități de autocunoaștere** (atât sub aspect fiziologic, cât mai ales sub aspect emoțional);

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

Pentru categoria de vârstă 10/11-14 ani:

♦ **abilități de comunicare eficientă, verbală și scrisă;**

♦ **abilitățile practice** (de mânăuire a diverselor obiecte/ aparate electrocasnice);

♦ **abilități de explorare a mediului înconjurător** (la această vârstă este foarte important să știe să se descurce în diverse situații și singuri, de exemplu: abilitatea de a circula cu mijloacele de transport în comun, de a merge la magazine și a face cumpărături etc);

♦ **abilități TIC** (de utilizare a calculatorului, alfabetizare digitală);

♦ **abilități artistice** (de exprimare prin muzica, dans, artă a gândurilor, emoțiilor, valorilor și nu în ultimul rând comportamente);

♦ **abilități sociale** (de integrare socială, de interacțiune în societate, de cooperare în grupuri de apartenență, spirit de echipă, de respectare a regulilor sociale);

♦ **abilități de cunoaștere și autocunoaștere** (de a-și exprima și controla emoțiile, de a asculta, de a ști să câștige, dar și de a pierde, de a învăța din propriile greșeli, răbdare, putere de concentrare, perseverență, de soluționare a conflictelor în cadrul grupului etc.).

V. Marian (2010) menționează că, **modelele teoretice referitoare la dezvoltarea abilităților de viață** (Modelul de Instrucțiuni Tematice Integratoare (ITI); Modelul de Abilități de Viață 4-H; Modelul ciclului de dezvoltare a abilităților de viață- LSD-c; Modelul Atenționare-Relevanță-Incredere-Satisfacție (A.R.C.S.); Modelul Cunoașterii / Învățării Situaționale; Modelul Cunoașterii / Învățării prin Colaborare) includ în sfera acestei noțiuni trăsături de caracter, cunoștințe și atitudini. În acest sens, faptul dat este explicabil prin aceea că educația copiilor și a tinerilor este privită ca un ansamblu de modificări cu impact asupra cunoștințelor, atitudinilor, valorilor și caracterului unei persoane. Astfel, în sfera abilităților de viață sunt incluse și abilități practice și psihosociale însușite, până la automatism, care îi permit individului să ducă o existență normală și să folosească oportunitățile pe care societatea i le oferă.

Din perspectiva abordărilor date în a doua jumătate a anilor '90, s-a impus implementarea unor politici coerente **pentru elevi în vederea dobândirii unor abilități** relevante pentru viața de adult și pentru a pune *bazele învățării permanente și integrării cu succes pe piața muncii* unde Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene au identificat șapte categorii de abilități, considerate de bază pentru tinerii secolului 21 (detalii în anexa 2) [10].

Astfel, prin prisma recomandărilor Parlamentului European și al Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți și a tipurilor de abilități de viață care pot fi dezvoltate în funcție de categoria de vârstă, în plan educațional național, conform Curriculumului Național pentru învățământul primar (2018), **conceptul de abilități de viață** vizează acele **categorii de competențe – cheie** determinate de *Profilul absolventului claselor primare* și structurate în conformitate cu patru atribute generice ale viitorilor cetățeni:

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

Acest sistem de competențe-cheie pentru învățământul primar din Republica Moldova orientează absolvenții învățământului general obligatoriu spre formarea competențelor-cheie/transversale/transdisciplinare, incluse în Curriculumul Național, dar în special se referă la *competența de a învăța să înveți, competențe sociale și civice, acțional strategice, de autocunoaștere și autorealizare și competențe antreprenoriale* etc. În acest sens **sistemul de competențe pentru învățământul primar se întrepătrund cu abilitățile de viață** de care elevii spun că au nevoie (Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 11(2)).

Astfel, din considerentul dat, abilități de viață pot fi dezvoltate la disciplina școlară „Dezvoltare personală”, la orice altă disciplină de învățământ, fie inderdisciplinar (în cadrul aceleiași arii curriculare), fie transdisciplinar, atât în cadrul orelor prevăzute în planul cadru, cât și în cadrul CD (curriculum la decizia școlii) prin dezvoltarea unor discipline opționale.

Astfel, dimensiunea Abilități de viață:

- vizează setul de cunoștințe, comportamente, atitudini și performanțe necesare unei vieți de calitate în orice context psihosocial ;
- este valorificată în practica școlară prin noua pedagogie „centrată pe elev” la nivel de competențe de bază.

Din perspectiva **dezvoltării abilităților de viață** metodologia presupune o nouă abordare, bazată pe activarea elevilor, pe implicarea și participarea lor activă și deplină în procesul propriu

de învățare, precum și pe interacțiune, pe confruntarea de opinii și argumente, pe o relaționare pe orizontală în detrimentul uneia pe verticală.

Din palmaresul de metode utilizate în perspectiva acestei noi abordări care pot conduce la **dezvoltarea abilităților de viață la elevi** putem evidenția (V. Shanclin, C. Popa, W. Weidinger, M. Bocoș, L. Sarivan, R. Gavrilă, D. Stoicescu et. al.): instruirea directă / expunerea; organizatorii grafici; hărțile mentale; jocurile; metoda Cubului; metoda Explozia stelară; metoda Frisco; brainstorming; studiul de caz et. al. O notă esențială am desprins din abordările date și anume că, **procesul de formare și dezvoltare a abilităților de viață la elevi** trebuie să urmeze câteva **direcții principale**:

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

- crearea unui cadru sigur în care elevii să aibă posibilitatea să-și lase comportamentul să evolueze;

- folosirea unor metode bazate pe învățarea experiențială/ prin participare activă și experimentare;

- promovarea și facilitarea creativității;

- construirea și facilitarea ocaziilor de învățare *de la egal la egal* prin strategii de tip *peer-education*;

- folosirea ocaziilor de a practica și aplica deprinderile ce se doresc a fi învățate.

Deasemenea, prin prisma acestor direcții am desprins rolul cadrului didactic în procesul de formare și dezvoltare a abilităților de viață la elevi:

- să acționeze ca un **facilitator** într-un proces dinamic de predare și învățare;

- să acționeze conform cadrului de referință și nivelului copiilor utilizând o **metodologie axată pe cel care învață**.

- formând contexte de învățare prin parteneriate educaționale astfel aducând înțelesuri suplimentare pentru cel ce învață.

AȘADAR, putem spune că învățarea și dezvoltarea abilităților de viață presupune un proces centrat pe cel ce învață, favorizând și utilizând experiențele acestuia, incluzând contextul în proces și presupunând o viziune creativă, adaptată solicitărilor diverse la care sunt supuși cei cărora li se dezvoltă aceste abilități.

1.3. Specificul învățării la vârsta școlară mică în dezvoltarea abilităților de viață

Aspectele vieții zilnice ale omului implică învățarea și rezolvarea de probleme: la locul de muncă, studierea, practicarea diferitor genuri de sport, vizionarea unui film sau contemplarea operelor de artă, muzică, pictură, învățând și aplicând cunoștințele sale generale, în mod continuu. Procesul achiziționării de comportamente, informații și strategii precum și utilizarea sau transferul acestora în diferite contexte de viață începe din primele luni de viață și continuă pe tot parcursul traseului existențial. Învățarea are loc în familie, la școală, în curtea școlii, cu prietenii din afara școlii, la locul de muncă și în timpul liber. Învățarea se referă la căpătarea de cunoștințe prin interacțiunea cu, și observarea lumii fizice și a ființelor care o populează.

Literatura de specialitate J. Bruner, A. Cosmovici, I. Drăgan, R. Gagne, P. Galperin, L. Vâgotski, D. Sălăvăstru et.al. prefigurează mai multe definiții cu referire la învățare pe fonul cărora am evidențiat unele *note definitorii ale învățării*:

- conduce la o modificare în cunoaștere, în conduită, în elaborarea unui nou comportament;

- este rezultat al unor experiențe individuale și al unui exercițiu;

- este finalizarea unei adaptări psihice și psihofiziologice;

- atinge punctul maxim de dezvoltare, manifestare și organizare la om;

- permite individului rezolvarea unor situații problematice și optimizarea raporturilor sale cu lumea;

- vizează modificarea structurii cognitive, a stărilor emoționale, a structurii motivaționale, a modelelor comportamentale sub influența condițiilor exterioare și a propriilor acțiuni.

Aceste note definitorii ne-au dat posibilitate să stabilim că, prin învățare se realizează un circuit complex al informației de la receptare până la efectuare și invers prin conexiune inversă, datorită mecanismelor autoreglatoare, astfel încât activitatea și conduita umană se modifică în procesul adaptării și echilibrării în relația cu mediul. Iar din perspectiva dată să distingem **teoriile și modelele învățării** detaliate în anexa 3, tab. 1.

Astfel, conform Cadrului European al Calificărilor (EQF)-2005 învățarea este un proces cumulativ prin care o persoană asimilează gradual noțiuni din ce în ce mai complexe și abstracte (concepte, categorii și tipuri de comportament sau modele) și/sau dobândește deprinderi și competențe generale. Acest proces se desfășoară în context informal - prin activități recreative, precum și în contexte de învățare formală care includ și locul de muncă [11].

Aspectul formal al învățării, interpretat în literatura științifică (I. Neacșu, 1999, p. 151), stabilește că, numai plasarea instruirii într-o instituție de tip școlar produce învățare care reprezintă „acea zonă în care învățarea și predarea se întâlnesc în mod planificat și conștient”. În acest sens literatura de specialitate oferă mai multe **definiții învățării școlare** în baza cărora am optat pentru **definiția de lucru în direcția cercetată**: proces care rezultă din interacțiunea dintre instruire și învățare numit „proces de instruire” ce presupune activitatea didactică de predare a profesorilor iar procesul de învățare are loc în cadrul activității de învățare a elevilor, estimând unele **caracteristici generale**:

- învățarea școlară - activitate psihică a individului, implică și determină restructurări ale funcțiilor, capacităților, atitudinilor și aptitudinilor acestuia, argument ce susține existența unei laturi informaționale și a unei laturi operaționale ale acestui proces complex;

- învățarea școlară - proces social și un proces individual;

- învățarea școlară - se desfășoară în cadre instituționalizate, pe baza unor programe școlare și planuri, având ca suport manualele școlare;

- învățarea școlară - este organizată în mod sistematic, vizează obiective, implică proiectare și anticipare, dirijare, control, evaluare și decizie.

În acest sens A. Nour (2019, p. 27) conchide că, pentru realizarea procesului de învățare se condiționează trei aspecte:

- să existe o schimbare în comportament;

- schimbarea trebuie să fie un rezultat al experienței;

- schimbarea trebuie să fie durabilă. Astfel, plasând învățarea în contextul procesului de instruire, *psihologia educației* oferă un sens restrâns al acestui concept și anume „învățarea este o activitate sistemică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat, orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate”.

După E. Erikson vârsta școlara mică (cea de-a treia copilărie) este caracterizată printr-o serie de perioade ce vizează dezvoltarea psihică a elevului sub influența puternică a vieții școlare prin descreșterea treptată a unor trăsături proprii copilăriei și prin apariția unei atitudini mai controlate și mai mature față de lumea nemijlocit apropiată și față de sarcinile de învățare [apud, 14].

I. Racu (2014) susține că **perioada** ce cuprinde **ciclul claselor primare** este numită cea a **elevului mic** (șase/șapte – zece/unsprezece ani). Această perioadă - **perioada școlară mică**, conform autorului, prezintă caracteristici importante și progrese în dezvoltarea psihică, din perspectiva procesului de învățare care este conștientizat ca atare. Și anume:

- copilul este intens antrenat în activitățile educaționale de instituția școlară, obligatorii pentru acest nivel de dezvoltare psihică;

- **învățarea devine tipul fundamental de activitate** iar activitatea școlară solicită intens activitatea intelectuală a copilului.

Autorul menționează că, această condiție nouă de existență acționează profund asupra personalității copilului modificând poziția lui socială și anume, din copil -preșcolar devine copil - elev (statut de elev) cu activitate dominată – învățarea, conduită conformată la regulile școlii/clasei și asumare de responsabilități școlare în calitate de elev.

Sursele de specialitate abordate (E. Erikson, J. Piaget, L. Vîgotski, A. Bandura, I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor, I. Racu, A. Nour) descriu **specificul activității de învățare la această vârstă de 6-7 ani:**

- îi cere copilului nu numai un efort intelectual considerabil, ci și o mare rezistență fizică;
- este ghidată, organizată și facilitată de cadre didactice;
- este efectuată în mod independent;
- are ca obiectiv principal însușirea activă a cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor, asimilarea experienței sociale ce duce la dezvoltarea personalității prin dobândirea de noi capacități de acțiune și de modificare adaptativă, progresivă a comportamentului la noile cerințe ale vieții și activității.

J. Piaget, către vârsta de 8,9 și 10 ani, remarcă o extindere de schimbare și acceptare a competențelor dobândite de copil care atinge stadiul operațiilor concrete iar dezvoltarea cognitivă se caracterizată prin capacitatea de a analiza două aspecte ale unei probleme simultan. Astfel, dezvoltarea depășește stadiul în care domină gândirea egocentrică și trece la cel în care se formează acea deprindere mentală de a asuma și alte puncte de vedere și perspective iar în cadrul interacțiunilor sociale, copiii de aceste vârste încep să se gândească și la faptul că ei nu vor lua în considerare doar schimbările vizibile ci și pe cele compensatorii [apud, 16, pp. 9-10].

Astfel se poate afirma că gândirea copiilor la această vârstă nu mai este influențată doar de percepțiile senzoriale și că există o logică mult mai sistematică ce influențează procesul gândirii. Prin prisma dată J. Piaget îl vede pe copilul de opt ani mult mai stabil, realist și organizat în comparație cu cel care nu a atins încă această vârstă **iar capacitatea de a coordona două perspective formează baza gândirii atât în domeniul social cât și în cel cognitiv.**

În perioada școlară mică (9-10 ani) se constată un element nou în dezvoltarea gândirii prin trecerea de la gândirea intuitivă, perceptivă la cea operatorie, care constă în organizarea unor structuri cu criterii, clasificări, reciprocități, simetrii, forme de reversibilități și negație. Astfel, elevul poate deosebi realul de imaginar, poate vedea diferite aspecte ale problemelor și poate lucra logic și sistematic asupra sarcinilor pe care le are. Din punct de vedere intelectual elevul este într-o stare de echilibru cu lumea înconjurătoare iar acest lucru contribuie la stabilitatea și liniștea sa generală.

L. Vîgotski menționează că, la 9-10 ani:

- gândirea capătă realități deosebite prin suplețe și înțelegerea contextuală evidentă;
- gândirea devine tot mai mult implicată în descoperirea relațiilor cauzale a principiilor, a legilor;

- gândirea se realizează prin relaționarea informațiilor noi cu cele vechi și închegarea noilor date în sistemele de referință (structuri mentale) anterior elaborate iar înțelegerea este implicată în mod deosebit în procesul de rezolvare al problemelor;

- elevii utilizează limbajul interior ca pe un instrument de gândire iar discursul, egocentric timpuriu specific primelor etape, se interiorizează și funcționează ca un mijloc de autoreglare, fiind nimită „perioada de calm și stabilitate”;

- copilul începe să se concentreze asupra instinctelor și pornirilor percependu-le ca părți ale unei ordini sociale mai mari aflate dincolo de familia lor. [apud, 16, p. 11]

După E. Erikson la vârsta școlarității mici copilul avansează în societate pentru a învăța deprinderi și instrumente pentru a face ceva plin de sens, își dezvoltă atenția și își păstrează răbdarea iar prin contactul cu natura și activitățile de muncă, joc la el se stimulează imaginația creativă.

Astfel, elevul la vârsta dată este implicat direct în procesul dezvoltării abilităților de viață prin activități educaționale care îl fac să înțeleagă și să conștientizeze: - De ce acea abilitate de viață ? -Cum mă ajută acea abilitate în viața reală? - De ce este preferabil a fi dezvoltată acum acea abilitate de viață.

CONCLUZII:

Sursele științifice de *psihopedagogie a învățării* (L. Vâgotsky, R. Skinner, J.B. Watson, R. Rayner I. Neacșu, I. Negreț-Dobridor, I. Pânișoară, M. Miclea, R.B. Iucu, Ch. Drapeau, A. Bandura et.al.) clarifică **specificul învățării la vârsta școlară mică** din perspectiva celor trei paradigme (*paradigma* – construcție teoretică larg acceptată, de către o comunitate științifică, pe baza căreia sunt organizate și interpretate informațiile dintr-un anumit domeniu; paradigmele cuprind elemente de natură teoretică, instrumentală (instrumentele folosite) și metodologică; sunt realizări științifice, universal recunoscute care, pentru o anumită perioadă, oferă probleme și soluții model unei comunități de practicieni): *paradigma behaviorist-asociaționistă*; *paradigma cognitivistă* și *paradigma cognitiv-educațională*; *paradigma socio-constructivistă*.

Astfel, din perspectiva abordărilor elucidate anterior, **învățarea școlară** se regăsește atât în cadrele unor concepții și orientări cu largă capacitate de cuprindere a condițiilor existenței și dezvoltării ființei umane: *behaviorismul*, *cognitivismul*, *constructivismul*, cât și altora mai vechi: *naturalismul*, *realismul*, *idealismul*, *pragmatismul* și *existențialismul fiind dominată de cognitivism* (J. Piaget) și *constructivism* (L. Vîgotski) prin *modelul învățării sociale* (A. Bandura) și *modelul constructivist al învățării* (J. Piaget, D. Ausubel).

Din considerentul dat se prefigurează **PARTICULARITĂȚILE ÎNVĂȚĂRII SOCIAL-CONSTRUCTIVISTE ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VIAȚĂ LA ELEVII DE VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ.**

Modelul constructivist al învățării bazat pe teoria învățării prin acțiune – ideea fundamentală a lui J. Piaget că elevii trebuie ajutați să descopere, să combine și să aplice, atât transdisciplinar cât și în viața reală, cunoștințele teoretice care fac obiectul unei discipline. Dar în momentul în care conținuturile abordate într-o disciplină de învățământ nu sunt adaptate structurilor de gândire ale elevilor, aceștia nu le vor putea înțelege și asimila, pentru că nu posedă încă operațiile mentale adecvate. Din considerentul teoriei piagetiane, psihologul D. Ausubel susține că pentru soluționarea acestei probleme este foarte importantă cunoașterea de către fiecare cadru didactic a caracteristicilor fiecărui stadiu și, pe această bază, alegerea celei mai eficiente metode didactice, care să țină seama de stadiul dezvoltării capacității cognitive a copilului.

D. Ausubel consideră că randamentul elevului în activitatea de învățare, capacitatea sa de a face față cerințelor învățării sunt în stransă legătură cu - starea de pregătire cognitivă care este dependentă atât de maturitatea cognitivă generală a individului (adică de stadiul său de dezvoltare) cât și de instruirea anterioară în diferite materii de studiu. Astfel, cadrul didactic trebuie să inițieze o evaluare a stării de pregătire generală a fiecărui elev și pentru fiecare domeniu de instruire ca apoi să poată lua decizii corecte privind momentul cel mai potrivit pentru introducerea noțiunilor noi, fixarea unui nivel de dificultate al sarcinilor de învățare, respectiv alegerea celor mai eficiente metode didactice [apud, 17, p. 50].

O serie de reprezentanți ai școlii piagetiene (B. Inhelder, M. Sinclair, M. Bovet) au dezvoltat ideea că elevii interpretează informațiile în funcție de realitatea personală și învață prin observație, descoperire și interpretare finalizandu-se cu personalizarea informațiilor și creșterea

eficienței învățării. Astfel cadrul didactic poate să faciliteze acest proces de construcție personală prin:

- inițierea de modalități care să facă informația comprehensibilă și relevantă pentru elevi;
- crearea de oportunități în cadrul cărora elevii să descopere și să aplice cunoștințele achiziționate;
- facilitarea descoperirii și utilizării de către elevi a propriilor strategii de învățare [apud, 18, p. 31].

Conform teoriei constructiviste (Anderson, Grena, Reder & Simon, 2000; Waxman, Padron & Arnold 2001), elevii trebuie ajutați să descopere, să combine și să aplice, atât transdisciplinar cât și în viața reală, cunoștințele teoretice care fac obiectul unei discipline. Astfel strategiile constructiviste subscriu sintagma „educație centrată pe elev” care solicită cadrului didactic nu numai să furnizeze cunoștințe și să controleze activitățile din clasă, dar să asiste elevii în procesul de descoperire a propriilor lor semnificații (Weinberger & McCombs, 2001, Windschid 1999) [ibidem, p. 16]. În așa fel elevul se asimilează cu un potențial activ cercetător, care își propune să descopere noi cunoștințe, printr-un proces de reconsiderare continuă a celor disponibile, atunci când acestea își dovedesc limitele.

Astfel, o lecție concepută pe baza modelului constructivist nu impune un set rigid de reguli dar focalizează interesul elevului asupra unui subiect sau a unui concept mai general printr-o demonstrație, prezentarea unor informații de interes general ori a unui film scurt. Ulterior, adresează întrebări deschise, prin care se verifică cunoștințele despre subiectul respective; se prezintă o problemă care include noile informații, lăsându-i pe elevi să încerce să identifice și să construiască soluții proprii. Pe final, elevii grupați în grupuri mici formulează ipoteze, generează inferențe pe baza cărora combină cunoștințele anterioare cu informația procesată la un moment dat. Iar rolul cadrului didactic în timpul acestor interacțiuni este de facilitator. Astfel, pe baza întrebărilor succesive, îi orientează pe elevi în construirea de sensuri proprii a temei studiate și în final, grupurile împărtășesc concluziile cu restul clasei, și împreună încearcă să ajungă la un consens cu privire la subiectul abordat.

Modelul învățării sociale este legat de numele psihologului american A. Bandura potrivit căruia oamenii învață observându-i pe alții, codând informația despre comportamentul lor, iar în alte ocazii, folosesc această informație drept ghid pentru acțiunile proprii. Astfel, *raportarea la modele și imitarea comportamentului* modelului, reprezintă o **formă de învățare** prezentă în multe situații de viață cotidiană. La vârsta școlară mică aceste modele sunt reprezentate de persoanele adulte din familie, instituția școlară, de colegii de clasă, prieteni unde modelele pot fi reale dar și simbolice (cuvinte, idei care sunt valorizate social, imagini, evenimente). În așa mod, urmărind modelele, copilul ajunge să înțeleagă care comportamente sunt valorizate de societate și care sunt dezaprobatate sau pedepsite, iar modelarea are ca rezultat producerea unor comportamente inovatoare. Astfel elevul (observatorul) devine un actor activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor și atitudinilor achiziționând efecte comportamentale ca răspuns la stimulii modelatori:

- achiziționarea de noi răspunsuri care nu existau anterior în repertoriul comportamental al elevului;
- inhibarea răspunsurilor comportamentale deja elaborate;
- facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când situația o impune.

Astfel, din perspectiva dată, **teoria învățării sociale** se situează la intersecția dintre *teoria behavioristă* și *cea cognitivistă* (Bandura, Lefkowitz, Blake, Mouton, Huston, Kanareff, Lanzetta) iar **aplicabilitatea acestui model de învățare pentru actul educational** pornește de la dobândirea unor comportamente verbale (imitarea comportamentelor verbale ale adultului: „Ascultă și spune!”) la însușirea unor deprinderi motorii (insușirea scrisului) și până la

achiziționarea unor comportamente sociale, a unor atitudini prin identificarea cu adultul pe care îl apreciază.

În aceeași cheie de implicații educaționale (Anderson și Brewer (1946); Kounin și Gump (1961), cadrul didactic poate servi, în mod efectiv, în clasă, drept model pentru învățarea prin imitație a anumitor comportamente la elevi: de lectură, de căutare a informațiilor, folosind povești, filme sau alte reprezentări simbolice ale comportamentului dorit, recompensând elevii care reproduc asemenea comportamente, astfel mărinđ prestiđiul și autoritatea modelelor utilizate. Pentru ca aceste comportamente să devină la elevi stabile, pentru creșterea frecvenței comportamentelor dezirabile și în afara clasei/școlii cadrul didactic va utiliza întăririle sociale (atenția, lauda, aprobarea, recunoașterea valorii personale) [apud, 18, pp. 29-30].

În aceeași cheie, psihologul rus L.Vîgotski insistă asupra rolului *interacțiunii sociale* în această dezvoltare prin *construcția cognitivă* a persoanei care se realizează în *contexte interactive*, în cadrul cărora copilul și adultul se angajează într-o activitate comună. Datorită acestui proces de cooperare, cunoștințele deprinderile copilului se dezvoltă care, iar persoana mai experimentată (cadrul didactic) asigură un platou pe fondul căruia copilul operează în direcția unei mai bune înțelegeri. În concepția lui Vîgotski, dezvoltarea cognitivă este rezultatul unei duble formări (externă și apoi internă) într-o mișcare a cărei direcție este de la social la individual, și nu invers, iar cadrul didactic este agentul dezvoltării elevului mediind relația copilului cu lumea obiectelor, ghidând, planificând, reglând și perfecționând acțiunile acestuia [apud, 17, pp. 46-47].

Psihologul american J. S. Bruner, dezvoltând și aplicând ideile lui Vîgotski de colaborare între copil și adult, menționează că, ansamblul interacțiunilor de susținere și ghidaj, oferite de un adult îl ajută pe copil să învețe să-și organizeze conduitele, astfel încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu știa să o rezolve în prealabil. Astfel, procesul de sprijinire implică șase elemente interdependente:

1. angajarea subiectului în sarcina de învățare,
2. reducerea dificultăților,
3. menținerea orientării în raport cu obiectivele,
4. semnalarea caracteristicilor determinante,
5. controlul frustrării (pentru a evita ca erorile elevului să se transforme într-un sentiment de eșec și de resemnare),
6. demonstrarea sau prezentarea de modele.

De asemenea, J. Bruner distinge *trei modalități de reprezentare a unui domeniu de cunoaștere*:

- a) modalitatea activă - ansamblu de acțiuni adecvate obținerii unui anumit rezultat;
- b) modalitatea iconică - folosirea unui ansamblu de imagini sau grafice, fără manipulare efectivă;

c) modalitatea simbolică - locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj), ale căror reguli de formare sau transformare depășesc nivelul acțiunii sau al imaginii; simbolurile permit o comprimare a realității. În acest sens, savantul menționează că, momentul apariției capacității de asimilare a anumitor cunoștințe în procesul de instruire, nu trebuie așteptat pasiv. Grăbirea asimilării cunoștințelor în procesul de instruire, poate influența activ, dacă *cadrul didactic va crea condiții adecvate și va folosi metodele cele mai potrivite*.

Cu referire la metoda de învățare, Bruner apreciază rolul *descoperirii* prin care se realizează punerea elevului în situația de a participa efectiv la formularea de probleme și la soluționarea lor, iar conținutul învățării va avea: ori o desfășurare concentrică, fie una în spirală, oferind elevilor, în cele trei maniere (activă, iconică, simbolică), aceeași materie diferențiată pe vârste [apud, 17, pp. 49-50].

GENERALIZARE:

1. Modelul constructivist al învățării și modelul învățării sociale se referă la înțelegerea sistemică, structuralistă a învățării centrată pe elev. Învățarea se realizează în comun de către profesor și elev, dar în centrul procesului educațional este elevul. Astfel ambianța comună a ambelor modele asupra învățării se caracterizează prin (vezi în anexa 4 descrierea educațională a modelului constructivist):

- mediul de învățare complex;
- conținuturile variate;
- sarcini de învățare autentică;
- interacțiune socială;
- negociere socială;
- responsabilitate personală;
- învățare situațională etc.

2. Cadrele didactice care își propun să dezvolte abilitățile de viață la elevi trebuie să dispună de abilități profesionale în direcția dată:

- ✚ Să identifice necesitățile individuale de învățare ale elevilor;
- ✚ Să încurajeze și faciliteze învățarea independentă, ajutând elevii să „învețe cum să învețe”;
- ✚ Să înțeleagă și să utilizeze strategii de învățare activă, centrate pe elev;
- ✚ Să înțeleagă și să utilizeze strategii de diferențiere;
- ✚ Să faciliteze dobândirea de către elevi a abilităților cheie;
- ✚ Să pună accent pe strategii de instruire care să corespundă stilurilor individuale de învățare.

1.4. Metodologia învățării centrate pe elev

După W. Weidinger (2017) în contextul ECE este important de a înțelege procesul constructivist de învățare prin prisma a două ipoteze (Woolfolk 2008):

1. Elevii - subiecte active în propriile procese de învățare care își construiesc propria cunoaștere pe baza experienței de zi cu zi; își dezvoltă propriile idei și modele despre diverse aspecte.

2. Elevii promovând interacțiuni diverse sociale în procesul de învățare constructivistă, au nevoie de un mediu care să-i stimuleze și să îi sprijine în dezvoltarea lor. În acest sens, se are în vedere, ca impulsul de învățare să vină chiar din interiorul elevilor pentru a căuta în mod activ și specific acele lucruri din jurul lor care ridică o problemă (De ce învăț?; Cum și când învăț?; Ce sunt drepturi și ce sunt responsabilități? et.al.) astfel, rezolvând acea problemă, să-și lărgească cunoașterea [19, p. 7]. Aceste ipoteze produc o serie de **recomandări cu referire la învățarea constructivistă**:

- învățarea trebuie să se bazeze pe teme complexe, realiste și relevante care declanșează construirea cunoștințelor elevilor și înlesnesc învățarea prin descoperire;

- elevii trebuie încurajați să adopte și să discute deschis despre puncte de vedere și perspective diferite, să schimbe idei prin prezentare de abordări diferite ale unei teme de către profesor;

- elevii trebuie să fie conștienți că sunt responsabili de procesul lor de învățare și de calitatea rezultatului învățării (dezvoltarea percepției de sine și înțelegerea faptului că învățarea este rezultatul unui proces constructivist);

- elevii trebuie să-și regleze și monitorizeze propriul proces de învățare și progres (temele pentru acasă, produsele transdisciplinare elaborate) pe cont propriu (independent/autonom). În sensul dat, un element important al abordării constructiviste pune accentul pe învățarea independentă și autonomă iar termenul cheie este „învățare autodirijată”. Deasemenea, învățarea

independentă înseamnă că elevii sunt responsabili pentru propriul proces de învățare și pot decide în mod autonom în legătură cu diversele aspecte ale învățării.

Deasemenea, aceste ipoteze evidențiază *esența învățării active*:

- este percepută ca o rearanjare constantă a cunoștințelor;
- se extinde, cu fiecare proces de învățare, structura existentă construită de copii fiind fie reorganizată sau ridicată de la zero.

Sursa accesată mai menționează că, *metodologia constructivistă pune accentul pe construirea și aplicarea cunoștințelor și competențelor*, și nu pe memorare, amintire și reproducerea unor date, concepte și abilități (Woolfolk 2008). Iar *obiectivele învățării aflate în centrul metodologiei constructiviste* (vezi detalii în figura 1 din anexa 5) **sunt abilitățile de rezolvare a problemelor, gândirea critică, punerea întrebărilor, autodeterminarea și deschiderea față de diversele soluții** [ibidem, p. 7].

Astfel, prin prisma acestor ipoteze care specifică procesul constructivist de învățare, ne-am propus să dezvoltăm **două orientări metodologice din perspectiva evoluției**:

1. în direcția aprofundării diferențierii, individualizării și personalizării proceselor de instruire - metodologia centrată pe elev și pe propria-i acțiune urmărindu-se promovarea așa-numitelor metode activ-participative ;

2. în direcția socializării proceselor de instruire - metodologie centrată pe grup punându-se accentul în mod esențial pe promovarea metodelor interactive sau bazate pe interacțiunile și interrelațiile constituite în cadrul grupului (clasei) de elevi sau al echipei.

După I. Cerghit (2006) *metodologia centrată pe elev și pe propria-i acțiune este o metodologie diferențioare, de individualizare sau personalizare a procesului de instruire, dar egală, prin șanse, cu a celorlalți* [20]:

- *apreciază efectele instructive și formative* ale învățământului în raport direct cu nivelul de angajare și participare al elevului în activitatea de învățare;

- în situația de învățare *elevul se implică* făcând apel la aptitudini intelectuale diferite, care au la bază capacități diferite de învățare și de abordare a realității. Fiecare dintre aceste capacități poate fi analizată sub aspectul multiplelor procese mintale pe care le implică iar fiecare proces mental poate fi descompus în multiple operații componente, a căror stimulare cade în sarcina profesorului. Un exemplu detaliat în acest sens îl desprindem de la M. Zlate (2006) care face trimiteri la A. Pare și L. Pelletier (1989):

- *unii apelează mai mult la memorie, la operații de memorare și de înțelegere, ambele fiind esențiale;

- *alții la gândirea productivă, ceea ce ar putea să fie definită drept capacitate de a pune probleme și de a rezolva probleme, în care caz sunt puse în mișcare fie operații de gândire convergentă (prin care se caută găsirea unui răspuns simplu și corect, convențional, la o problemă bine structurată), fie operații de gândire divergentă (ce duc de obicei la emiterea unor răspunsuri posibile la o situație cu final deschis) ori la o gândire evaluatoare (ce duce la anumite judecăți și predicții în baza unor criterii implicite sau explicite);

- *unii fac apel la aptitudini creatoare ce ar presupune capacitatea de a elabora idei, adeseori originale;

- *alții la gândire critică - ceea ce ar avea la bază capacitatea de analiză, de interpretare și de explorare;

- *unii pot apela la capacitatea de reflecție, alții la cea de anticipare și prevedere de evenimente ș.a.m.d. [21].

Astfel, profesorul pentru a dezvolta anumite capacități de învățare la elev trebuie:

- să provoace anumite tipuri de procese intelectuale - diferite resurse ale fiecărui elev de a se implica în mod personal în actul învățării;

▪ să creeze condiții de utilizare a metodelor active în dezvoltarea și implicarea capacităților, proceselor, operațiilor de învățare la elev (J. Piaget (1977) [apud, 22];

▪ să organizeze procesul de învățare bazat pe *întrepătrunderea învățării receptive cu învățarea prin acțiune directă*, astfel *la nivelul de studiu al elevului are loc transferarea în mare măsură a răspunderii învățării pe seama elevului*. Acest tip de învățare se realizează prin metode activ-participative și urmărește formarea de competențe prin acțiune, prin efortul propriu al elevului.

- *promovează metode pe măsura fiecărui individ, după trebuințele proprii și ritmul de învățare propriu* - **METODE ACTIV-PARTICIPATIVE**

Conform grupului de autori T. Cartaleanu, O. Cosovan, L. Scifos, R. Solovei (2017) din categoria metodelor activ-participative, prin excelență, fac parte metodele euristice și cele bazate pe acțiunea practică care îl fac pe elev un participant activ în procesul învățării. Prin prisma dată elevul însușește cunoștințele prin activității proprii, activează gândirea critică prin mobilizarea tuturor funcțiilor intelectuale și a celor emoționale, motivaționale în raport cu sarcina de învățare [23]: Problematizarea; Brainstorming-ul (brainstorming-ul cu schimbare de roluri, metoda FRISCO, metoda 6-3-5 (brainwriting), metoda Philips 6-6; Ciorchinele (agregare); Gândiți – Lucrați în perechi – comunicați; Mai multe capete la un loc; Termenii cheie; Scrierea liberă; SINELG (Sistem Interactiv de Notare și Eficientizarea Lecturii); Cvintetul (Cinquains); Cubul; Diamantul și piramida povestirii; Diagrama Venn; Știu – Vreau să știu – Am învățat; Explozia stelară etc.

- *promovează METODE INTERACTIVE* (discuțiile colective, interpretarea de roluri, rezolvarea în grup a unor probleme, efectuarea de experiențe etc.) *oferind condiții* optime elevilor să se afirme, atât individual cât și în echipă, să beneficieze de avantajele unei învățări individuale cât și de cele ale unei învățări colective. În acest sens colectivul de autori coordonat de Ch. Temple (2002) menționează că, **metodele interactive de grup determină și stimulează** munca colaborativă desfășurată de elevi în activitate, în cadrul careia toți „vin” (participă) cu ceva și nimeni nu „pleacă” cu nimic iar *profitul* este atât al grupului (soluționarea problemei, găsirea variantei optime), cât și al fiecărui individ în parte (rezultatele obținute; efectele apărute în planurile cognitiv, emoțional-afectiv, comportamental; o învățare nouă) [24]. Din perspectiva dată, pentru a rezolva sarcini de lucru în colaborare, cadrul didactic va individualiza sarcinile de învățare, le va planifica în echipă și în variantă mixtă; va cultiva la elevi abilitatea de comunicare în grup; va dezvolta la elevi abilitatea (deprinderea) de autoinstruire ca o condiție de bază pentru participarea tuturor la desfășurarea lecției. În sensul dat literatura de specialitate (V. Flueraș, L. Oprea, I. Crghit, M. Bocoș, E. Dulamă, I. Dumitru, M. Ionescu, M. Mihăescu, I. Dan, I. et. al.) etalează mai multe **condiții de utilizare a metodelor interactive**:

- cunoașterea curriculumului și a tehnologiilor pedagogice;
- măiestria pedagogului în alegerea metodei;
- crearea situațiilor-problemă, care ar stimula elevul să caute singur soluția;
- dezvoltarea abilității la elevi de a crea ei singuri situații-problemă și să le rezolve independent;

- formarea la elevi a unui stil individual /de grup de muncă, stimularea spiritului de investigație, siguranței în argumentarea și susținerea unor opinii personale etc.

Din **categoria metodelor și tehnicilor interactive de grup** am desprins:

a. Metode de predare-învățare interactivă în grup (Metoda predării/învățării reciproce; Mozaicul; Metoda turneelor între echipe; Metoda „Schimbă perechea”; Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă);

b. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare (Tehnică florii de lotus, Pălării gânditoare);

d. Metode pentru dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare (Jurnalul cu dublă intrare; Eseul de cinci minute; Termeni cheie / Termeni dați în avans)

e. Metode de cercetare în grup (Proiectul; Metoda activității cu fișele)

CONCLUZII:

- organizarea procesului educațional trebuie să asigure îmbinarea activităților de învățare și de muncă individualizată, independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare și de muncă interdependentă – cerință primordială a educației progresiste contemporane;

- implicarea activă și interactivă a elevilor și învățarea (inter)activă realizată de aceștia trebuie să îi ajute să descopere plăcerea de a învăța, care poate da naștere sentimentelor pozitive-de încredere în propriul potențial, de dorința de cunoaștere, de împlinire;

- numai interconexiunea metodelor tradiționale cu cele (inter)active pot valorifica procesul de educație axat pe cel ce învață.

BIBLIOGRAFIE

1. Guțu, V. (coord.), Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008.
2. Solovei, R., Reflecții cu privire la educația centrată pe elev (ECE). Didactica Pro..., Nr.1 (71) anul 2012. Disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/38_42_Reflectii%20cu%20privire%20la%20educatia%20centrata%20pe%20elev%20%28ECE%29.pdf
3. Invarea centrat pe elev. Curs PHARE. Disponibil:
<https://portal.ctcnvk.ro/evaluare/invatarea-centrata-pe-elev/invarea-centrat--pe-elev-curs-phare.pdf/view>
4. Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori Proiectul PHARE: RO 2002/000-586.05.01.02.01.01 Asistență tehnică în sprijinul învățământului și formării profesionale inițiale WYG International Ltd Romania. Disponibil:
<https://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf>
5. Mândruț, O., Catană, L., Mândruț, M., Instruirea centrată pe competențe. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș” din Arad. Centrul de Didactică și Educație Permanentă. 2012. Disponibil:
http://www.marinpredapitesti.ro/wp-content/uploads/2013/11/Instruirea_centrata_pe_competente.pdf
6. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău. Aprobabil prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017. Disponibil:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
7. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
8. Belciu, M., Demenenco, D., Hint, S., ș.a. Metode și instrumente pentru dezvoltarea abilităților de viață la clasă. Pitești: Editura Paralela 45, 2011. Disponibil:
https://www.stiri.org/library/files/metode_si_instrumente_in_dezvoltarea_abilitatilor_de_viata.pdf
9. Velișco, N., Un curs cu obiective majore „Deprinderi de viață”, Didactica Pro..., pp. 5-6. Disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Un%20curs%20cu%20obiective%20majore_Deprinderi%20pentru%20viata.pdf
10. Cercetarea Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, proiect finanțat de OECD. Disponibil:
<http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>
11. Cadrul european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții. Disponibil:

https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_ro.pdf

12. Neacșu, I., Instruire și Învățare. București: IPC, 1999.
13. Nour, A., Bazele psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii. Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației. Teză de doctor în științe pedagogice, 2019. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54976/alexandra_nour_thesis.pdf
14. Cristea, S., Teorii ale învățării. Modele de instruire. București: EDP, 2005.
15. Racu, I., Dezvoltarea conștiinței de sine la vârsta școlară mică, 2014. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/426/Dezvoltarea%20constiintei%20de%20sine%20la%20varsta%20C5%9Fcolara%20mica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
16. Joița, E., (coord.) Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II), 2007. Disponibil: http://cis01.ucv.ro/DPPD/profesorul%20si_alternativa_constructivista_a_instruirii.pdf
17. Sălăvăstru, D., Psihologia educației. Iași: Editura Polirom, 2004.
18. Material pentru examenul la disciplina psihologie educațională. Disponibil: <http://docshare01.docshare.tips/files/22457/224572224.pdf>
19. Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Broșură pentru profesori. ME RO. Disponibil: https://www.jobsproject.ro/wp-content/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf
20. Cerghit, I., Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.
21. Zlate, M., Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Editura Polirom, 2006.
22. Eșanu, R., Educația contra corupției – între informare și formare. Didactica Pro..., nr.2 (114) anul 2019. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/44-47_11.pdf
23. Cartaleanu, T., Cosovan, O., Scifos, L., Solovei, R., Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu. Suport de curs. Chișinău: Editura Centrul Educațional Pro Didactica, 2017. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Suport-de-curs-26-februarie-RO.pdf>
24. Temple, Ch. ș.a., Strategii de dezvoltare a gândirii critice pentru toate disciplinele școlare. Ghidul II. Chișinău: Editura Centrul Educațional Pro Didactica, 2002.

ANEXE

Anexa 1.

Principiile strategiilor didactice active/interactive

(Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2017, p. 62)

1. Construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
2. Discutarea și negocierea, fără impunerea obiectivelor.
3. Promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare.
4. Solicitarea informațiilor transdisciplinare și a analizelor multidimensionale ale realității curriculare.
5. Evaluarea mai puțin criterială și mai accentuat reflexivă, prin metode alternative de evaluare.
6. Promovarea învățării prin descoperire și prin rezolvare de probleme.

Anexa 2.

Abilități de bază pentru tinerii secolului 21

<http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>

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

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

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

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

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

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

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

Anexa 3.
Tabelul 1.

Teoriile și modelele învățării

MODELE DE ÎNVĂȚARE	TEORII ALE ÎNVĂȚARE
Modelul asociaționist și al condiționării clasice	· Teoria condiționării clasice (I. P. Pavlov, N. Miller); · Teoria condiționării prin contiguitate (E. Guthrie).
Modelul behaviorist (asociaționist comportamentist)	· Teoria conexiunii (E. L. Thorndike); · Teoria condiționării operante (S. Skinner); · Teoria behaviorismului intențional <„așteptării”> (Tolman); · Teoria meditației (C. Osgood); · Teoria reducerii sistematice a tensiunii comportamentului (C. Hull); · Teoria revizionistă a celor doi factori (O. H. Mowrer).
Modelul gestaltist	· Teoria legilor (principiilor) organizării învățării (W. Köhler); · Teoria câmpului (L. Lewin).
Modelul funcționist - pragmatist (nu sunt teorii dezvoltate, coerente și sistematice)	· Teoria experimentalistă (R. Woodworth, E. Robinson); · Teoria echilibrului funcțional de învățare (E. Claparède).
Modelul matematic, informațional și cibernetic:	· Teoria matematică a învățării (F. Mostler); · Teoria eșalonării stimulului (W. Estes); · Teoria modelelor de tip Markov (Onicescu, Teodorescu); · Teorii sistematice, algoritmice și informaționale (Stelson).
Modelul psihosocial	· Teoria învățării prin imitație (N. Miller); · Teoria proceselor imediate ale imitației (A. Bandura); · Teoria comportamentelor interpersonale (R. Bales); · Teoria resocializării prin muncă și instruire a comportamentelor deviante (A. Makarenko).
Modelul operațional și dinamic	· Teoria formării mentale (P. Galperin); · Teoria psihogenezei operațiilor mentale (J. Piaget); · Teoria anticipării operaționale (P. Popescu).
Modelul cognitivist	· Teoria structurală, genetic-cognitivă (G. Bruner); · Teoria organizatorilor învățării verbale cognitive (Robinson); · Teoria învățării cumulativ ierarhice (R. Gagné).
Modelul integrativ	· Teoria holodinamică (R. Titone);

Descrierea educațională a modelului constructivist

(E. Vinicenco, 2016)

http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1647/Conf_2016_V1_pg106-110.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Exemplul 1. Învățarea elevilor este bazată pe investigație, cercetare, comparare, măsurare. Totodată, e necesar de ținut cont de cunoștințele anterioare ale elevilor. De regulă, această informație poate coincide cu cea nouă, dar, uneori, poate să se deosebească. Aici rolul de îndrumător îi revine profesorului. Acesta, la rândul său, le cere elevilor să formuleze propriile întrebări, permite interpretări și exprimări multiple ale învățării, încurajează lucrul în echipă.

Exemplul 2. Învățarea elevilor este activă și realizată prin cooperare. Aici putem menționa inteligența interpersonală – capacitatea de a rezolva probleme prin interacțiunea cu ceilalți, de a coopera, a negocia, abilitatea de a discrimina și răspunde adecvat la manifestările și dorințele celorlalți.

Exemplul 3. Elevii utilizează metode de investigație, pentru a pune întrebări, pentru a studia o temă și utilizează un număr mare de resurse pentru a găsi soluții și răspunsuri. Elevii explorează tema, fac concluzii și construiesc propriile opinii. Explorarea întrebărilor conduce la formularea unor întrebări noi.

Exemplul 4. Elevii reflectă asupra propriilor experiențe. În context putem evidenția valoarea inteligenței intrapersonale – capacitatea de a rezolva probleme și de a genera produse prin cunoașterea de sine, capacitatea de acces la propriile trăiri, abilitatea de a le discrimina, a le exprima. Acest proces îi transformă în experți ai învățării. Profesorul îi ajută prin crearea (modelarea) de situații în care elevii se simt în siguranță, fixând întrebări și reflectând asupra procesului de învățare. Profesorul creează activități care determină elevul să reflecte asupra cunoașterii și învățării. Este important să se discute despre ceea ce a fost învățat, și, îndeosebi, cum a fost învățat.

Exemplul 5. Elevii vin la școală cu o viziune și experiență proprie asupra realității înconjurătoare, cu o structură cognitivă bazată pe această experiență. Profesorii încurajează ideile elevilor, ținând cont de părerile elevilor și, în funcție de acestea, construiesc noile cunoștințe.

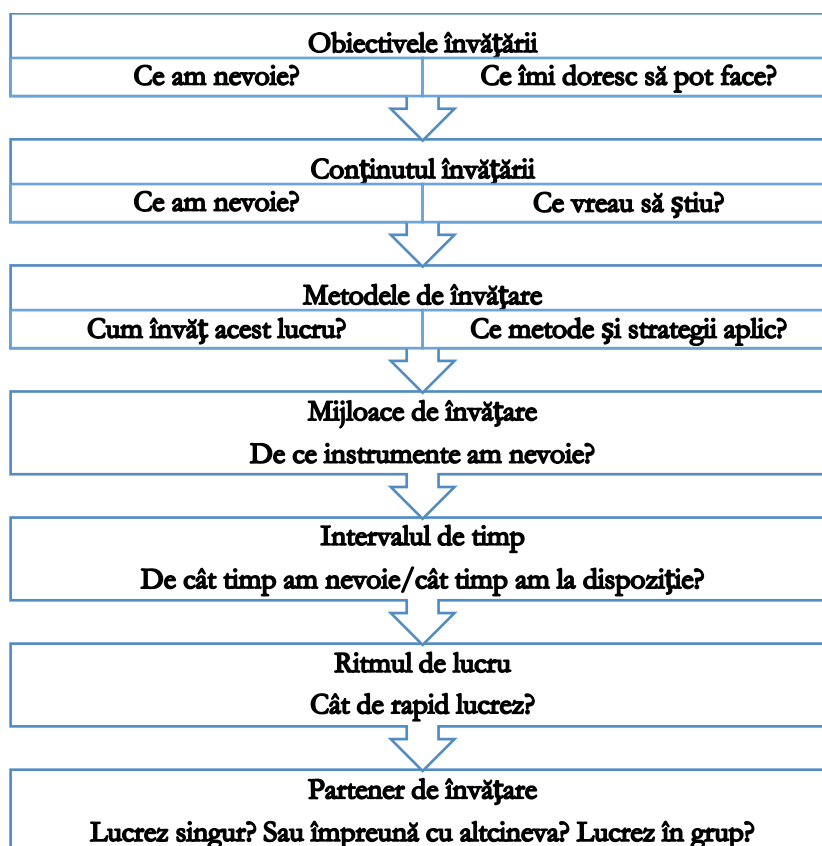
Anexa 5.

Figura 1.

Abordarea constructivistă a învățării independente și autonome

(W. Weidinger, 2017, p. 8)

https://www.jobsproject.ro/wp-content/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf



II. ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU – MODALITATE EDUCAȚIONALĂ CONSTRUCTIVISTĂ CENTRATĂ PE ELEV

2.1. Repere teoretice - Învățare Bazată pe Sarcini de Lucru

Una din modalitățile didactice, care are oportunitatea de a îmbina armonios metodele și tehnicile (inter)active moderne cu cele consacrate în învățământul primar la disciplina DP, concepută în contextul tipurilor moderne de învățare este **Învățarea Bazată pe Sarcini de Lucru** (ÎBSL) [1, p. 5].

Conform *Scrisorie metodice* (2020-2021) ÎBSL „sarcinile de lucru sunt un instrument ale cadrului didactic pentru a sprijini învățarea activă”:

* elevilor li se creează condiții de învățare care sprijină învățarea interactivă și formarea/ dezvoltarea competențelor;

* elevii devin activi și deschiși să interacționeze – prin urmare, cadrele didactice trebuie să le formuleze diverse sarcini de lucru oferindu-le timp suficient de realizare [2, p. 45].

După L. Ciascai (2016) ÎBSL vizează tipul de învățare axat pe *rezolvarea de probleme* - PBL este interpretată ca metodă didactică asociată modelului de predare-învățare bazat pe investigație (p. 30). Astfel, unitatea de învățare bazată pe rezolvarea de probleme vizează o succesiune de lecții [3, pp. 32-34]:

- declanșate de sizarea unei probleme (fără soluții clare) din viața cotidiană, dar legată de tema în discuție;

- pentru ca elevii să ajungă la:

a) definirea structurată a problemei pusă în discuție;

b) formularea ipotezei de lucru;

c) documentarea, analiza, cercetarea, filtrarea diverselor surse pentru a obține noi informații;

- d) revizuirea ipotezelor formulate initial prin vizorul noilor date obținute prin documentare sau cercetare;
- e) elaborarea soluțiilor;
- f) justificarea soluțiilor și a rezultatelor obținute în baza dovezilor și a raționamentelor realizate (p. 30).

Deasemenea, autoarea stabilește direcțiile PBL (p. 32):

- elaborarea unei strategii de rezolvare a unei probleme;
- utilizarea unei strategii rezolutive elaborate cu scopul de a rezolva o altă problemă în contextual temei discutate.

În sensul dat autoarea evidențiază un exemplu de aplicare a PBL raportată la modelul de construire a demersului didactic – ERRE (p. 34):

E (anticipare) – sesizarea problemei și avansarea strategiilor de rezolvare;

R (explorare, experimentare) – generalizarea soluțiilor alternative;

R (explicare) – evaluarea și alegerea soluției adecvate;

E (aplicare, transfer) – testarea soluției și a predicțiilor bazate pe ea și raportarea rezultatelor; valorificarea soluției.

Din perspectiva educației centrate pe student, Universitatea de Vest din Timisoara Centrul de Dezvoltare Academică [4] prezintă **o abordare instructivă la nivel operațional - Învățarea prin investigație** (eng. Enquiry-based learning-EBL) **cu o variantă din cele 4** (învățarea prin descoperire (eng. discovery learning), învățarea experiențială (eng. experiential learning), învățarea constructivistă (eng. constructivist learning),) **învățarea bazată pe probleme** (eng. problem-based learning – **PBL** în continuare), dezvoltând **particularitățile PBL**:

- este parte a schimbării paradigmei de la predare la învățare (Barr și Tagg, 1995);
- accentul este pus pe ceea ce studenții învață, profesorii jucând rolul de facilitatori ai învățării;

- PBL folosește cazuri (scenarii construite) ce etalează o problemă pe care studenții o folosesc ca punct de plecare pentru a descoperi informații și a formula opinii și soluții diverse.

- problema în PBL este prezentată studenților înainte de procesul de învățare, tutorele intervenind ulterior, atunci când este cazul, cu clarificări, dar bazându-se pe ceea ce studenții au descoperit în lectura lor;

- PBL pledează pentru o autonomie a studenților: studenții își definesc singuri obiectivele, ce anume au nevoie să cerceteze și să învețe, ceea ce aduce cu sine responsabilitatea surselor de informație (Barrett, 2005) [4]

Sursa accesată descrie la nivel operațional **caracteristicile PBL**:

- durata unui tutorial este de 2 ore. Acest timp cuprinde două momente importante: 1) discutarea descoperirilor cu privire la cazul anterior, posibile explicații și soluții, și mai apoi 2) discutarea noului caz. Această caracteristică a PBL vizează parcurgerea unor pași în aplicare (vezi anexa 1, figura 1);

- cadrul didactic facilitează învățarea prin furnizare de informații și coordonare a grupului;

- studenții formează grupuri de colaborare (8-12) pentru a lucra împreună, interpretând, prin distribuire, roluri diferite: un președinte, un rezumător, un cronometru (o persoană care ține evidența timpului), iar restul se ocupă de citirea problemei (eng. chairperson, scribe, timekeeper and reader of the problem);

- se prezintă o problemă deschisă, de obicei sub forma unui studiu de caz formulat special, astfel încât să nu producă o singură rezolvare;

- studenții discută problema, clarifică faptele prezentate, definesc problema și fac un brainstorming bazat pe cunoștințele anterioare; identifică ceea ce nu știu și ce trebuie să studieze pentru a rezolva problema și stabilesc un plan de acțiune;

- studenții se angajează într-un proces de studiu individual ce include: cărți, baze de date, resurse web etc. iar timp de câteva zile, studenții au sarcina să citească, să sintetizeze și să judece critic validitatea și utilitatea informațiilor parcurse;

- la prima oră din tutorialul următor studenții își împărtășesc informațiile găsite și lucrează împreună la rezolvarea problemei, pentru ca în final să prezinte soluția problemei;

- pe finalul activității, toți cei care au participat revăd ceea ce au învățat din rezolvarea acestei probleme, reflectează asupra contribuției fiecărui coleg și asupra propriei contribuții [4].

Deasemenea sursa etalează **principiile învățării din perspectiva PBL** (detaliată în anexa 2): Colaborare, Construcție, Contextualitate și Autodirijare (CCCA). Cu referire la **operaționalizarea demersului de PBL** sursa oferă detalieri cu referire la:

- *planificare* – studentul începe cu examinarea unei varietăți de modalități de a aborda o sarcină, stabilește un obiectiv clar, selectează strategii pentru atingerea obiectivului și identifică eventuale obstacole în calea atingerii obiectivului;

- *monitorizare* – studentul este conștient de ceea ce face și anticipează ce trebuie făcut în continuare.

- *finalizare* – evaluarea are loc atât asupra procesului, cât și asupra produsului procesului de învățare. Reflecția joacă un rol important în procesul de autoreglare [4].

Autorii V. Genaro și L. Renee (2015) detaliază **modelul de instruire PBL prin prisma paradigmei educaționale centrate pe elev/student**: o instruire care permite studenților să aplice conținutul cursurilor, să participe activ la învățarea lor, să utilizeze semnificativ tehnologia și să colaboreze. Astfel, autorii etalează următoarele **caracteristici de valorificare a PBL**:

- elevii/studenții, prin cercetare, se angajează să studieze o problemă autentică, prost structurată;

- elevii/studenții identifică lacunele din cunoașterea lor, desfășoară cercetarea și aplică ceea ce au învățat pentru a dezvolta soluții și a-și prezenta descoperirile;

- elevii/studenții prin colaborare și cercetare, pot cultiva: rezolvarea de probleme, abilitățile metacognitive, angajamentul în învățare și motivația intrinsecă [5].

De asemenea, autorii detaliază **pașii (6) de concepere, implementare și evaluare a învățării PBL**:

1. Identificarea rezultatelor (ce se va evalua). În categoria mijloacelor de evaluare autorii plasează: contractele de grup, formele de autoevaluare, evaluări ale colegilor, reflecțiile de învățare, exemplele scrise sau rubricațiile completate sau elaborate. Astfel PBL:

- vizează un proces cu rezultatele produse în cadrul activităților de învățare prin colaborare, cercetare și rezolvare de probleme la o disciplină școlară;

- ajută beneficiarii să achiziționeze un conținut sau un concept, sau să dezvolte deprinderile de comunicare verbal sau scrisă;

- pentru evaluarea produselor elaborate de grup se va apela la criteriile formative și cumulative.

2. Scenariul (elaborarea scenariului). În acest sens cadrul didactic va concepe demersul acțional cu o problemă înglobată, care va rezulta printr-un brainstorming realizat de elevi. Autorii recomandă să se apeleze la o problemă complexă legată de conținutul disciplinei pentru a scoate în evidență tipurile de gândire, de discuții, de cercetare și învățare care trebuie să aibă loc pentru a îndeplini obiectivele de învățare propuse. Autorii menționează că, scenariile trebuie să fie motivante, interesante și să genereze discuții calitative și eficiente.

3. Introducerea PBL. Autorii recomandă la început de modul sau subiect de lecție o „problemă ușoară”, apoi să se grupeze elevii pentru derularea activității. Deasemenea, recomandă:

- introducerea așteptărilor la sarcinile prezentate, a rubricilor de lucru și a timpului preconizat pentru realizare;
- citirea problemei/lor de către grup/uri și realizarea ulterioară a discuției și a cercetării.

4. Cercetarea. Conform autorilor cercetarea va:

- începe cu un brainstorming în grupurile de lucru prin care elevii vor define problema și vor determina ce știu despre problemă din experiența anterioară (cunoașterea anterioară), ce au nevoie să învețe mai mult despre ea (temele de cercetare) și ce surse vor apela pentru a găsi date (baze de date, interviuri etc.);
- grupurile vor scrie problema ca o declarație sau o întrebare de cercetare, iar cadrul didactic va ghida formularea întrebărilor;
- elevii vor decide singuri modalitatea de distribuire a rolurilor de lucru în grup și vor desemna responsabilii de cercetare a temelor care le sunt necesare pentru a înțelege pe deplin problemele;
- elevii vor dezvolta o ipoteză inițială pentru a-și „testa” soluția, mersul cercetării;
- întrebările de cercetare și ipotezele se pot schimba după ce elevii găsesc informații care dezminț convingerile lor inițiale [5].

5. Producerea performanței după cercetare:

- elevii vor crea produse și prezentări care sintetizează cercetarea lor, soluțiile de învățare. Formatul demonstrațiilor cumulative va depinde exclusiv de cadrul didactic și interpretat de autori „un targ de științe”;
- elevii găsesc resurse pentru a dezvolta cunoașterea fundamentală care informează despre înțelegerea lor și își prezintă în mod colaborativ către clasă descoperirile, incluzând una sau două soluții, în forma unor postere.

6. Evaluarea:

- cadrul didactic va evalua produsele și performanțele de grup;
- cadrul didactic va utiliza rubrici pentru a determina dacă elevii au comunicat clar problema, contextul, metodele de cercetare, soluțiile (fezabile și bazate pe cercetare) și resursele pentru a decide dacă membrii grupului au participat semnificativ;
- cadrul didactic va lua în considerare ideea de a-i pune pe elevi să-și scrie reflecțiile despre propria învățare (incluzând ce au învățat despre conținutul capitolului și despre procesul de cercetare) atât în fiecare zi cât și la încheierea procesului [5].

Conform sursei de specialitate <https://brilio.ro/adviser> [6] **conceptul de învățare PBL** a fost dezvoltat cu scopul de a stimula învățarea în rândul elevilor, ajutându-i pe aceștia să vadă relevanța și aplicabilitatea cunoștințelor în rolurile lor viitoare. Această formă de predare centrată pe elev a fost preluată mai apoi instituțional și adaptată atât pentru ciclul universitar, cât și pentru liceu și gimnaziu și mai recent și pentru educația online.

Conform sursei de specialitate accesate, procesul de PBL cuprinde achiziția de cunoștințe, colaborarea și comunicarea consolidată a rezultatului. Deasemenea, procesul PBL este descris ca:

- o intervenție pedagogică centrată pe elev, în care elevii învață despre un subiect prin experiența rezolvării unei probleme deschise, găsit într-un materialul declanșator;
- presupune definirea sau determinarea cauzei problemei;
- vizează identificarea, prioritizarea și selectarea alternativelor pentru soluționarea problemei;
- solicit proiectarea unui plan de intervenție și apoi evaluarea rezultatului.

Cu referire la descrierea conceptului PBL sursa stabilește:

- învățarea PBL accentul de focalizează pe ceea ce elevii învață iar cadrul didactic interpretând un rol de facilitator al învățării;

- PBL promovează autonomia în învățare unde elevii își definesc singuri obiectivele și aspectele pe care cred că au nevoie să le studieze și învețe, ceea ce aduce cu sine responsabilitatea privind sursele de informații.

Deasemenea sursa etalează pașii tipici de învățare PBL:

(a) elevilor li se prezintă detaliile unui caz (real sau ipotetic);

(b) are loc întâlnirea inițială în grupuri mici, în care elevii discută despre problemele identificate, sugerează ipoteze și identifică lacunele de cunoaștere;

(c) elevii studiază independent (caută, culeg și rezumă informațiile din cărți și articole);

(d) are loc întâlnirea de dezbateri în grupurile deja formate, în care elevii prezintă soluțiile, își evaluează sursele și reexamină problema;

(e) concluzii și autoevaluare.

Din contextul științific detaliat desprindem că la vârsta școlară mică, se pledează pentru strategii de formare a noilor cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, care pot fi aplicate în procesul de instruire: strategia interiorizării; strategia exteriorizării; strategia problematizării și reflexiei. În sensul dat Organizația internațională de sănătate (eng. The World Health Organization) (1993) consideră că **abilitatea de a rezolva probleme** este **una din „abilitățile pentru viață” care trebuie dezvoltate la elevi**, pentru a-i ajuta pe aceștia să aibă relații reușite, să facă față problemelor și stresului cotidian [8].

Iar viziunea postmodernă metodologică la vârsta mică școlară (R. Gollob, P. Krapf, W. Weidinger, 2016) PBL este interpretată ca **IBSL** iar autorii susțin că **IBSL este o învățare bazată pe o problemă** (PBL) în care problemele multiple din lumea reală sunt utilizate ca mijloc de promovare a învățării elevilor de concepte și principii, spre deosebire de prezentarea directă a faptelor și conceptelor [7].

Din perspectiva **strategiilor de învățare activă cu dezvoltarea gândirii critice în aspect practic prin efecte plauzibile ale formulării ipotezelor în cercetările și lucrările praxiologice ale elevilor**, autorii menționează că integrarea învățării și punerea în practică depind de **sarcina didactică propusă**:

- oferă elevilor o idee clară a motivului pentru care învață făcând: aceștia, în cadrul predării, au o sarcină de realizat și aceasta presupune multe abilități și competențe;

- elevii, prin acest fel de predare, trebuie să-și stabilească nevoile de învățare în fiecare situație nouă care apare;

- elevii, prin acest fel de predare, vor solicita instruire din partea cadrului didactic stabilind ei singuri sarcinile și nu invers [9].

Prin prisma acestor generalizări ne-am propus să clarificăm **ce presupune pentru învățător dar și pentru elevi o sarcină didactică**, făcând referire la dicționarul de termeni pedagogici, stabilind [10, p. 189]:

* **sarcina didactică** din perspectiva profesorului, presupune „un quantum de obligații de predare” care conferă o anumită individualitate proiectului de activitate propus, **probată prin strategiile de învățare și de evaluare** asociate deja **în vederea atingerii unui obiectiv operațional** sau unor obiective operaționale complementare, definit(e) **la nivelul activității elevului**;

* **sarcina didactică** din perspectiva elevului, este relevantă în măsura în care concentrează sau extinde o „încărcătură” informativ-formativă adecvată în raport cu posibilitățile sale maxime de învățare și cu resursele de (auto)evaluare continuă a rezultatelor obținute, definite în termeni de progres școlar.

Din perspectiva atingerii obiectivelor lecției prin sarcini didactice elaborate/propuse elevilor pentru învățare, am desprins faptul că acestea trebuie adaptate la deosebirile manifestate în comportamentul cognitive al elevilor la solicitările activităților de învățare.

De exemplu, nu toți elevii de aceeași vârstă au aceleași aptitudini pentru activitățile de studiu/ învățare. La elevii, de aceeași vârstă, este diferit ritmul de învățare la același program; în rândul elevilor, de aceeași vârstă, diferă mult gradul de înțelegere și asimilare a informațiilor și cunoștințelor predate etc.

Astfel, după V. Rusov în demersul de adaptarea a sarcinii didactice, este nevoie de a porni de la reprezentările pe care elevul le face despre sarcină și strategiile de realizare a ei. Elevul trebuie îndrumat să analizeze strategiile de învățare în funcție de exigențele sarcinii. Cadrul didactic va încuraja și va menține anumite demersuri ale elevului și va indica care strategii sunt pertinente pentru sarcină și nu trebuie selectate [11, p. 154]

Altă sursă de specialitate, susține că, obiectivele lecției formulate în elaborarea sarcinilor de învățare pentru elevi trebuie să le asocieze cu condițiile de învățare ale elevilor și să le adapteze în mod corespunzător, iar din moment ce obiectivele au devenit mai concrete, trebuie incluse aspectele legate de conținut. Până nu se decide nivelul dorit de realizare în ceea ce privește conținutul, adică temele care vor fi incluse, nu este posibilă stabilirea obiectivelor predării [9].

Deci, sarcina didactică propusă elevilor pentru a fi realizată este o problemă la subiectul cercetat și luat din viața reală, unde elevii, în actul de predare-învățare se confruntă cu problema pe care o vor rezolva prin diverse soluții rezolutive ajungând la un rezultat util și semnificativ, printr-un produs elaborat și (auto)evaluat. Astfel, elevii învață explorând metode de rezolvare a unei probleme, stabilindu-și sarcinile care le deschid calea către soluția problemei.

Din considerentul că,

- multe situații din viața reală constau în găsirea de soluții pentru probleme, ÎNBSL pregătește elevii pentru viață prin crearea de situații din viața reală drept cadre de învățare;

- elevii întâmpină probleme nu doar legate de conținut și subiect, dar și de organizarea activității lor, ei trebuie să devină conștienți față de sine și posibilitățile personale pentru a găsi o soluție pe cont propriu, **fiecare formă de ÎBSL datorită provocării de a rezolva probleme va oferi un potențial bogat pentru formarea abilităților:**

* de gestionare a timpului, de planificare a activității, de cooperare în grup/echipe, de obținere de materiale și selectare a informațiilor, de găsire și utilizare a instrumentelor etc. [9].

Astfel elevii:

- se vor confrunța cu probleme pe care ei le vor dori să le rezolve și să obțină un rezultat util și semnificativ;

- elevii rezolvând probleme vor învăța explorând diverse metode/căi de rezolvare stabilindu-și lor și profesorilor sarcinile care le deschid calea către soluția problemei [7, p. 47]. Iar din considerentul dat ÎBSL este flexibilă, deoarece elevii pot adapta sarcina de lucru la abilitățile lor [9].

CONCLUZII:

Dacă cadrul didactic va respecta aceste rigori de ÎBSL cu potențiale de învățare prin practică va fi posibilă și valorificarea învățării active. Iar din perspectiva practică se vor respecta elementele de bază ÎBS [10]: elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată prezentată de profesor; elevii își planifică acțiunile rezolutive; elevii pun în aplicare planul de acțiune rezolutivă; elevii reflectează asupra procesului lor de învățare și își prezintă rezultatele.

Conform surselor de specialitate accesate ÎBSL:

● se împarte în trei **categorii de bază** [10]:

1. simularea realității - realizată prin: jocuri de rol, jocuri de luare a deciziei, conferințe, dezbateri;

2. explorarea realității – realizată prin: interviuri, studii de caz;

3. rezultatul activității - realizată prin: prezentare, rezumat printat, afiș, fluturaș, gazetă de perete, clip video sau musical, website, expoziții, portofolii.

● parcurge o serie de **elemente** [7]

1. Activitatea începe cu o introducere succintă elaborată de cadrul didactic ce oferă elevilor posibilitatea de a începe lucrul.

2. Cadrul didactic propune sarcina/problema/cazul dar nu explică în detalii.

3. În mod individual, cadrul didactic, solicită elevilor (rubricații în caiet, tabele în fișă, organizatori grafici, tabele brainstorming) să elaboreze propriile soluții și să elaboreze un produs propriu ca rezultat al muncii independente.

4. Cadrul didactic optează pentru metode de învățare prin cooperare, solicitând elevilor să formeze grupuri/echipe/perechi de lucru.

5. Cadrul didactic moderează și facilitează activitatea de învățare activă a elevilor și asigură un mediul de învățare în grup (bănci, mijloace, nivel de zgomot acceptabil în clasă), oferă un follow-up constructiv printr-o discuție dirijată la finele activităților.

6. Elevii produc rezultate tangibile și prezintă diferite soluții.

7. Profesorul valorifică soluțiile elaborate și prezentate de elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare personală. Chișinău: MEC, 2022. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/24_dezvoltare_personala_2022-2023_final.pdf

2. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2020-2021. Anexă la Ordinul MECC nr. 839 din 18.08.2020. Chișinău, 2020. Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/2_invatamant_primar_2020-2021_final_01.09.2020.pdf

3. Ciascai, L. (coord), Model classic de predare-învățare bazat pe investigație. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2016. Disponibil:

<http://ceae.ro/wp-content/uploads/2017/05/Fundamentarea-abordarii.pdf>

4. Învățarea bazată pe probleme. Universitatea de Vest din Timisoara. Centru de Dezvoltare Academică, 2017, Disponibil:

<https://cda.uvt.ro/invatarea-bazata-pe-probleme/?pdf=1334>

5. Genaro, V., Renee, L., Învățarea bazată pe probleme: șase pași pentru a o concepe, implementa și evalua (traducere). Lyons in Faculty Focus, 30 Noiembrie 2015. Disponibil la:

<https://creeracord.com/2016/08/18/invatarea-bazata-pe-probleme-sase-pasi-pentru-a-o-concepe-implementa-si-evalua/>

6. Învățarea bazată pe probleme. Disponibil:

<https://brio.ro/adviser/invatarea-bazata-pe-probleme/info/20>

7. Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W., Educație pentru democrație (Vol. I). Materiale suport pentru cadre didactice privind educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului. Belgia: Editura Consiliului Europei Cedex F-67075 Strasbourg, 2016. Disponibil:

<https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/>

8. Metode de predare. Course on Prevention of School Early Leaving. Disponibil:

https://schoolinclusion.pixel-online.org/training_package.php?tr1=RU&tr2=3

9. Învățarea bazată pe sarcini de lucru este o învățare bazată pe o problemă. Disponibil:

<https://www.living-democracy.ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/lesson-4/>

10. Cristea, S., Dicționar de pedagogie. Chișinău: Editura Litera, 2000.

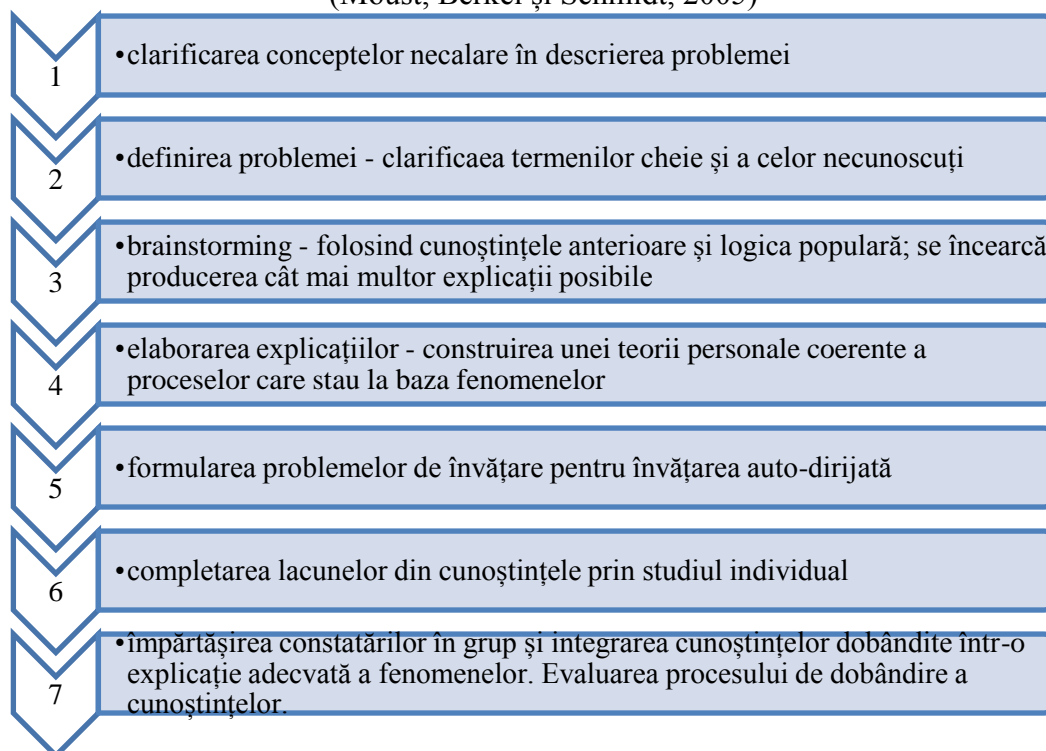
11. Rusov, V., Sarcina didactică centrată pe nevoile de învățare. CZU 376. Disponibil:

http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/4489/1/Rusov_%20V_%20Sarcina.pdf

ANEXE

Anexa 1.
Figura 1.

Pași parcurși în aplicarea PBL (Moust, Berkel și Schmidt, 2005)



Anexa 2.

Principiile învățării din perspectiva PBL

(Dolmans și colab., 2005)

Colaborare Colaborarea nu este o chestiune de împărțire a sarcinilor în rândul cursanților, ci implică o interacțiune reciprocă și o înțelegere comună a unei probleme. Învățarea prin colaborare are loc atunci când sunt îndeplinite următoarele condiții: participanții au un obiectiv comun, responsabilități comune, sunt dependenți reciproc și trebuie să ajungă la un acord printr-o interacțiune deschisă.

Construcție Principiul constructiv de învățare subliniază faptul că învățarea este un proces activ în care studenții construiesc sau reconstruiesc rețelele lor de cunoștințe. Învățarea este un proces de creare a sensului și de construire a interpretărilor personale a lumii bazate pe experiențe și interacțiuni individuale.

Contextualitate Învățarea are loc întotdeauna într-un context, situația în care se dobândește cunoașterea determină utilizarea cunoștințelor. Transferul poate fi facilitat prin ancorarea învățării în contexte semnificative, relevante pentru experiența trecută, actuală și viitoare a celor care învață.

Autodirijare Învățarea autodirijată implică faptul că studenții joacă un rol activ în planificarea, monitorizarea și evaluarea procesului de învățare.

2.2. Repere aplicative - Învățare Bazată pe Sarcini de Lucru

Valorificarea învățării bazată pe problemă începe:

- de la vârsta de 5-6 ani, prin jocul de rol ca particularitate a vârstei respective, unde copilul tinde să reproducă anumite roluri sociale (el se joacă dea mama, dea tata), îndeplinește,

prin joc, alte roluri din familie, dar cunoaște și anumite roluri profesionale, pe care le exercită, de asemenea prin joc. Copilul îndeplinește rolurile care le cunoaște și care îi plac. Școala lărgeste orizontul despre viață al copilului [1, p. 74];

- la vârsta micii școlarități, prefigurând stadiul de fantezie (4-10 ani) dominat de jocul de rol imaginativ și stadiul de interese (11-12 ani) dominat de conturarea aspirațiilor către diferite activități caracterizate de: *conturarea imaginii de sine, constituirea și direcționarea intereselor, dezvoltarea și exersarea abilităților și aptitudinilor.*

Colectivul de autori R. Gollob, P. Krapf, W. Weidinger (2016) menționează că ÎBSL creează combinații ideale ale învățării de tip constructivist și ale învățării prin instruire. În ÎBSL, elevii se confruntă cu probleme pe care vor să le rezolve. Învățarea nu reprezintă un scop în sine, ci are un rezultat util și semnificativ. Elevii învață explorând metode de rezolvare a unei probleme, stabilindu-și lor și profesorilor sarcinile care le deschid calea către soluția problemei [2, p. 47].

De asemenea autorii susțin că **ÎBSL este o învățare bazată pe o problemă** (ÎBP) în care problemele multiple din lumea reală sunt utilizate ca mijloc de promovare a învățării elevilor de concepte și principii, spre deosebire de prezentarea directă a faptelor și conceptelor. Astfel, prim modalitatea dată „problema”: îi motivează pe elevi să caute o înțelegere mai profundă a conceptelor; solicită elevilor să ia decizii motivate și să le susțină; include obiectivele conținutului în așa fel încât să-l conecteze la lecțiile anterioare.

G. Rolf, W. Weidinger (2010, p. 14) eșalonează principiile ÎBSL respectate în cadrul activităților didactice pentru învățământul primar privind cetățenia democratică și drepturile omului:

- formă excelentă de învățare active - învățare prin acțiune;
- oferă o structură pentru diferite contexte de învățare;
- maximizează timpul disponibil pentru învățare, din considerentul că elevii realizează sarcini pe care oricum trebuie să le realizeze;
- oferă posibilitatea de a rezolva probleme din viața reală și material autentic pentru analiză;
- oferă mai multe sensuri învățării - o face mai stimulativă;
- dă celor ce învață un sentiment de control și de împlinire.

În acest sens autoarea E. Sendova (2007, p. 10) interpretează **ÎBSL – învățare bazată pe punerea de probleme** (ÎBPP) ca activitate individuală sau de grup care are loc într-o anumită perioadă de timp și are drept rezultat un produs, o prezentare sau o acțiune. Autoarea menționează că ÎBPP este o abordare de grup care încurajează studiul auto-condus și independent, se bazează pe furnizarea unei probleme sau a unei situații întâlnite în de zi cu zi unde educabililor li se cere să cerceteze natura problemei, să analizeze situațiile și să utilizeze cadre teoretice relevante pentru a studia posibile soluții, dileme și conflicte. De asemenea în cadrul ÎBPP se pune accentul pe conceptul de înțelegere de către educabili a ceea ce fac, a motivelor pentru care acel lucru este important și a modului în care vor fi evaluați [3]. Din perspectiva dată autoarea elucidează impactul ÎBPP asupra educabilului și asupra cadrului didactic (vezi detalii în anexa 1., tabelul 1) și descrie etapele principale ale ÎBPP (ibidem, pp. 11-12): înțelegerea situației / clarificarea terminologiei / clarificarea conceptelor; identificarea/formularea problemei; analiza și discuția de tip brainstorming, sugerarea cauzelor posibile (emiterea de ipoteze); analiza sistematică a problemei, corelarea problemei cu cauzele; stabilirea tipului de informații, a abilităților îmbunătățite cu ict, a scopurilor învățării și a competențelor necesare; studiul /îndeplinirea sarcinilor /obținerea informațiilor; evaluarea/ rezultatul/ aplicarea informațiilor.

W. Weidinger (2015, p. 31) în contextul procesului de dezvoltare a stimei de sine la elevi tratează **ÎBSL – învățare bazată pe temă** (ÎBT) unde elevii lucrează pe temă și nu profesorul este cel care lucrează cu ei, iar manualele sunt concepute în așa fel încât elevii să fie capabili să rezolve probleme și să ajungă la rezultate folositoare și semnificative. În cadrul acestui proces de rezolvare a temelor, elevii exploarează mai multe itinerarii care ulterior îi conduc la o soluție și în așa fel, ei achiziționează competențele și abilitățile necesare [4].

W. Weidinger (2020, pp. 11-12) în lucrarea sa didactico-metodologică detaliază ÎBSL prin prisma învățării active în cadrul programelor de dezvoltare personală stabilind o particularitate de bază științifică - ÎBSL reprezintă combinația ideală dintre învățarea constructivistă și învățarea cu ajutorul instrucțiunilor. Acest proces instigă la găsirea diverselor soluții pentru problemele care pot apărea în viața reală, astfel pregătindu-l pe elev pentru viață, creând situații reale de viață drept cadru pentru învățare.

Prin prisma dată autorul stabilește punctele forte în procesul de ÎBSL la lecțiile de DP:

- elevul lucrează pentru îndeplinirea sarcinii, nu profesorul;
- cadrul didactic concepe materialele astfel încât elevii să rezolve probleme care conduc către ceva util și plin de semnificație;
- elevii, în procesul rezolvării sarcinilor elevii explorează mai multe căi de găsim a soluției și astfel dobândesc competențe și abilități și anume prin faptul că ei lucrează singuri la o sarcină de lucru și astfel ei așa învață;
- elevii, prin libertatea de a încerca diferite modalități de rezolvare a problemei învață simplu și ușor;
- cadrul didactic, în faza de informare, în faza de prelucrare a informației, supravegheze timpul, nu depășind limita „celor cinci minute”;
- sarcinile propuse elevilor pot fi realizate și prin alte forme decât lecția: vizitarea unei întreprinderi, discuția cu unii specialiști, realizarea interviurilor etc.;
- evaluarea este bazată pe rezultatul sarcinii decât pe acuratețea limbajului.

Cu trimitere la R. Ellis (2003) autorul eșalonează caracteristicile principale a unei sarcini (orientare pragmatică; rezolvarea unei probleme; alegerea resurselor de care au nevoie elevii pentru îndeplinirea sarcinii în mod individual; are un rezultat bine definit) și stabilește că astfel:

- elevii se vor confrunta cu unele probleme pe care doresc să le rezolve iar învățarea va conduce spre ceva util și semnificativ.
- elevii învață, explorând diferite căi de rezolvare a unei probleme, stabilind atât pentru ei și pentru cadrul didactic sarcinile care duc către rezolvarea problemei [5].

R. Gollob, P. Krapf, W. Weidinger (2016) evidențiază:

A. elemente specifice ÎBSL:

- elevii se confruntă cu o sarcină care trebuie rezolvată (prezentată de profesor sau de un manual);
- elevii își planifică acțiunile și pun în aplicare planul de acțiune;
- elevii implementează planul de acțiune;
- elevii reflectează asupra procesului lor de învățare și își prezintă rezultatele”.

B. Fazele ÎBSL:

1. Simularea realității în clasă (jocuri de rol; jocuri de luare a deciziei; conferințe etc.);
2. Explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale (interviewarea unui specialist; interviuri pe stradă; studii de caz etc.);
3. Rezultatul activității (prezentare; afiș; fluturaș; poster; buletin informativ; expoziție; portofoliu etc.).

Detalii disponibile: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/>

C. Elemente de ÎBSL în cadrul lecției de DP:

1. Cadrul didactic începe cu o introducere succintă (max. 5 minute), apoi elevii încep să lucreze.
2. Cadrul didactic nu explică sarcina în detalii.
3. Elevii folosesc spațiile libere din caiete să creeze propriile produse/să obțină rezultate în mod independent.
4. Elevii aplică metode de învățare prin cooperare, formând perechi sau grupuri / echipe de lucru.
5. Metodele de învățare prin cooperare necesită rearanjarea băncilor din clasă.
6. Rolul profesorului este de moderator sau facilitator al procesului de învățare.
7. Uneori profesorul permite un nivel de zgomot acceptabil în clasă în dependență de activitățile desfășurate de elevi (discuții etc.).
8. Elevii produc rezultate tangibile.
9. Elevii prezintă diferite soluții.
10. Profesorul valorifică soluțiile elevilor [2].

O notă importantă acordă autorii: rolurile cadrului didactic în activitățile de învățare bazate pe sarcini de lucru și follow-upului

Detalii disponibile: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/>

CONCLUZII: Procesul de învățarea activă și interactivă prin strategia de ÎBSL oferă tuturor elevilor o idee clară a motivului pentru care învață făcând: aceștia au o sarcină de realizat și aceasta presupune multe abilități și competențe. În acest fel de predare, elevul își stabilește nevoile de învățare în fiecare situație nouă care apare, solicită instruire din partea profesorului, ceea ce înseamnă că elevii stabilesc sarcinile profesorilor lor și nu invers ceea ce reprezintă combinația ideală dintre învățarea constructivistă și învățarea cu ajutorul instrucțiunilor. Acest proces instigă la găsirea diverselor soluții pentru problemele care pot apărea în viața reală, astfel pregătindu-l pe elev pentru viață, creând situații reale de viață drept cadru pentru învățare.

Sursele de specialitate moderne (R. Gollob, P. Krapf, P., W. Weidinger, M. Ududec, L. Ciurari, A. Vieriu, A. Popovici, C. Mironov et. al.) extind și clarifică paleta de **strategii active în dezvoltare abilităților de viață:**

- ◆Învățarea prin cooperare;
- ◆Învățarea prin proiecte;
- ◆Învățarea prin experiență;

◆**Învățarea bazată pe sarcini de lucru** (ÎBSL în continuare) [6, pp. 11-20].

Studiul și analiza sursei bibliografice W. Weidinger (2020) ilustrează **particularitățile strategiei active de învățare la DP – ÎBSL** (reprezintă combinația dintre învățarea constructivistă și învățarea cu ajutorul instrucțiunilor; pregătește elevii pentru viață, creând situații reale de viață drept cadru pentru învățare) prin **atribuțiile elevilor și cadrului didactic:**

- **elevii** învață prin intermediul sarcinilor de lucru și lucrează pentru îndeplinirea sarcinii;
- elevii rezolvă probleme care conduc către ceva util și semnificativ;
- elevii se confruntă cu probleme pe care doresc să le rezolve, astfel învățarea fiind utilă și semnificativă;
- elevii, în procesul de rezolvare a sarcinilor, exploatează diverse căi de găsire a soluției, dobândind astfel abilități utile;
- elevii își stabilesc nevoile de învățare pentru fiecare sarcină de lucru;
- elevii beneficiază de instrucțiuni și instructaj din partea învățătorului, astfel stabilind în mod individual sarcinile de lucru;
- **cadrul didactic** facilitează procesul de ÎBSL:

- *concepe materialele astfel încât elevii să rezolve probleme;
- *acordă elevilor libertatea de a încerca diferite modalități de rezolvare a problemei;
- *supraveghează timpul în cadrul expunerii pentru ca elevii să aibă suficient timp de învățare;
- * elaborează sarcini care pot include vizita unei întreprinderi, discuția / interviuarea unor specialiști și solicitarea ajutorului;
- * evaluează produsul elaborate de elevi prin calificative;
- * informează elevii despre motivul pentru care învață prin desfășurarea unei anumite acțiuni și despre abilitățile formate la final de sarcină realizată [6, pp. 11-12].

După W. Weidinger (2020) **ÎBSL are un model de aplicare:**

1. Elevii au o sarcină pe care trebuie s-o rezolve. Această sarcină poate fi prezentată de profesor sau citită de elevi.
2. Elevii își fac un plan de acțiune.
3. Elevii implementează planul de acțiune.
4. Elevii reflectează asupra procesului de învățare și își prezintă rezultatele.

Sursa de specialitate LIVING DEMOCRACY (<https://www.living-democracy.ro/about-us/>) care oferă oportunități de valorificare a Proiectului Living Democracy (A trăi în democrație) și pentru sistemul de învățământ a statului RM de rând cu: Albania, Bosnia-Herțegovina, Croația, Grecia, Kosovo, Montenegro, Romania, Serbia, Elveția etc. în volumul 1 (<https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/>) elucidează categoriile de bază a ÎBSL: simularea realității, explorarea realității și rezultatul activității și detaliate de noi în anexa 2, tabelul 2.

Colectivul de autori R, Gollob, P. Krapf (2007) detaliază **aspectul practic de valorificare a ÎBSL** [7, p. 61]:

- unitățile de învățare sunt concepute ca mici proiecte;
- elevii se confruntă cu probleme curente activității din cadrul proiectelor - referitoare subiect, la forma de organizare a activității (în grup, individual, pereche), la comunicare, la respectarea programului de realizare a sarcinii etc. Prin identificarea și soluționarea acestor probleme, elevii își vor dezvolta o gamă largă de abilități de învățare prin sarcini.

Autorii vin cu un exemplu parctic la unitatea de învățare 1 „Eu în comunitatea mea”:

- elevilor li se dă sarcina de a crea o floare care să conțină numele și fotografia lor;
- elevii sunt lăsați să decidă modalitatea: de a desena floarea, de a obține materialele, de a găsi o fotografie și a-și planifica timpul. Astfel, autorii menționează că elevii vor învăța a „învăța la locul de muncă” iar pentru asta profesorul va trebui să se gândească cu atenție la maniera în care să formuleze sarcina, să hotărască asupra întrebărilor, cum ar fi:

- De cât timp vor dispune copiii?
- Ce materiale trebuie să le pun eu la dispoziție?
- Ar trebui să le dau câteva părți ale florii care sunt gata făcute?

De asemenea, autorii menționează că acest exemplu arată că, la această vârstă de școlaritate (nivelul primar):

- elevii sunt încurajați să-și asume răspunderea pentru activitatea efectuată la clasă, împărțind răspunderea cu profesorul;
- elevii vor conștientiza despre acest tip de învățare și vor dobândi și o experiență în planificarea independent a activității și pentru etapa următoare;
- profesorul va dispune de o gamă largă de roluri și activități:
 - de instruire și de informare (funcție clasică/tradițională) - prin intermediul unei prelegeri, al unei sarcini de lectură, al unui videoclip etc.;

- de a-și reflecta comportamentul și personalitatea pentru a servi drept model pentru ca elevii să perceapă mesajul că fiind credibil dacă comportamentul său îl susține, de exemplu prin tonul vocii, prin înțelegere, prin toleranță, cinste sau încurajare;
- de adecvare a metodelor didactice (de predare, învățare, evaluare) la conținutul modulului;
- de proiectare personalizată și prospectivă la situațiile apărute pe moment în clasă;
- de supraveghere cu atenție a elevilor în timpul lucrului la sarcină pentru observarea comportamentului și nevoilor de învățare în ceea ce privește cunoașterea și înțelegerea, aptitudinile și valorile.

Aceeași autori (<http://www.living-democracy.com/pdf/ro/V1/V01.pdf>) în alt volum de sursă bibliografică menționează că, **ÎBSL trebuie să facă obiectul unei reflecții și al unei descărcări imediate (un follow-up)**. În acest sens vin și cu un exemplu: dacă elevii, după un joc de rol, au sentimente puternice – bucurie, dezamăgire, furie într-o activitate în plen moderată de profesor, elevii își vor împărtăși ideile și vor reflecta asupra activității printr-o discuție dirijată: - Ce am învățat?, - Cum am învățat?, - Cu ce scop am învățat?.

Autorii susțin că, fără acest efort de reflecție, ÎBSL este doar o simplă acțiune, realizată doar de dragul acțiunii iar în termenii învățării constructiviste, *follow-up-ul cu rol de reflecție* este timpul acordat pentru o analiză și pentru o judecată abstractă și sistematică. Profesorul poate da indicații – sub formă de concepte, informații suplimentare – pentru care ÎBSL va oferit contextul.

W. Weidinger (2020), în sensul valorificării ÎBSL la disciplina DP, ține să etaleze și o serie de probleme atât pentru elevi cât și pentru professor:

- crearea mediului de învățare creative și incitant pentru elevi să experimenteze frecvent principiile ÎBSL în diverse context;
- proiectarea gândită a ÎBSL:
 - pentru a evita riscul ca elevii să rămână în zona îngustă a termenilor și formelor cu care sunt familiarizați evitând orice effort de teamă de eșec ce provine din riscul de a greși și care însoțește încercarea de a folosi noi posibilități;
 - în cazul abordării sarcinii de lucru în grup unde unii elevi se pot baza excesiv pe ceilalți, care să facă cea mai mare parte de muncă și învățare, în loc să depună efort în mod egal;
 - respectarea timpului la realizarea sarcinii, care reprezintă o presiune continuă de a se încadra în timp, în cazul în care sarcinile de învățare nu sunt bine proiectate;
 - dificultatea implementării ÎBSL în clasa cu un număr mare de elevi și cu spații limitate (rânduri de bănci) [6, p. 12].

BIBLIOIGRAFIE

1. Modulul „Dezvoltarea personală și proiectarea carierei”. Anexa 1 la Ordinul Ministerului Educației nr. 793 din 12 septembrie 2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ome_793_din_12.09.2016.pdf
2. Gollob, R., Krapf, P., Weidinger, W., Educație pentru democrație (Vol. I). Materiale suport pentru cadre didactice privind educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului. Belgia: Editura Consiliului Europei Cedex F-67075 Strasbourg, 2016. Disponibil: <https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/>
3. Sendova, E., Metode de învățare activă promovând abilitățile îmbunătățite cu ICT. Disponibil: https://research.uni-sofia.bg/bitstream/10506/283/3/ITeach_Handbook_final_romanian.pdf
4. Weidinger, W., Să dezvoltăm stima de sine. Să lucrăm împreună. Manual pentru profesori. Zurich University of Teacher Education, Centre IPE, Elveția (trad.), 2015. Disponibil:

https://phzh.ch/globalassets/ipe.phzh.ch/projekte/europaweite-projekte/face-life-skills/face_lehrerheft_rom_druck_pdf.pdf

5. Shancin, V., Deprinderi de viață. Manual de activități. Interactiv. București: Editura Peace Corps, 2010.

6. Weidinger, W., Cum sprijinim învățarea activă. Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori. ME CC al RM și Zurich University of Teacher Education, Chișinău, 2020.

7. Gollob, R., Krapf, P., Explorarea drepturilor copilului Activități didactice pentru clasele I-IX. Volumul V din volumele ECD/EDO I-VI Educație pentru cetățenie democratică și drepturile omului în practica școlară. Scenarii didactice, concepte, metode și modele. Consiliul Europei, februarie, 2007, F-67075 Strasburg Cedex, disponibil la:

<http://www.living-democracy.com/pdf/ro/V5/V05.pdf>

ANEXE

Anexa 1.
Tabelul 1.

Impactul ÎBPP asupra educabilului și asupra cadrului didactic

(E. Sendova, 2007, p. 10)

Impactul ÎBPP asupra educabilului	Impactul ÎBPP asupra cadrului didactic
<ul style="list-style-type: none"> • este axată pe cursant și motivantă intrinsec; • încurajează colaborarea și învățarea prin cooperare; • le cere cursanților să producă un produs, o prezentare sau o acțiune; • le permite cursanților să aducă îmbunătățiri treptate și continui produsului, prezentării sau acțiunii lor; • este proiectată astfel încât cursanții să fie implicați activ în „facerea” unor lucruri, mai curând decât în „învățarea despre” ceva; • este o provocare, concentrându-se pe cunoștințe și abilități de ordin superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • are un conținut și un scop autentice; • utilizează o evaluare autentică; • este facilitată de către profesor, dar acesta este mai mult un „ghid de lângă cursant” decât un „înțelept pe o scenă”; • are scopuri educaționale explicite; • își are rădăcinile în constructivism (o teorie sociologică a învățării) și oferă considerații utile privind teoria tradițională a învățării; • este proiectată astfel încât profesorul să fie cursant, învățând de la cursanți și împreună cu ei.

Tabelul 2.

Categoriile de bază a ÎBSL

(<https://www.living-democracy.com/ro/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-7/>)

ÎBSL		
Simularea realității în clasă	Explorarea și inițierea unor acțiuni în situații specifice vieții reale	Rezultatul activității
Jocuri de rol Jocuri de luare a deciziei Joaca de-a statuile Conferințe Dezbateri televizate Dezbateri Audieri Tribunale	Intervievarea unui specialist Interviuri pe stradă Sondaje și cercetare Stagi Practică Studii de caz Participarea la guvernarea școlii Participarea la planificarea lecțiilor	Prezentare Rezumat printat Afiș Fluturaș Gazetă de perete Clip video sau muzical Website Prezentare Raport: știri ale săptămânii Expoziții Portofolii
Formarea competențelor		

III. ASPECTE DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU LA DISCIPLINA „DEZVOLTAREA PERSONALĂ” ÎN CLASELE PRIMARE

Model exemplu – clasa I

Disponibil integral (pp. 104-113): <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>

Unitatea de învățare: 2. Asigurarea calității vieții

Subiectul lecției: „Suntem persoane elegante ”

Demers curricular: vestimentația; selectarea vestimentației în diferite situații

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Unități de competențe:

2.1. Recunoașterea comportamentelor corecte privind ținuta (vestimentația).

2.3. Adaptarea comportamentului la situații reale din viață

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să localizeze pe baza imaginilor și a textului literar starea vestimentației a unui elev cu bun gust;

O.2. să recunoască hainele considerate de bun gust din imaginile acroșate pe avizier;

O.3. să rezume despre impactul hainelor purtate nepotrivit anotimpului, vremii de afară asupra problemelor de sănătate;

O.4. să producă modalități de raportare a pieselor vestimentare la anotimp/vremea de afară în baza filmulețului;

O.5. să soluționeze cazul cu referire la modalitatea de îmbrăcare pentru o activitate gospodărească în curtea casei pe baza Fișei 2 și 3;

O.6. să creeze situații de potrivire a vestimentației în raport cu vârsta și momentul zilei pe baza exercițiului PRO-CONTRA.

Strategia didactică:

• **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi.

• **Metode, procedee, tehnici:** reflecția personală/pereche, studiul de caz, conversația euristică, exercițiul PRO-CONTRA, joc de luare a deciziei „Cum ași proceda eu în locul lui Kit?”, demonstrația, observarea, discuția dirijată/dezbaterea, expunerea.

• **Mijloace didactice:** avizierul clasei, imagini cu reprezentare de vestimentație în diverse tipuri de activitate ale unui copil; Fișa 1-8; tabla; bandă adezivă.

Strategii de ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare: *autoverificarea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat; * autoaprecierea - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin).

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: MECC, 2018.

3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

4. Cuciinic, C., Cum să fiu politicos? Bunele maniere pentru cei mici. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Editura Aramis, 2002.

În **Evocare** la pasul **Implică-te!** pentru O.1 și O.2 elevilor, la lecția precedentă, se propune pentru acasă, ghidați de părinți, în baza surselor disponibile familiei (fotografii, imagini, imagini decupate din reviste de publicitate) să aleagă o reprezentare a unui copil îmbrăcat în:

*haine de casă (5 elevi);

*haine la școală (5 elevi);

- *haine la joacă (5 elevi);
- *haine în ospetie (5 elevi);
- *haine la teatru (4 elevi).

Imaginile elevilor, selectate personalizat acasă, se acroșează pe avizierul clasei în dependență de cum au fost distribuite sarcinile. În primele minute de aflare a elevilor în clasă, se propune, în pauzele dintre ore, să studieze și să analizeze imaginile acroșate pe avizier, dar fără a le pune în discuție.

În *Evocare* se solicită elevilor, din bancă, să contempleze imaginile de pe avizierul clasei pe fonul textului literar „Ghetele” de Emilia Plugaru, recitat personal de învățătoare. În baza textului literar, elevilor se acordă întrebări:

- Cum sunt reprezentate ghetuțele în poezie?
- În ce stare sunt ghetuțele din poezie?
- De cine sunt purtate ghetuțele din poezie?
- Imaginile contemplate reprezintă starea neîngrijită a ghetuțelor din poezie?
- Ce imagini de pe avizier reprezintă hainele unui elev?
- Cum sunt reprezentate în imagini hainele purtate la școală?

Se pledează pentru următorul *răspuns așteptat*: „Ghetuțele din poezie sunt neîngrijite. Ghetuțele din poezie sunt într-o stare jalnică. Ghetuțele sunt purtate de un copil dezordonat și neîngrijit. Hainele din imagini purtate la școală și acroșate pe avizier reprezintă haine îngrijite”.

Se solicită elevilor (numind câte un elev din 5 grupări de sarcini) să recunoască celelalte haine din imaginile acroșate pe avizier, *generalizând*: „Hainele îngrijite reprezintă un copil/elev elegant/manierat. Elevul manierat are grijă ca hainele să fie curate și îngrijite permanent și indiferent în ce context sunt purtate”. Astfel se anunță subiectul lecției: „Suntem persoane elegante” și se enunță obiectivele lecției „Astăzi noi vom: recunoaște comportamentele corecte privind vestimentația unui copil elegant/manierat; alege piese vestimentare pentru diverse situații din viața unui elev/copil; propune modalități de potrivire a hainelor ținând cont de culoare, vârstă, anotimp și de momentul zilei”.

Pentru etapa dată de lecție se optează pentru următoare strategie didactică: observarea, conversația euristică, demonstrația.

În **Realizarea Sensului** la pasul *Informează-te!* elevii prin ascultare activă, expunere și demonstrare își extind bagajul de achiziții cu referire la „persoanele elegante îmbrăcate cu bun gust”. La pasul *Procesează informația!* pentru obiectivele O.3. și O.4. se inițiază aplicarea modalității didactice ÎBSL. Prin demonstrație și observare (**elevii s-au confruntat cu o sarcină care trebuie rezolvată și prezentată de învățătoare**) se propune elevilor o dezbatere cu referire la filmul desen animat „Kit și Keit (<https://www.youtube.com/watch?v=LtaCh7vU5Wg>): „Haine potrivite” până la minutul 2:42 în care elevii vor avea sarcina de a clarifica cauza îmbolnăvirii eroului Kit.

Întrebări acordate elevilor: „Cine din acești eroi nu s-a îmbrăcat în haine potrivite vremii de afară?, Ce element de vestimentație a preferat Kit pe vreme caldă?, Ce element de vestimentație a preferat Kit pe vreme friguroasă?, În ce s-a îmbrăcat Kit pe vreme de ploaie?, Ce s-a întâmplat cu Kit și Keit?, De ce s-a îmbolnăvit Keit dacă ea respectase purtarea hainelor în dependență de vremea de afară?, Hainele purtate nepotrivit anotimpului, vremii de afară la ce probleme de sănătate pot aduce?”.

Răspuns așteptat: „Kit nu s-a îmbrăcat în haine potrivite vremii de afară. Kit pe vreme caldă a preferat căciula de iarnă. Kit pe vreme friguroasă a preferat chipiul de safari. Kit pe vreme de ploaie a preferat costumul de gală. Kit și Keit s-au îmbolnăvit. Kit a îmbolnăvit-o pe Keit. Hainele purtate nepotrivit anotimpului pot duce la diverse probleme de sănătate: răceli, inflamații de articulații, dureri de cap, crampe musculare ș.a.”.

Apoi, prin jocul de luare a deciziei „Cum ași proceda eu în locul lui Kit?” ca al doilea element de ÎBSL (**pentru simularea realității în clasă**), se propune elevilor să formeze perechi de lucru după modalitatea de grupare „elev-elevă”.

Se oferă sarcini pentru fiecare pereche care îl va ajuta pe Kit să-și aleagă o piesă vestimentară pe vreme de ploaie, desenând vestimentația pe spațiul figurii din fișa: băieții – o pereche încălțăminte pe timp de ploaie; fetele – o piesă vestimentară pentru cap. În acest sens elevii sunt atenționați despre respectarea regulilor de joc și cu referire la modalitatea de prezentare a sarcinii: „fiecare pereche va argumenta importanța pieselor desenate pentru sănătatea lui Kit printr-o reflecție; perechea care va realiza prima sarcina va acroșa fișa de lucru pe tablă; primele 5 perechi care vor realiza sarcina se vor considera câștigătoare”.

Elevii vor respecta următoarele reguli de joc: „băieții/elevii vor desena o piesă vestimentară – încălțăminte pentru a-l ajuta pe Kit pe vreme de ploaie în partea stângă a foii de jos; fetele/elevii vor desena o piesă vestimentară pentru cap pentru a-l ajuta pe Kit pe vreme de ploaie, în partea dreaptă a foii de sus; primele 5 perechi câștigătoare vor fi aplaudate”.

Se va pleda pentru următoarele reflecții de pereche: „Am optat pentru cizmele de cauciuc deoarece ele nu permit apei să pătrundă la picioare, astfel picioarele vor fi protejate de ploaie și frig. Am optat pentru o glugă de fâș care nu permite stropilor să pătrundă pe haine”.

Pentru a verifica corectitudinea și judiciozitatea opțiunilor elaborate prin desen și reflecție de pereche, elevilor se solicită să vizioneze, finalul filmului desen animat „Kit și Keit „Haine potrivite” din a 3-a' cu *generalizarea:* „De fiecare dată când ne îmbrăcăm trebuie să ne îmbrăcăm corespunzător și cu vârsta și cu anotimpul. Iar bunul gust în vestimentație se referă la priceperea cu care vă potriviți hainele, ținând cont de culoare, vârstă, anotimp și de momentul zilei”.

Pentru etapa dată de lecție se optează pentru următoare strategie didactică: expunerea, demonstrația, observarea, discuția dirijată/dezbaterea, joc de luare a deciziei „Cum ași proceda eu în locul lui Kit?” , reflecția de pereche.

În **Reflecție** la pasul **Comunică și decide!** pentru O.5 elevilor se propune un caz (**pentru explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale**) detaliat în Fișa 2 „Împreună cu tată-l ei, Ana a hotărât să construiască o cantină pentru păsări. Ei pregătise: scândurele, cuie, sârmă, ciocan, semințe. Cantina pentru păsări a fost terminată, dar seara Ana s-a îmbolnăvit. Nu am înțeles din ce motiv, dar am observat că era încălțată cu ghetuțele surorii mai mici, purta un tricou strâmt, o scurtă mult mai largă și pantalonii de la costumul de schi” cu întrebări adresate la caz: Ce fel de copil este Ana?, Ce activitate a realizat Ana?, Cu cine a realizat Ana activitatea?, De ce s-a îmbolnăvit Ana?, Ce cauze au dus la îmbolnăvirea Anei?

Răspuns așteptat: „Ana este un copil care iubește natura ținutului natal. Ana a realizat o activitate gospodărească în curtea casei. Ana împreună cu tată-l ei a realizat activitatea în curtea casei. Ana s-a îmbolnăvit pentru că nu s-a îmbrăcat corect timpului de afară. Cauze care au dus la îmbolnăvire: pantofii strâmți care au obosit și asudat picioarele; tricoul strâmt care nu permitea să circule aerul prin corp; scurta prea largă care mânia aerul rece pe corpul Anei; pantalonii de la costumul de schi prea groși pentru o activitate în curtea casei”.

Apoi se solicită elevilor, în baza Fișei 3, să propună sfaturi pentru Ana referitor la ceea cum să se îmbrace pentru o activitate gospodărească, ca să nu se îmbolnăvească. În acest sens elevii se vor informa referitor la modalitatea de lucru cu Fișa 3. Elevii indică, cu ajutorul numerelor 1-4, hainele care se potrivesc pentru o activitatea gospodărească în curtea casei: cifra 1 pentru piesa vestimentară corespunzătoare capului; cifra 2 pentru piesele vestimentare interioare, corespunzătoare corpului; cifra 3 pentru piesa vestimentară exterioară, corespunzătoare corpului; cifra 4 pentru piesa vestimentară corespunzătoare picioarelor.

Tot în această secvență (**pentru explorarea unor acțiuni în situații specifice vieții reale**) la pasul **Apreciază!** (O. 6.) se solicită elevilor să creeze situații PRO la exemplele CONTRA propuse:

1. Ion are invitați cu ocazia zilei sale de naștere. El și-a întâmpinat musafirii îmbrăcat în pijama, iar în picioare avea papuci de casă.

2. La spectacol am văzut-o pe Laura îmbrăcată în trening, avea pe cap o șepcuță, în picioare bascheți, iar în spate un rucsac.

Pe finalul sarcinii se oferă feedback personal al învățătoarei la răspunsul copiilor din Fișa 4.

Pentru etapa dată de lecție se optează pentru următoare strategie didactică: studiul de caz, conversația euristică, exercițiul PRO-CONTRA.

În **Extindere (ca rezultat al activității)** la pasul **Acționează!** se sugerează elevilor să reflecteze împreună cu părinții asupra subiectului abordat la lecție. Se propune elevilor, ghidați de părinți să elaboreze un (**produs**) *Cod de reguli* „Bunul gust în vestimentație” tehnica „colaj”, completând Fișa 8. Elevii sunt atenționați că vor decupa imagini din diverse surse (reciclabile): tipărite, fotografii, materiale de publicitate și reclamă, pe care le vor aplica în corespundere cu denumirea ferestrelor propuse în fișă și asupra modalității de evaluare a produsului elaborat.

Model exemplu – clasa II

Disponibil integral (pp. 131-142): <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>

Unitatea de învățare: 1. Asigurarea calității vieții

Subiectul lecției: „Cum îmi gestionez emoțiile?”

Demers curricular: semne verbale și nonverbale ale emoțiilor: mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice.

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Unități de competențe:

1.2. Corelarea drepturilor și a responsabilităților elevilor în contexte școlare și cotidiene.

1.3. Solicitarea ajutorului în cazurile când sunt victime sau martori ai abuzului.

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil să:

O.1. estimeze verbal cauzele care provoacă ambele emoții (tristețe, bucurie);

O.2. relateze despre modalitățile de gestionare a emoțiilor în baza discuției dirijate;

O.3. justifice căile de gestionare a emoțiilor (pozitive, negative) în baza jocului de luare a deciziei;

O.4. distingă între intensități diferite ale aceleiași emoții utilizând situații reprezentative din clasă;

O.5. numească o metodă sănătoasă și una riscantă de gestionare a emoțiilor utilizând personajele din povești;

O.6. manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

Strategia didactică:

● **Forme de organizare:** frontal, individual, în perechi, în grup.

● **Metode și procedee:** reflecție personală, observația, discuția dirijată, explicația, demonstrația, joc de luare a deciziei, studiul de caz, reflecție de grup, cadranul emoțiilor, tehnica „Spune mai departe!”, lectura ghidată.

● **Mijloace didactice:** Fișa 1-9.

Strategii de ECD: EFI

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: Editura Liceum, 2018.

2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Editura Liceum, 2018.

3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

4. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_eed_1-4_20.11.2019_site_final.pdf

5. MECC, Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018, disponibil la: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului-cl-I-IV.pdf

În *Realizarea Sensului* la pasul *Procesează informația!* pentru atingerea O.3 și O.6 se propune elevilor să formeze perechi de lucru urmărind sarcinile:

- să recunoască și să denumească emoția exprimată pe fața zarului;
- să mimeze emoția respectivă (expresia facială);
- să descrie o situație trăită în care a simțit acea emoție și felul în care a gestionat-o;
- să redea emoția prin tehnici creative (desen, modelare etc).

Pe finalul activității se tinde spre următoarea decizie luată de elevi: emoția: *plăcerea* - gândul pozitiv: *satisfacție, interes*; emoția: *suferință* - gândul negativ: *supărare, stres*; emoția: *încântare* - gândul pozitiv: *interes, amuzament*.

Pentru sarcina dată se optează pentru: lucrul în perechi, jocul de luare a deciziei, EFI (tip de activitate).

Tot în această etapă pentru atingerea O.4. se solicită elevilor să formeze grupuri de lucru conform ecusoanelor cu numere din piept, distribuind rolurile și sarcinile de lucru în grup:

- crupierul extrage imaginea din plic;
- savantul examinează imaginea și denumește emoția;
- caligraful denumește emoția în scris pe versoul imaginii cu litere de tipar;
- actorul mimează emoția din imagine;
- cronometrul prinde imaginea pe termometrul emoțiilor în dreptul intensității potrivite.

Cazul prezentat elevilor: „Acest termometru (Fișa 4) măsoară cât de puternică este trăirea persoanelor (intensitatea emoțiilor)”.

Sarcina grupului: de a extrage imaginea din plic; de a examina imaginea; de a denumi emoția pe care o reprezintă imaginea pe versoul ei cu litere de tipar; de a mima emoția reprezentată din imagine; de a prinde imaginea pe termometrul emoțiilor în dreptul intensității potrivite.

Pe parcursul realizării sarcinii se urmăresc elevii pentru a: distinge intensitățile diferite ale aceleiași emoții; oferi exemple de situații reprezentative - emoțiile de bază discutate. În situația în care apar două fețe (expresii faciale) și elevii exprimă o singură emoție cu aceeași intensitate, se sugerează că le pot prinde în același loc pe termometrul emoțiilor.

Pe finalul activității, elevii sunt rugați să motiveze poziționarea fețelor pe termometrul emoțiilor. În acest sens, elevii sunt atenționați să nu manifeste emoții negative pentru că personal voi numi elevul care va prezenta reflecția de grup. *Exemplu de reflecție de grup:* „Consecințele trăirii unor emoții de intensitate ridicată sau redusă pot duce la o stare de sănătate precară”.

Activitatea se încheie cu întrebările:

- Ce diferențe apar în expresia facială a diverselor persoane în momentul exprimării uneia și aceleiași emoții?
- Ce motive sunt pentru apariția acestor diferențe?
- Ce emoții au fost mai greu de recunoscut/ierarhizat și de ce?
- Care sunt consecințele trăirii unor emoții de intensitate ridicată sau redusă?

Pentru sarcinile date se optează pentru următoarea strategie: lucrul în grup, studiul de caz, EFI; lucrul frontal, reflecția de grup, discuția dirijată, EFI.

În *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* pentru O.5. se propune elevilor să completeze cadranul emoțiilor cu personaje din povești, basme în funcție de stările emotive prezentate, trasând săgeata din subsolul foii pe cadranul emoțiilor. De asemenea, se solicită elevilor să numească o metodă sănătoasă și sau riscantă de gestionare a emoțiilor personajelor din povești.

Exemplu:

- personaje speriate: iezii în momentul apariției lupului; Scufița Roșie în momentul deghizării lupului în bunică; Alba ca Zăpada lăsată în pădure de vânător;

- personaje triste: fata moșneagului, Cenușăreasa;

- personaje vesele: Gogoșa, cocoșul;

Exemplu răspuns de metodă sănătoasă și una riscantă de gestionare a emoțiilor personajelor din povești:

- pentru Cenușăreasă recomand să gândească pozitiv la orice obiecție a mamei vitrege;

- pentru Scufița Roșie: să spună ce o frământă lupului;

- pentru fata moșneagului: să-și recunoască reușitele, în loc să se concentreze asupra eșecurilor;

- pentru urs: s-o ierte pe vulpe că și așa-i șireată.

Feedback: starea emoțională a personajelor și a persoanelor poate fi recunoscută după chip, după expresia feței, mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice. Toate aceste emoții atât pozitive cât și negative sunt caracteristice fiecărui om și nu le putem categorisi între rele și bune. Există doar buna sau proasta gestionare a acestora, dar dacă te lași purtat de emoții vei căuta suport afectiv la cei dragi.

La activitatea dată se optează pentru următoarea strategie didactică: lucrul individual, cadranul emoțiilor, reflecția personală, EFI.

Tot pentru atingerea O.5. elevii realizează sarcini de tipul *Apreciază!* prin completare verbală a unor fraze lacunare cu referire la emoțiile potrivite ce au ca temă întâmplări petrecute la școală. *Exemplu:* „Un copil ceva mai mare m-a lovit, mă doare tare. Îl privesc neputincios și simt că sunt _____ (furios)”

Sarcina dată se finalizează prin debriefing:

- Ce facem când suntem furioși/triști/bucuroși ?;

- Cum procedăm, dacă un coleg ne-a lovit ?;

- Ce metodă vom utiliza în cazul dat ?

Răspuns aproximativ:

- când suntem furioși/triști/bucuroși conștientizăm că manifestăm o stare emoțională pozitivă sau negativă;

- dacă un coleg m-a lovit nu îi voi răspunde cu aceeași monedă dar îl voi ierta, necătând la suferința pe care am îndurat-o, voi trece peste asta și voi merge înainte.

Pentru sarcina dată se optează pentru următoarea strategie didactică: forma de lucru frontală, tehnica „Spune mai departe!”, discuția dirijată, EFI.

În *Extindere* pentru pasul *Acționează!* elevilor se propune, împreună cu părinții, să lectureze în familie povestea „Livada cu emoții” după Maria Dorina Pașca (Fișa 8). De asemenea, se solicită elevilor, ghidați de părinți să răspundă la întrebările textului literar propus, completând spațiile din Fișa 9, reprezentând –produsul ECD „Enunț lacunar”, evaluat la ultima lecție a modului în baza criteriilor de succes:

1. Citesc cu atenție enunțul.

2. Determin după cerințe fiecare număr/ cuvânt ce lipsește.

3. Completez enunțul.

La sarcina dată se optează pentru următoarea strategie didactică: lucrul individual, lectura ghidată, EFE.

Model exemplu – clasa III

Disponibil integral (pp. 205-215): <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>

Unitatea de învățare: 4. Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial

Subiectul lecției: „ Orice muncă e frumoasă dacă e pe plac aleasă ”

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Unități de competențe:

4.3. Argumentarea deciziilor privind viitorul său și a rolului studiilor în acest proces.

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să localizeze caracteristicile unei viitoare cariere de succes prin prisma organizatorului grafic- ciorchinele;

O.2. să justifice esența unei cariere de succes în viața omului prin prisma reflecției personale;

O.3. să estimeze caracteristicile esențiale ale meseriilor pe baza Fișei de lucru 6;

O.4. să detecteze posibilitățile de informare asupra viitoarei meserii/profesii pe baza discuției dirijate;

O.5. să extragă abilitățile negative posedate de o persoană în alegerea unei viitoare profesii lucrând în perechi la Fișa 7;

O.6. să elaboreze un interviu de stabilire a motivul pentru care și-au ales meseria pe care o practică în baza modelului propus

Strategia didactică:

● **Forme de organizare:** frontal, individual, în grup, perechi.

● **Metode și procedee:** Reflecție personală, Jurnalul cu dublă intrare, Ciorchinele, explicarea, Demonstrarea, Joc de luare a deciziei, Discuția dirijată, Gândiți / Lucrați în perechi / Comunicați, Interviul, Discuția dirijată.

● **Mijloace didactice:** Fișa 1- Fișa 8.

Strategii ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare: *autoverificarea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat; * autoaprecierea - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin).

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: Editura Liceum, 2018.

2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Editura Liceum, 2018.

3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019). Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/mecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

4. Lemeni, G., Mihalca, L., Nih, C., Consiliere și orientare. Ghid de educație pentru carieră. Activități pentru clasele I-IV. Cluj-Napoca: Editura ASCR, ediția a II-a revăzută, 2011.

5. Top 5 profesii online moderne care pot fi găsite în Moldova. Disponibil:

<https://joblist.md/ro/news/cariera/top-5-profesii-online-moderne-care-pot-fi-gasite-in-moldova?fbclid=IwAR3myPh2Hw16lBTREF1-R6CHZNcGCIjtyEhFeACaEUXf2OZOsvBVvNydAF7Q>

În **Evocare** la pasul **Implică-te!** pentru obiectivele O.1 și O.2 fiecărui elev se distribuie Fișa de lucru 1 și se solicită să examineze atent imaginile. Se propune elevilor să descrie verbal, caracteristicile de definire a termenilor: muncă, ocupație profesie. Se solicită elevilor să coloreze

spațiile fișei la recunoașterea termenului (muncă-roșu; ocupație-galben; profesie-verde) și să facă o reflecție generală cu referire la noțiunea de carieră.

Pentru etapa dată de lecție se optează pentru următoare strategie didactică: Jurnalul cu dublă intrare; Ciorchinele; Reflecție personală.

În **Realizarea Sensului** la pasul **Informează-te!** elevii prin ascultare activă, explicare și demonstrare î-și extind cunoștințele cu referire la diversitatea profesiilor în lumea actuală și accentul pus în alegerea viitoarei profesii.

La pasul **Procesează informația!** (O.3 și O.4.) se aplică ÎBSL, propunând elevilor *Jocul de luare a deciziei* - „Profesii” cu scopul de recunoaștere a profesiilor; estimare a caracteristicilor esențiale ale profesiilor; detectare a posibilităților de a se informa asupra profesiilor care îi interesează. Se solicită elevilor să formeze grupuri de lucru (4 elevi în grup) cu sarcini și roluri pentru recunoașterea profesiilor din tabla de joc.

Apoi, prin discuția dirijată, se ropune elevilor să studieze și să analizeze Fișa de lucru 6, acordând întrebări de generalizare: - Putem afirma că orice muncă e frumoasă?, - De ce?, - În alegerea unei profesii este importantă cunoașterea caracteristicilor acesteia? De ce?, - Care sunt posibilitățile de informare asupra profesiilor care vă interesează?

Răspunsuri așteptate:

- Orice muncă e frumoasă dacă e pe plac aleasă.

- E frumoasă pentru omul în persoană care practică munca, aducându-i satisfacție morală și materială de existență; e frumoasă pentru toată societatea care beneficiază de produsul oricărei munci.

- Cunoașterea caracteristicilor unei profesii este importantă din considerentul alegerii corecte acesteia în dependență de disponibilitățile și aptitudinile fiecăruia. Răspunsurile oferite de elevi au fost generalizate de învățătoare: „A obține un loc de muncă este foarte important, iar alegerea corectă potrivită a viitoarei profesii necesită o analiză a propriilor disponibilități și aptitudini personale intelectuale, dar și a necesităților societății”.

În **Reflecție** la pasul **Comunică și decide!** obiectivul O.5 prin metoda *Gândeți / Lucrați în perechi / Comunicați* cu forma de organizare perechi, elevilor se propune să analizeze un text și să extragă calitățile/abilitățile negative posedate de o persoană în alegerea unei viitoare profesii. La finalul sarcinii, se solicită perechilor (2-3) să rezume (30 secunde fiecare) conținutul discuțiilor purtate și concluziile la care au ajuns partenerii, de comun acord, apoi urmează *feedback-ul*: „Indiferența, lenea, performanțele școlare scăzute, motivație scăzută, dezinteres față de viitoarea profesie, protejare maximă din partea familiei de a fi independent, de a crea – nu caracterizează persoana care tinde spre o alegere corectă și potrivită viitoarei profesii; nu asigură pe viitor o carieră de succes”.

Pentru pasul **Apreciază!** Obiectivul O.6 prin strategia didactică: perechi, interviul „Cum ne alegem profesia?” și discuția dirijată se propune elevilor să elaboreze un interviu și pe care să-l realizeze acasă cu un membru din familie (părinte, persoană importantă din familie: frate/soră, bunel/bunică, prieten de familie) pentru a afla motivul pentru care și-au ales meseria pe care o practică. Se oferă elevilor un model de elaborare și desfășurare a unui interviu. Se discută cu elevii întrebările din fișa model de interviu (propusă de învățătoare) pentru a clarifica eventualele nelămuriri sau pentru a găsi alte întrebări pe care ar dori să le pună acestor persoane. Se stabilește durata de realizare a interviului – o săptămână și împreună cu elevii se clarifică modalitatea de evaluare a produsului elaborat în mod individual acasă.

În **Extindere** la pasul **Acționează!** se sugerează elevilor să reflecteze împreună cu părinții asupra subiectului abordat la lecție și ajutați, ghidați de familie să realizeze interviul „Cum ne alegem profesia?”.

Model exemplu – clasa III

Disponibil integral (pp. 194-204): <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>

Unitatea de învățare: 3. Modul de viață sănătos

Subiectul lecției: „Igiena alimentației – reguli privind alimentele și modul de hrănire”

Demers curricular: modalități de realizare corectă a acțiunilor igienice

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Unități de competențe:

3.1. Descrierea beneficiilor alimentației echilibrate pentru sănătatea omului.

3.2. Evaluarea produselor alimentare, utilizate în alimentație.

Obiectivele lecției: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:

O.1. să listeze propriile obiceiuri alimentare utilizând bulgăru de zăpadă (mingea din lână);

O.2. să deducă produsele alimentare nesănătoase din propriile obiceiuri pe baza tabelului (brainstorming);

O.3. să regăsească alimentele benefice sănătății corpului uman pe baza Fișei 1;

O.4. să extindă palitra de alimente benefice sănătății corpului uman pe fiecare nivel al „piramidei”;

O.5. să stabilească traseul digestiv la cazul propus în baza fișelor de lucru 4-5;

O.6. să elaboreze un meniu de mic dejun sănătos utilizând ca suport Fișa 3

Strategia didactică:

• **Forme de organizare:** frontal, individual, în grup, perechi.

• **Metode și procedee:** bulgărele de zăpadă, brainstorming tabel, debriefing, explicația, demonstrația, joc de luare a deciziei „Piramida-puzzle”, studiul de caz, reflecția de grup/pereche.

• **Mijloace didactice:** Fișa A; Fișele: 1-7.

Strategii de ECD: EFI: de tip emoțional, de conținut, de activitate; autoevaluare: *autoverificarea în baza criteriilor de succes pentru produsul evaluat; * autoaprecierea - abordări calitative: Cât de satisfăcut ești de realizarea sarcinii?; Apreciază-ți modul în care ai realizat sarcina?; Cum ți-a reușit sarcina? (independent, ghidat, cu sprijin).

Bibliografie:

1. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău: Editura Liceum, 2018.

2. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Editura Liceum, 2018.

3. Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV (2019), disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/meecd_1-4_15.11.2019_site.pdf

4. Cuciinic, C., Cum să fii sănătos. Igiena școlarului mic. Consiliere și orientare școlară în învățământul primar. București: Aramis, 2002.

În *Evocare* la pasul *Implică-te!* pentru atingerea O.1 și O.2 se propun elevilor prin tehnica de energizare „Bulgărele de zăpadă” o serie de întrebări care cer un răspuns rapid. Răspunsul care desemnează un obicei alimentar nesănătos se înregistrează de *elevul secretar* în baza tabelului de brainstorming. Astfel, prin prisma dată pe final de activitate, organizând un debriefing, se solicită elevului *secretar* să citească produsele nesănătoase numite de elevi ca obicei alimentar. În baza acestor răspunsuri se oferă întrebări întregii clase de tipul:

- Ce impact poate avea corpul uman nealimentându-se corect?

- Ce consecințe poate avea nerespectarea regulilor de igienă alimentară?

Răspusul la aceste întrebări dau posibilitate învățătoarei să anunțe subiectul lecției și să enunțe obiectivele lecției.

Pentru sarcinile realizate în *Evocare* la pasul *Implică-te!* se optează pentru următoarea **combinatorică didactică:** *forma de organizare* - frontal; *metoda* - brainstormingul tabel; *procedeul* - Bulgărele de zăpadă; *tehnica* – debriefing.

În *Realizarea Sensului* la pasul *Procesează informația!* pentru atingerea O.3 și O.4. prin **strategia de ÎBSL** se propune elevilor *Jocul de luare a deciziei* „Piramida-alimentară”. Acest joc marcează faza unei sarcini cu elementul în care elevii se confruntă cu sarcina și pe care trebuie s-o rezolve.

Pe tablă, din timp se desenează o piramidă după modelul Fișei 2. Elevilor se solicită să formeze 8 grupuri (4 elevi în grup) cu sarcini și roluri: 1 elev secretar; 2 elevi pictori; moderatorul unește alimentul cu locul din piramidă și finisează sarcina lipind pe tablă produsul realizat de grup Fișa 2.

Se propune elevilor:

- să studieze și să examineze conținutul Fișei de lucru 1 (3');
- să regăsească alimentele propuse pe Piramida-alimentelor (7'). La această fază a sarcinii (jocul de luare a deciziei), elevilor li se oferă posibilitatea de a valorifica rolurile de lucru în grup, ca element de ÎBS, pentru a-și face un plan de acțiune și de implementare a planului de acțiune (alt element de ÎBSL).

Pe finalul activității de grup se solicită elevilor să-și autoevalueze activitatea de lucru în grup, comparând produsul realizat de grup cu conținutul Fișei 3 prin debriefing: extinzând, verbal, palitra de alimente din fiecare nivel al piramidei cu răspunsuri argumetative la întrebările generalizatoare propuse:

- Care din alimentele piramidei, considerate sănătoase, pot fi consumate mai mult?;
- De ce alimentele de la baza piramidei se consideră sănătoase?;
- Ce diferență este între a ne hrăni și a mânca? Dați exemple!

Răspuns aproximativ:

1. Cereale (porumb, grâu, secară, ovăz, etc); fructe/legume (legume zarzavaturi: conopidă, brocoli, ridiche roșie/neagră, ardei roșu/galben/verde, roșii, ardei etc; fructe și pomușoare: nuci, mere, pere, prune, coacăză, căpșună etc.); produse lactate: lapte, iaurt, chefir, smântână etc.; carene, pește, ouă; dulciuri de casă, dulciuri fabricate.

2. Alimentele de la bază pot fi consumate mai mult decât celelalte deoarece sunt mai sănătoase.

3. Alimentele sănătoase asigură corpul cu elementele necesare de hrănire. Chipsurile, băuturile carbogazoase, bucatele fastfood le putem mânca dar ele nu ne hrănesc, așa cum fac fructele și legumele care conțin vitamine și minerale – elemente extrem de importante pentru sănătatea noastră.

Astfel în etapa dată se realizează faza de elaborare a produsului de grup, în care elevii au reflectat asupra procesului de învățare (element de ÎBSL) și și-au prezentat rezultatele (element de ÎBSL).

Pentru sarcinile realizate în *Realizarea Sensului* la pasul *Procesează informația!* se optează pentru următoarea **combinatorică didactică**: forma de organizare - grup; metoda - joc de luare a deciziei; procedeul - Piramida-alimentară; tehnica – debriefing.

În *Reflecție* la pașii *Comunică și decide!* și *Apreciază!* pentru valorificarea O.5. și O.6. se propune elevilor cazul (fază de ÎBSL): Un elev întreabă „ Cum mănânc o banană sau un măr?”. Apoi, elevii sunt inițiați:

- să examineze imaginea din Fișa 4;
- să studieze și să examineze conținutul Fișei 5 de lucru;
- să scrie (să vină cu sugestii personale la cazul prezentat) pe imaginea din Fișa 4 numărul traseului digestiv din Fișa 5 corespunzător cu organul responsabil de digestie în corpul omului.

În baza sugestiilor personale elaborate de elevi, în pereche, la sarcina următoare li se propune să elaboreze în 7' un meniu de mic dejun sănătos, utilizând ca suport Fișa 3 – Piramida

elementelor și Fișa 6. Condițiile sarcinii: primele 3 perechi, care termină cel mai repede, prezintă în fața clasei alegerile lor.

În cadrul prezentărilor produsului de lucru în pereche se pun întrebări ajutătoare:

- Ce alegeri ați făcut?
- A fost greu să vă imaginați produsele alimentare pentru micul dejun?
- Varianta elaborată de perechea voastră o veți încerca acasă?

Pentru sarcinile realizate în *Reflecție* la pasul *Comunică și decide!* și *Apreciază!* se optează pentru următoarea **combinatorică didactică**: *forma de organizare* - pereche; *metoda* – studiul de caz; *procedeul* - Reflecție pereche „Meniul unui mic dejun sănătos”; *tehnica* – discuția dirijată.

În *Extindere* pentru pasul *Acționează!* elevilor se propune, împreună cu părinții, să reflecteze asupra subiectului abordat la lecție. Se solicită elevilor, ghidați de familie să elaboreze un *Buletin informativ* „Gusturi și sănătate”. În acest sens elevii sunt informați despre modalitatea de prezentare a produsului de lucru individual *Buletinul informativ*:

1. Respect tema/ subiectul.
2. Realizez design-ul propus, introducând elemente creative proprii.
3. Prezint informații/ mesaje corecte, clare și atractive.
4. Prezint clar, fluent și cu entuziasm.
5. Folosesc un vocabular adecvat.

Bibliografie generală:

1. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău. Aprobăat prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017. Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
2. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018, Aprobăat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf
3. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar, Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf
4. Mihăilă, M., Rolul profesorului în ghidarea învățării prin cooperare. În „Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale”. Disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/125-132_2.pdf
5. Răduț-Taciu, R., Bocoș, M., Chiș, O., (coord.), Tratat de management educațional pentru învățământul primar și preșcolar. Pitești: Paralela 45, 2015. ISBN 978-973-47-1526-8.
6. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME CC al RM. Aprobăat: la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației, culturii și cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018. Disponibil la:
https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
7. Gollob, R., Weidinger, W., Predarea și învățarea de calitate. Proiectul „predarea mai bună pentru un viitor mai bun - BTBF”. Chișinău: MEC RM, Universitatea Pedagogică din Zurich, 2022

**ANEXE
CLASA I**

**ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE
APRECIERE A RISCULUI COMUNICĂRII CU PERSOANE NECUNOSCUTE
PENTRU SECURITATEA PERSONALĂ**

Subiect: Cine sunt persoanele necunoscute și cum comunicăm cu ele?

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Atenție la persoanele necunoscute! Comunicarea în stradă cu persoane necunoscute.

Surse bibliografice complementare:

*Saranciuc-Gordea, Liliana, Ghid metodologic la disciplina școlară „Dezvoltarea personală” (clasele I-IV) supliment la suporturile de curs „Didactica dezvoltării personale”; „Consiliere educațională”; „Consiliere școlară”. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. ISBN 978-9975-46-556-4. 373.3.015(072) S 23. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2659>

*La școală în siguranță. Comportamente și reguli Ghidul elevului/eleveii din ciclul primar din învățământul general în contextul situației epidemiologice cu COVID-19

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_primar_final.pdf

*Dezvoltare personală; cl. I, " Securitatea personală Atenție la persoanele necunoscute". În Educație Online RO. Disponibil:

<https://www.youtube.com/watch?v=h8Bmg0gSvFY>

*Moldovanu, Iosif, Dreglea, Dumitrița. Program de prevenire a abuzului față de copii Provocările lui Dragoș. Ghid metodologic. Chișinău: Programului „Protecția copiilor împotriva abuzului, neglijării, exploatării și traficului print-run sistem consolidat și funcțional”, realizat de Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului și Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii, cu suportul Ministerului Educației și susținut de Oak Foundation, Save the Children, Reprezentanța UNICEF în Moldova, 2016. Disponibil:

https://drepturilecopilului.md/files/ghid_dragos.pdf

*Botezatu,Elena, Prisăcaru Angela. Siguranța copiilor în mediul online. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul primar. Chișinău: MEC Centrul Internațional „La Strada”, 2021.

Disponibil:

https://siguronline.md/files/resources/49/Ghid_SIGURAN_A_COPIILOR_N_MEDIUL_ONLINE_Primare_web.pdf

*Protecția copilului față de violență în instituția de învățământ. Culegere de acte normative. Chișinău: Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, 2017; Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, 2017; Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova (CIDDC), 2017; Institutul UNESCO pentru tehnologii informaționale în educație , 2017. Disponibil:

<https://iite.unesco.org/files/news/639352/Protec%C5%A3ia-copilului-fa%C5%A3%C4%83-de-violen%C8%9B%C4%83-Culegere-de-acte-normative-2017.pdf>

*Politica de protecție a copilului în instituția de învățământ. Ghid de implementare. Chișinău: MECC, Disponibil:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/politica_de_protectie_a_copilului_ghid_de_implementare.pdf

*Cum acționăm în situații excepționale Ghid pentru familie. European Union, Serviciul Protecției Civile și Situațiilor Excepționale, Republic of Serbia Ministry of Interior Sector for

Emergency Management. București: Traducerea, adaptarea și publicarea sunt realizate de Programul de prevenire, pregătire și reacționare la dezastrele naturale și cele provocate de om în țările din Parteneriatul Estic, finanțat de Uniunea Europeană (PPRD Est). Disponibil:

https://dse.md/sites/default/files/pdf/Family%20Guide_MOL.pdf

DESFĂȘURARE

Conținut informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”:

„ Cu persoane străine, pentru a evita orice risc, nu se intră în discuții sub nici un pretext din considerentul că o persoană străină arată ca orice altă persoană, poate fi femeie sau bărbat, de obicei mai mare ca vârstă. El/ ea poate folosi diferite modalități pentru a manipula copiii, indiferent de vârsta copilului și dacă este fată sau băiat. De exemplu: putea să îți spună că a pierdut câinele și are nevoie de ajutorul tău, să întrebe cum poate ajunge undeva, să-ți propună dulciuri sau alte bunuri dacă mergi cu el să-ți arate animalul tău preferat, sau poate chiar să te amenințe că va face vreun rău unei persoane dragi, dacă nu accepți ceea ce îți propune.

În astfel de situații se recomandă:

- să o ei la fuga și să strigi după ajutor;

- să fii asigurat că ai minim 3 numere de telefoane ale persoanelor de încredere care te pot ajuta imediat ce ai nevoie.

În caz dacă te-ai rătăcit undeva, nu accepta ajutorul oricui pentru a-ți căuta părinții. Apelează la ajutorul unui polițist sau sună la una din cele trei persoanele de încredere dacă ai un telefon la îndemână.

Nu oferi informații personale persoanelor necunoscute. Persoanele care au dreptul să îți verifice starea sănătății o pot face doar cu acordul și în prezența părinților, și în instituțiile medicale sau în școală. Stabilește împreună cu părinții tăi un cod de comunicare și numai în cazul în care acesta corespunde poți continua discuția. De exemplu, un cuvânt sau un număr convenit împreună care va fi schimbat periodic și îl veți cunoaște doar voi.

Întotdeauna spune părinților unde te pot găsi. Poți lăsa adresa pentru a te asigura că vor ști unde să te caute.

De reținut! Că unii abuzatori pot fi chiar persoane pe care le cunoști sau le-ai mai văzut undeva, astfel, nu acceptați sub nici o formă propunerile din partea acestei persoane până când nu discutați cu părinții care pot să confirme ceea ce spune persoana necunoscută. Dacă aveți posibilitatea să verificați la moment, atunci evitați discuția și îndepărtați-vă.”

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- recunoască riscurile în comunicarea cu persoanele necunoscute pe baza studiului de caz.

Se propune elevilor cazul:

„Dragoș așteaptă în stație autobuzul pentru a merge acasă. În fața lui frânează o mașină. Un bărbat necunoscut îi face semn să urce, spunând că este un prieten de-al părinților lui și poate să-l ducă acasă cu mașina”.

Se solicită elevilor în perechi să analizeze cazul și să propună o viziune de finalizare a cazului în baza variantelor „Ce va face Dragoș?” propuse.

a) ar accepta propunerea bărbatului, ca să ajungă mai repede acasă?

b) ar refuza spunându-i că nu vorbește cu oameni necunoscuți?

c) ar suna pe cineva din părinți sau bunei să le spună ce s-a întâmplat?

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!” și „Apreciază”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- distingă persoană necunoscută/abuzatorul din cazul real propus;

- localizeze manipularea persoanei necunoscută/abuzatorului în baza cazului;

- formuleze comportamente pentru a menține siguranța personală în actul de comunicare cu o persoană necunoscută.

Discuție dirijată:

- În ce situație este Dragoș?
- Ce modalități de manipulare folosesc străinii pentru a se apropia de copii?
- Ce emoții are Dragoș în discuția cu persoana necunoscută?
- Care sunt riscurile la care este expus Dragoș?
- Ce s-ar întâmpla dacă Dragoș ar accepta să se urce în mașină?
- Ce ar putea face Dragoș pentru a rămâne în siguranță?
- La cine ar putea apela Dragoș?
- Ce ar putea face Dragoș pe viitor pentru a evita astfel de situații riscante?
- Ce ați face voi în locul lui Dragoș? - Ce altfel de situații similare și riscante pot avea loc în stradă?
- Cum puteți să vă convingeți că sunteți în siguranță în stradă?
- Ce ați face dacă ați vedea că un coleg sau prieten a urcat în mașina unei persoane străine?

Subiect: Cine sunt persoanele necunoscute și cum comunicăm cu ele?

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Atenție la persoanele necunoscute! Comunicarea în stradă cu persoane necunoscute.

Surse bibliografice complementare (de mai sus)

DEFĂȘURARE

Conținut informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”:

„Situații periculoase pot fi: amicul tău virtual, abuz sexual, bullying, incendiul casnic, incendiul forestier, inundațiile, cutremure de pământ, intoxicarea cu monoxid de carbon etc. Pentru a avea o siguranță în asemenea situații trebuie respectate unele reguli elementare. De exemplu:

- dacă ai văzut un incendiu casnic, sună la 901;
- dacă ai văzut un incendiu forestier, sună la 901, contactează imediat serviciul local de salvatori și pompieri, oferă informații clare despre locul unde se află/vă aflați, și indică cu precizie locul incendiului, descrieți genul plantelor care ard, dacă este posibil, indică direcția de răspândire a focului; nu închide telefonul până nu furnizezi toate informațiile necesare;
- în caz de inundații: ascultă informațiile la radio, televiziune și Internet; reține că inundațiile catastrofale pot apărea brusc; la apariția pericolului, deplasează-te imediat la etajele superioare ale clădirii; nu aștepta până când cineva va da o asemenea comandă; stai departe de cablurile electrice; evită locurile unde pot apărea alunecări și surpări; nu deranjați activitatea salvatorilor;
- în timpul unui cutremur: păstrează calmul și sângele rece, încercă să nu pierzi stăpânirea de sine; reține, că în unele cazuri acestea pot fi vibrații preliminare după care va urma un cutremur puternic; nu încerca să alergi; culcă-te pe podea, ghemuiește-te și acoperă-ți capul;
- în caz de intoxicare cu monoxid de carbon: ieși afară și scoate persoana de lângă tine la aer liber; adu la nas o bucațică de vată îmbibată cu amoniac; asigură accesul liber al aerului în plămâni, descheind haina; bea o cantitate mare de lichid (ceai, apă); chemă ambulanța”.

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- recunoască situațiile periculoase în baza studiului de caz;
- detecteze regulile de siguranță în situațiile potențial periculoase propuse din studiul de caz.

Se propun elevilor cazurile prin ascultare activă:

Cazul 1. „Irina, o colegă de clasă, i-a spus că vecinul lor o cheamă deseori în ospeție și o servește cu dulciuri. În una din zile, acesta i-a propus fetei să privească imagini cu oameni goi. Altă dată, vecinul a strâns-o în brațe și i-a băgat mâna sub haină. Ea s-a simțit rușinată și vinovată”.

Cazul 2. „Timp de circa două săptămâni, un verișor de-al lui Dragoș, comunică prin intermediul internetului cu cineva din altă localitate. În una din zile, acesta i-a propus să se întâlnească la marginea localității, ca să se cunoască mai bine. Verișorul se gândește dacă să accepte sau nu invitația amicului virtual”.

Discuție dirijată:

- Ce situație periculoasă este descrisă în primul caz?

Răspuns așteptat: abuz sexual

- Ce situație periculoasă este descrisă în cazul doi?

Răspuns așteptat: amic virtual.

Se solicită elevilor să formeze perechi de lucru. Prima pereche a fiecărui rând din clasă va aborda cazul 1 iar perechea următoare cazul 2.

Se propune elevilor, din perechile de lucru 1, să răspundă la întrebările propuse optând pentru o variantă:

- Ce s-ar întâmpla dacă Dragoș:

a) ar spune colegei că este un secret rău și ar trebui să vorbească cu părinții despre cele întâmplate?

b) ar spune părinților lui despre cele povestite de colegă?

c) ar ține în secret cele relatate?

Se propune elevilor, din perechile de lucru 2, să răspundă la întrebările propuse optând pentru o variantă:

- Ce s-ar întâmpla dacă Dragoș:

a) l-ar încuraja pe verișorul lui să meargă la întâlnire, pentru că este minunat să cunoști oameni noi?

b) l-ar întreba dacă a reușit să înțeleagă cine este această persoană?

c) i-ar spune să anunțe imediat părinții despre această întâlnire?

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- deducă despre modalitatea de recunoaștere a situațiilor periculoase propuse din studiul de caz.

Se propune a două perechi de elevi să prezinte în cuvinte proprii cazurile discutate (1 și 2).

Se solicită clasei să asculte atent cazurile prezentate de colegi și să deducă despre modalitatea de recunoaștere a situațiilor periculoase.

Pentru cazul 1 - „Abuzul sexual”: Nimeni nu are dreptul să atingă părțile tale intime sau să îți ceară să atingi părțile intime ale corpului altcuiva. Atingerile sau alte acțiuni care sunt făcute în scop medical sau de protecție nu sunt secrete. Abuzul sexual este pedepsit prin lege. Abuzatorul trebuie denunțat la poliție.

Pentru cazul 2 „Amicul virtual”: O prietenie adevărată se naște din comunicarea reală și nu din cea virtuală. Persoanelor necunoscute nu se oferă informații personale ca: adresa, numărul de telefon și alte date personale despre tine sau apropiații tăi, doar dacă acest lucru este făcut cu acordul părinților. Pe rețelele de socializare este foarte ușor să te dai drept altă persoană.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Apreciază”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- extindă regulile de siguranță în situațiile potențial periculoase propuse din studiul de caz.

Reguli pentru cazul 1 „Abuzul sexual”: Părțile intime ale corpului sunt cele care sunt acoperite de lenjeria de corp și alte haine. La părțile intime ale corpului ai acces doar tu și medicii care te pot examina cu acordul părinților. Dacă atingerile în scopul de examinare medicală te-au făcut să te simți vinovat, rușinat, umilit spune unei persoane de încredere chiar dacă ți s-a cerut să păstrezi asta în secret. Dacă cineva atinge părțile tale intime sau îți cere să atingi părțile intime ale corpului altcuiva, anunță imediat un adult de încredere. Orice acțiune din partea cuiva (demonstrarea unor imagini/filme cu persoane dezbrăcate/pentru adulți, atingeri neplăcute, etc.) care te face să te simți vinovat(ă) sau rușinat(ă) trebuie împărtășite imediat cu persoanele în care ai încredere. Spune un „Nu” hotărât și părăsește locul atunci când cineva îți propune să faci lucruri urâte sau care te fac să te simți rușinat. Apropie-te urgent de un adult și spune-i că ai nevoie de ajutor, chiar dacă este nevoie să îl întrerupi dintr-o discuție sau activitate importantă.

Reguli pentru cazul 2 „Amicul virtual”: Trebuie să cunoști persoane noi, însă înainte de a o face, află cât mai multe informații despre acea persoană pentru a te asigura că nu prezintă nici un pericol pentru tine și familia ta. Asigură-te că persoanele cu care comunică online sunt persoane pe care le cunoști în realitate. Informații despre tine și familia ta, inclusiv poze, pot fi împărtășite doar cu persoanele din cercul apropiat de prieteni. Sunt persoane care le-ar putea folosi cu rele intenții. Înainte de accepta să te întâlnești cu cineva este important să anunți părinții, chiar dacă este vorba despre cineva pe care îl cunoști. Nu uita să le spui părinților unde te pot găsi. Dacă ai decis să te întâlnești cu persoana mai puțin cunoscută, alege un loc public unde poți apela la cineva pentru ajutor dacă va fi nevoie. Refuză categoric invitațiile în locurile izolate și mai puțin populate.

Subiect: Cine poate fi considerată persoană de încredere pentru a solicita ajutor?

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Persoanele de încredere. Solicitarea ajutorului.

Surse bibliografice complementare (de mai sus)

DEFĂȘURARE

Conținut informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”:

„ În situații de nesiguranță sau neplăcute toți copiii vor găsi în jurul său persoane care sunt gata să-l asculte, le pasă și să creadă că ceea ce le spune este adevărat. Acesta este un drept al fiecărui copil pentru a fi în siguranță. Fiecare copil trebuie să aibă încredere în sentimentele sale dar și să le discute cu adulții mai ales acele probleme care sunt prea complicate ca să le rezolve singur. Persoanele de încredere, cu care un copil poate să discute problemele complicate, gândurile neclare, frustrările, sunt: mama sau tata, bunicul sau bunica, fratele sau sora, verișorul sau verișoara, unchiul sau mătușa, cineva de la școală (Învățătorul, psihologul școlar, un coleg), cineva din localitatea ta (un vecin, un prieten de familie, preotul etc.)

Deci, o persoană de încredere este o persoană pe care o cunoști, care se comportă bine cu tine și simți că ai putea să-i vorbești deschis despre un secret, o întâmplare care te-a făcut să te simți amenințat sau în pericol. Îi vei vorbi despre problemele personale unuia din persoanele de încredere până când vai ascultat și vei fi crezut din considerentul că orice copil nu poartă nici o vină pentru ceea ce i s-a întâmplat sau i se întâmplă”.

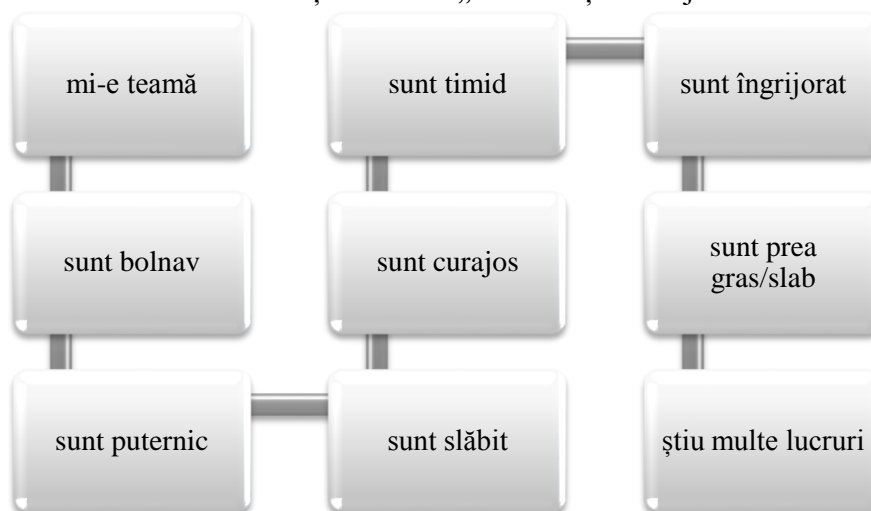
Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- identifice situațiile în care poate cere ajutor persoanei de încredere pe baza Fișei de lucru „Primesc și ofer ajutor”.

Se identifică împreună cu elevii situații în care au cerut sau au oferit ajutor.

Se solicită elevilor să specifice din partea căror persoane au obținut acel ajutor sau cine au fost persoanele pe care le-au ajutat.

Se distribuie elevilor individual Fișa de lucru „Primesc și ofer ajutor”:



Se oferă elevilor următoare instrucțiune la completarea Fișei:

- marcați în dreptul situațiilor propuse litera O (ofer) dacă acestea reprezintă situații în care puteți oferi ajutor și C (cer) dacă acestea reprezintă situații în care puteți cere ajutorul altor persoane.

Pe final de sarcină se solicită câtorva elevi să spună care au fost situațiile în care consideră că pot cere sau oferi ajutor și să desprindă asemănările și deosebirile dintre listele elevilor.

Discuție dirijată:

- În ce situații ne este mai ușor să cerem sau să oferim ajutor?
- De ce ne este greu să solicităm ajutorul altora?

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- recunoască situațiile probleme care i-ar face să solicite ajutor unei persoane de încredere.

Se propun elevilor situații problematice:

- cineva a râs de modul în care arăți;
- cineva a râs de modul în care umbli, fugi, merzi, dansezi, arunci sau prinzi;
- cineva ți-a spus că el/ea nu vrea să fie prietenă cu tine niciodată;
- cineva ți-a spus că ești urât/ă și miroși urât.

Se solicită câtorva elevi să numească persoana de încredere la care va apela pentru a fi susținut moral.

Feedback:

„La orice din aceste situații fiecare din voi va apela la persoane de încredere: în școală, acasă, în localitatea natală. Aceste persoane au datoria de a ajuta copiii și știu cum să facă acest lucru: învățătoarea, un membru de familie, un alt învățător, psihologul școlar, asistentul social, inspectorul de poliție, sora medicală din școală, medicul de familie. Iar în caz de urgență fiecare copil va suna la Poliție (902) sau la Serviciul medical de urgență/Salvare (903)”.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Apreciază!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- identifice persoana de încredere cui îi poate cere ajutor, în baza studiul de caz.

Se propune elevilor, prin expunere verbală, studiul de caz de mai jos, solicitând elevilor ascultare activă:

„Ana și Maria sunt prietene de bloc. Ana este elevă în clasa III. Maria învață în cl. I. La pauza mare Ana și Maria priveau împreună pe geamul din hol ceilalți elevi care aleargă prin curtea școlii. În dreptul lor ajunge Cristina (elevă din altă clasă) și spune:

- Ana de ce stai cu Maria? Nu știi că e o mare mincinoasă și trișează? De ce preferi să stai cu ea când ai prieteni mai buni? Pe lângă asta este și un „Pici” în clasa a I-a. De ce îți pierzi timpul cu copiii?

Ana a rămas șocată de Carolina că a putu să spună așa ceva. Ana s-a uitat la Maria și a observat că avea lacrimi în ochi dar nu știa ce să facă sau ce să spună, doar o știe pe Maria ca prietenă de bloc și nu o văzu-se niciodată trișând și nu a avut nici un motiv pentru care să creadă că ea minte. În plus, nu înțelegea de ce Carolina ar spune acele lucruri despre ea”.

Întrebări conversative:

- Cine este persoana de încredere dintre aceste două prietene?

Răspuns așteptat: Ana.

- De ce Ana este persoană de încredere pentru Maria?

Răspuns așteptat: Ana a văzut că Maria avea lacrimi în ochi. A fost tachinată de Carolina. Cuvintele ei au făcut-o pe Maria să se supere și să lăcrimeze. Ea o cunoaște pe Maria din blocul casei în care locuiesc și petrec timpul liber afară ca o persoană care nu trișează și nu minte).

- Ce sfat îl putem da Anei ca persoană de încredere pentru Maria?

Răspuns așteptat: Să se gândească dacă este adevărat ce spune cel care o tachinează. A cui părere este mai importantă: a Anei sau a Carolinei care o necăjește? Ana să-i vorbească Carolinei despre ceea ce simte Maria și s-o roage să înceteze.

- În cazul dat cui îi poate cere ajutor Maria pentru a se simți în siguranță la pauză în școală?

Răspuns așteptat: învățătoarei diriginte.

CLASA II

ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE RELAȚIONARE ÎN CONTEXTE VARIATE CU SEMENII DE AMBELE GENURI

Subiect: „Relațiile fetelor și băieților”

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Fetele și băieții. Oportunități de manifestare.

Surse bibliografice complementare:

*Bivar Bllack, Maria-Luisa, Santos Tamba, Maria-Pilar, Ansamblu de instrumente educaționale pentru a ajuta la combaterea stereotipurilor de gen în școala primară. Conisia Europeană, 2021. ISBN 978-92-76-32 895-7. Disponibil: <https://www.schooleducationgateway.eu/ro/pub/latest/news/toolkits-gender-stereotypes.htm>

<https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/e534f832-3085-11ec-bd8e-01aa75ed71a1>

*Pavel, Florina-Diana (coord.), COMPANION – ghid pentru utilizarea manualului Consiliului Europei de educație pentru drepturile omului cu copiii – „Compasito”. București: Proiectul „Creșterea gradului de implicare a tinerilor în promovarea drepturilor civile”. Disponibil:

<http://www.agenda21.org.ro/download/companion.pdf>

*Manualul cadrului didactic. Conștientizare privind egalitatea de gen pentru prevenirea violenței între parteneri intimi. Uniunea Europeană. Asociația pentru Libertate și Egalitatea de Gen, 2015. ISBN: 978-960-9569-19-4. Disponibil:

https://www.gear-ipv.eu/images/download/Romanian%20GEAR%20against%20IPV_Booklet%20III_sample.pdf

*Pavel, Florina-Diana (coord.), Un gen diferit, o șansă egală. Toolkit pentru facilitatorii care lucrează cu tineri și copii provenind din grupuri cu risc mare de discriminare de gen și violență domestică. București: „Un gen diferit, o șansă egală”. Disponibil:

<https://dokumen.tips/documents/toolkit-un-gen-diferit-o-sansa-egala.html>

*Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, MECC, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil:

https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_cl-I-IV.pdf

DEFĂȘURARE

Obiective pentru etapa lecției „Evocare” pasul „Implică-te!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- identifice diferențele între fete și băieți la diferite vârste în baza imaginii propuse.

Desfășurare

Cercetarea directă a realității. Se propune elevilor să analizeze conținutul imaginii din Fișa de mai jos:



Discuție dirijată:

- Ce vedeți în imagine?
- Dacă este vorba de o fetiță și un băiețel, cum știți?
- Cum se simt bebelușii, la ce se gândesc sau ce îi îngrijorează?
- Cum se vor simți bebelușii, la ce se vor gândi, de ce își vor face griji și ce așteptări vor avea cu privire la viitorul lor atunci când vor avea vârsta voastră de 8-9 ani?
- Ce meserii ar putea dori să facă bebelușii atunci când vor fi mai mari?
- Cum se vor simți bebelușii, la ce se vor gândi, de ce își vor face griji și ce așteptări vor avea bebelușii în legătură cu viitorul lor când vor împlini 20 de ani ?
- Ce meserii și-ar putea dori să facă bebelușii din imagine?
- Cum se vor simți bebelușii, la ce se vor gândi, de ce își vor face griji și ce așteptări vor avea în legătură cu viitorul lor atunci când vor avea vârsta părinților voștri?
- Presupunând că unul dintre bebeluși este fată și celălalt băiat, puteți observa aceleași diferențe între fete și băieți la vârsta de 0, 8-9 ani, 20 de ani sau la vârsta părinților voștri?
- Dacă există, care sunt aceste diferențe?
- De unde provin acestea?
- Cum se va fi dezvoltat diferit viața lor când vor avea vârsta părinților voștri?

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- localizeze punctele forte și punctele slabe ale fetelor și ale băieților în baza Fișelor de lucru;
- potrivească atitudinile și așteptările sociale ale fetelor și ale băieților în baza Fișelor de lucru;

Mijloace didactice: ♦ Fișa de lucru pe hârtie galbenă 1 (pentru băieți) ♦ Fișa de lucru pe hârtie verde 2 (pentru fete) ♦ Pixuri ♦ Foi albe de flipchart și markere.

Desfășurare

Instruirea individuală prin fișe. Se distribuie elevilor Fișe de lucru:

Fișa 1. Pentru băieți (fișele de lucru galbene):

- ♦ Mă bucur că sunt băiat pentru că... (imprimat pe fața fișei)
- ♦ Mi-ar plăcea să fiu băiat pentru că aş putea... (imprimat pe verso)

Fișa 2. Pentru fete (fișele de lucru verzi):

- ♦ Mă bucur că sunt fată pentru că... (imprimat pe fața fișei)
- ♦ Mi-ar plăcea să fiu băiat pentru că aş putea... (imprimat pe verso)

Se solicită elevilor:

- să completeze propozițiile de pe fișă timp de 3';

La finalul sarcinii, de învățătoare, se strâng fișele de lucru completate și se redistribuie elevilor la întâmplare (fiecare elev va primi câte o fișă de lucru de la un alt coleg de clasă dar nu propria fișă)

Citirea cuprinzătoare. Se solicită elevilor să citească cu voce tare conținutul fișei redistribuite, după cum urmează:

- a. Mă bucur că sunt băiat pentru că... (fișele de lucru galbene - față)
- b. Mi-ar plăcea să fiu băiat pentru că aş putea... (fișele de lucru verzi - verso)

În timp ce elevii citesc răspunsurile, învățătoarea notează răspunsurile pe flipchart.

Discuție dirijată cu referire la asemănări și deosebiri:

- Băieții se bucură din motivele pentru care fetele și-ar dori să fie băieți?
- c. Mă bucur că sunt fată pentru că... (fișele de lucru verzi - față)
- d. Mi-ar plăcea să fiu fată pentru că aş putea... (fișele de lucru galbene - verso)

Discuție dirijată cu referire la asemănări și deosebiri:

- Fetele se bucură din motivele pentru care băieții și-ar dori să fie fete?
- Se aseamănă lucrurile notate de băieți și fete ca motive de bucurie?

Răspuns aproximativ:

Mă bucur că sunt băiat pentru că: Am mai multă libertate decât fetele. Sunt mai inteligent și mai puternic decât fetele și am mai multă libertate.

Mi-ar plăcea să fiu fată pentru că aş putea: Să fiu mai puternică, mai independentă și să am mai multă libertate să fac ce vreau.

Mă bucur că sunt fată pentru că: Sunt mai matură decât băieții. Pot deveni mamă. Fetele sunt mai sensibile

Mi-ar plăcea să fiu fată pentru că aş putea: Să fiu mai sensibil. Nu aş vrea să fiu fată. Să știu ce gândesc fetele

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- recunoască rolurile stereotipice de gen în baza textului literar și organizatorului tabelar propus.

Mijloace didactice: pixuri, flipchart.

Elemente de pregătire pentru activitate: Se rescrie povestea „Cenușăreasa”, de Charles Perrault, nu mai lungă de 10', schimbând sexele majorității personajelor.

A fost odată ca niciodată un băiat nefericit. Tatăl său murise, iar mama lui adusese acasă un alt bărbat , văduv cu doi fii . Noului său tată vitreg nu i-a plăcut deloc băiatul . Toate lucrurile bune, cuvintele amabile și privilegiile speciale au fost pentru proprii fii . Au primit haine la modă, mâncare delicioasă și delicii speciale. Dar pentru bietul băiat nefericit, nu era nimic. Fără haine drăguțe, ci doar căptușelile fraților lui vitregi. Fără feluri de mâncare speciale, ci doar resturi de mâncare. Fără privilegii sau măcar odihnă, pentru ea trebuia să muncească din greu toată ziua, să facă cumpărături, să gătească, să spele rufe și să păstreze toată casa curată. Abia când a venit seara i s-a permis să stea o vreme singur lângă cenușul focului din bucătărie.

În aceste seri lungi singur, obișnuia să plângă și să vorbească cu pisica. Pisica a spus „Miau”, ceea ce însemna cu adevărat „Înveselește-te! Ai ceva ce niciunul dintre frații tăi vitregi nu are și asta este frumusețea.”

Ceea ce a spus pisica a fost destul de adevărat. Chiar și îmbrăcat în zdrențe, cu fața murdară de cenușă, era un tânăr atrăgător , în timp ce oricât de elegante ar fi hainele lor, frații săi vitregi erau încă neîndemânatici și urâți și vor fi mereu.

Într-o zi, în casă au început să sosească haine noi frumoase, pantofi și bijuterii. Regina ținea un bal și frații vitregi se pregăteau să participe. Stăteau continuu în fața oglinzii. Băiatul a trebuit să-i ajute să se îmbrace în toată pofta. Nu a îndrăznit să întrebe: „Ce zici de mine?” pentru că știa foarte bine care ar fi răspunsul: „Tu? Dragul meu băiat , rămâi acasă să speli vasele, să freci podelele și să dai jos paturile pentru frații tăi vitregi . Vor veni acasă oboșiți și foarte adormiți.”

După ce frații și tatăl lor au plecat la bal, bietul băiat și-a spălat lacrimile și a oftat pisicii. „Oh, dragă, sunt atât de nefericit!” iar pisica a murmurat: „Miau”.

Chiar atunci un fulger de lumină a inundat bucătăria și a apărut o zână. — Nu te alarma, băiete , spuse zâna. „Vântul mi-a suflat suspinele tale. Știu că îți dorești să mergi la bal. Și așa vei face!”

„Cum pot eu, îmbrăcat în zdrențe?” răspunse bietul băiat. „Slujitorii mă vor înlătura!” Zâna a zâmbit. Cu o lovitură din bagheta magică, bietul băiat s-a trezit purtând cele mai frumoase haine, cele mai frumoase văzute vreodată pe țărâm.

„Acum, că am rezolvat problema cu ce să ne îmbrăcăm”, a spus zâna, „va trebui să vă luăm antrenor. Un domn adevărat nu s-ar duce niciodată la o minge pe jos! Rapid! Adu-mi un dovreac!” a ordonat el.

— Oh, bineînțeles, spuse bietul băiat , plecând în grabă.

Apoi zâna s-a întors către pisică. „Tu, adu-mi șapte șoareci!”

Bietul băiat s-a întors curând cu un dovreac fin și pisica cu șapte șoareci pe care le prinsese în pivniță. "Bun!" exclamă zâna. Cu o lovitură a baghetei sale magice – minunea minunilor! – dovreacul s-a transformat într-un cărucior sclipitor, iar șoarecii au devenit șase cai albi, în timp ce al șaptelea șoarece s-a transformat într-o coșoară , într-o rochie frumoasă și purtând un bici. Bietul băiat cu greu îi venea să-și creadă ochilor.

„Te voi prezenta la Curte. Vei vedea în curând că Prințesa , în cinstea căreia se ține balul, va fi fermecată de aspectul tău frumos. Dar amintește-ți! Trebuie să lași balul la miezul nopții și să vii acasă. Căci atunci se termină vraja. Te vei transforma înapoi într-un dovreac, caii vor deveni din nou șoareci și cochereasa se va transforma înapoi în soricel. Și vei fi din nou îmbrăcat în zdrențe și purtând saboți în loc de acești pantofi de dans splendidi! Intelegi?”

Băiatul a zâmbit și a spus: „Da, înțeleg!”

Când băiatul a intrat în sala de bal de la palat, a căzut liniște. Toată lumea s-a oprit la mijlocul propoziției pentru a-i admira eleganța, frumusețea și grația.

„Cine poate fi acela?” oamenii se întrebau unul pe altul. Cei doi frați vitregi s-au întrebat și cine este noul venit, căci niciodată într-o lună de duminică nu ar fi ghicit că frumosul băiat era într-adevăr fratele lor vitreg care vorbea cu pisica!

Apoi Prințesa a pus ochii pe frumusețea lui. Mergând spre el , ea a făcut o reverență și l-a rugat să danseze. Și spre marea dezamăgire a tuturor tinerilor domni , a dansat cu băiatul toată seara.

„Cine ești, tânăr frumos ? ” îl tot întreba prințesa.

Dar bietul băiat a răspuns doar: „Ce contează cine sunt eu! Oricum, nu mă vei mai vedea niciodată.”

„Oh, dar o voi face, sunt destul de sigur!” răspunse ea .
 Bietul băiat s-a distrat minunat la bal, dar, dintr-o dată, a auzit sunetul unui ceas: prima bătaie a miezului nopții! Și -a amintit ce spusese zâna și, fără un cuvânt de rămas bun, a scăpat din brațele Prințesei și a coborât treptele în fugă. În timp ce alerga și-a pierdut unul dintre pantofii de dans, dar nici o clipă nu a visat să se oprească să-l ridice! Dacă ar suna ultima lovitură a miezului nopții... oh, ce dezastru ar fi! A fugit afară și a dispărut în noapte.

Prințesa , care acum era îndrăgostită nebunește de el , și-a luat pantoful de dans și a proclamat că se va căsători cu bărbatul căruia i se va potrivi papucul. Ea le- a spus slujitorilor săi : „Duceți-vă și căutați peste tot băiatul care se potrivește acestui pantof. Nu voi fi niciodată mulțumit până nu-l voi găsi!” Așa că miniștrii au încercat pantoful pe piciorul tuturor băieților .

Când un ministru a venit în casa în care băiatul locuia cu tatăl său vitreg și frații vitregi , ministrul a întrebat dacă poate încerca pantoful pe tinerii din gospodărie. Cei doi frați vitregi nu au putut nici măcar să bage un deget de la picior în pantof. Când ministrul a întrebat dacă mai sunt alți tineri în gospodărie, tatăl vitreg i - a spus . "Nu". Totuși, chiar atunci pisica i - a atras atenția, trăgându-i de piciorul pantalonului și conducând -o spre bucătărie.

Acolo stătea bietul băiat lângă cenușă. Ministrul a încercat papucul și, spre surprinderea ei , i s-a potrivit perfect.

„ Băiatul ăla îngrozitor dezordonat pur și simplu nu ar fi putut fi la bal”, se răsti tatăl vitreg. „Spune-i Prințesei că ar trebui să se căsătorească cu unul dintre cei doi fii ai mei! Nu vezi cât de urât e băiatul ! Nu vezi?”

Deodată s- a întrerupt, căci zâna apăruse.

"Destul!" exclamă el ridicând bagheta magică. Într-o clipită, băiatul a apărut într-o ținută frumoasă, strălucind de tinerețe și de înfățișare. Tatăl său vitreg și frații vitregi îl priveau uimiți, iar slujitorii au spus: „Vino cu noi, tânăr frumos ! Prințesa vă așteaptă să vă prezinte inelul ei de logodnă! ” Așa că băiatul a mers bucuros cu ei. Prințesa s- a căsătorit cu el câteva zile mai târziu și au trăit fericiți pentru totdeauna.

Și în ceea ce privește pisica, ea a spus doar „Miau!”

Sursa basmului: Povești despre Cenușăreasa: www.ucalgary.ca/~dkbrown/cinderella.html

Desfășurare

Se cere elevilor să formeze un cerc din scaune pe care să se așeze confortabil.

Explicația. Se explică elevilor că vor asculta cu atenție o poveste pentru ca să observe ceea ce este neobișnuit în aceasta.

Narațiunea. Se citește povestea, dar din când în când se oprește pentru a întreba: „Observați ceva neobișnuit la această poveste?” . Dacă elevii dau dovadă că înțeleg inversările de rol, povestea întreagă nu se citește dar se trece la discuții.

Discuția dirijată:

- Cum v-a plăcut povestea?
- A-ți găsit ceva neobișnuit în ea?
- Când v-ați dat seama că ceva este neobișnuit?

La ultima întrebare, se cer elevilor exemple și se accentuează că ceva ni se pare neobișnuit atunci când diferă de experiența și așteptările noastre de zi cu zi.

Lanțuri cognitive. Se solicită elevilor:

- (brainstorming în tabel) să se gândească la caracteristicile și activitățile pe care le consideră tipice băieților/bărbaților și fetelor/femeilor în viața lor de zi cu zi;
- să enumere sugestiile personale în organizatorul tabelar de mai jos:

Caracteristici Activități	băieți/bărbați	fete/femei
Caracteristici obișnuite	- curios, deștept, gălăgios, aventuros, agresiv, ambițios, cu părul scurt	- politicoasă, sensibilă, liniștită, grijulie cu ceilalți, timidă, ascultătoare, poartă rochii, au

		părul lung
Activități obișnuite	- le place sportul, se bat, merg la muncă, iau inițiativa, conduc camioane	- stau acasă, se ocupă cu menajul, plâng repede, bârfesc, le plac hainele frumoase, le e frică de gândaci

- să compare caracteristicile și activitățile pe care le consideră tipice băieților/bărbăților și fetelor/femeilor în viața lor de zi cu zi din organizatorul tabelar cu versiunea originală poveștii propuse; dacă au personaje din poveste aceleași caracteristici și activități stabilite de ei în mod individual. De exemplu: Cenușăreasa stă acasă, plânge, este abuzată și își ia haine frumoase, în timp ce Prințul ia măsuri pentru a-și găsi o soție și execută un plan inteligent pentru a o găsi pe Cenușăreasa.

Se solicită elevilor să-și amintească și alte povești în care personajele au aceste caracteristici și activități tipice.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Apreciază”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- justifice egalitatea între sexe în baza organizatorului tabelar propus.

Desfășurare

Conversație:

- Aceste caracteristici și activități enunțate de voi mai sunt valabile pentru fetele/femeile și băieții/bărbății de azi?

- Ce alte caracteristici și activități neobișnuite există pentru fetele/femeile și băieții/bărbății de azi?

Brainstorming în tabel. Se solicită elevilor să-și dezvolte ideile la ultima întrebare cu referire la observațiile lor despre comportamentul neobișnuit, mai întâi în poveste și apoi în viața reală, în baza organizatorul tabelar de mai jos:

Caracteristici Activități	băieți/bărbăți	fete/femei
Caracteristici neobișnuite	În poveste: au nevoie de ajutor În experiența voastră: ...	În poveste: poruncitoare, isteată În experiența voastră: ...
Activități neobișnuite	În poveste: plânge, face menajul, vrea haine frumoase, stă acasă În experiența voastră: ...	În poveste: caută un soț, organizează o căutare În experiența voastră: ...

Se cere elevilor să facă o comparație cu alte povești în care personajele au caracteristici „neobișnuite” sau sunt implicate în activități „neobișnuite” și exemple din viața reală de fete/femei și băieți/bărbăți cu aceste atribute neobișnuite.

Debriefing:

- Cum sunt tratați oamenii atunci când nu se conformează stereotipurilor despre cum ar trebui să se comporte bărbății sunt femeile?

- De ce sunt stereotipurile nedrepte pentru bărbăți și băieți? Pentru femei și fete?

- Cum creează stereotipurile de gen inegalitatea între bărbăți și femei, băieți și fete?

- Ce poți face pentru a acționa împotriva stereotipurilor?

În partea de debriefing, odată ce elevii au înțeles conceptul de stereotip, li se va cere să se gândească și să discute despre consecințele pe care le are un comportament care nu urmărește un stereotip, dacă stereotipurile au vreo legătură cu drepturile omului și dacă oamenii pot fi discriminați din cauza stereotipurilor. Se subliniază că roluri precum a câștiga bani, a crește copiii și a face treburile casnice sunt responsabilități comune atât ale bărbăților, cât și ale femeilor de astăzi.

În cadrul secvențelor de lecție proiectate și desfășurate mai sus la subiectul „Relațiile fetelor și băieților” se abordează următoarele **strategie didactică în realizarea educației de gen**: cercetarea directă a realității, discuție dirijată, instruirea individuală prin fișe, citirea cuprinzătoare, explicația, narațiunea, lanțuri cognitive, conversație, brainstorming în tabel.

Subiect: „Fetele și băieții comunică, învață, creează, lucrează”

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Fetele și băieții. Activități comune.

Surse bibliografice complementare (mai sus).

DEFĂȘURARE

Obiective pentru etapa lecției „Evocare” pasul „Implică-te!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- recunoască modul în care stereotipurile creează discriminare, în baza afirmațiilor propuse și a 4 semne: sunt de acord/nu știu/mă mai gândesc/nu sunt de acord.

Desfășurare

Sunt de acord/nu știu/mă mai gândesc/nu sunt de acord. Se distribuie fiecărui elev 4 semne scrise pe ecusoane portative: sunt de acord/nu știu/mă mai gândesc/nu sunt de acord. Se citesc separat următoarele afirmații:

- Păpușile sunt doar pentru fete.
- Băieții nu plâng.
- Băieții nu poartă fuste.
- O fată nu poate fi șefa.
- Doar băieții joacă fotbal.
- Fetele sunt slabe, iar băieții sunt puternici.
- Fetele își ajută mamele. Băieții își ajută tații.
- Este mai bine să fii fată decât băiat.
- Când ceva nu merge bine, băieții sunt întotdeauna învinuiți primii.
- Băieții pot spune „cuvinte murdare”, dar fetele nu pot.
- Fetele sunt mai deștepte decât băieții.
- Fetele câștigă în lupte pentru că se luptă „murdar”.
- Este în regulă ca băieții să se lovească între ei, dar nu și pentru fete.
- Băieții sunt mai leneși decât fetele.
- Fetele sunt mai bune mincinoase decât băieții.

La citirea separată a fiecărei afirmații, se solicită elevilor să ridice ecusonul cu unul din cele 4 semne propuse. Pentru alegerea incorectă a semnului la afirmația propusă elevul este întrebat de ce a ales această poziție și dacă se răzgândește este invitat să-și schimbe semnul.

Debriefing:

- V-a surprins ceva despre această activitate?
- De ce credeți că oamenii au opinii diferite despre aceste afirmații?
- Motivele cuiva v-au determinat să vă schimbați poziția? De ce?
- Cum putem ști care poziție este „corectă”?

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- dezvolte activitățile tipice și atipice specifice fetelor și băieților.

Desfășurare

Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup (4-5 persoane) doar numai din fete și numai din băieți.

Studiul de caz. Se distribuie fiecărui grup câte o fișă de lucru (pentru fete și pentru băieți):

Lucruri considerate tipice/potrivite genului | Lucruri considerate nepotrivite/atipice genului

vostru	vostru
- 2 lucruri pe care le faceți și care vă plac	- 2 lucruri pe care le faceți și care vă plac
- 2 lucruri pe care le faceți, dar care nu vă plac	- 2 lucruri pe care le faceți, dar care nu vă plac
- 2 lucruri pe care nu le faceți, dar care vă plac	- 2 lucruri pe care nu le faceți, dar care vă plac
- 2 lucruri pe care nu le faceți pentru că nu vă plac	- 2 lucruri pe care nu le faceți pentru că nu vă plac

cu instrucțiunea:

- Fetele: discută despre activitățile tipice și atipice specifice fetelor/femeilor.

- Băieții: discută despre activitățile tipice și atipice specifice băieților/bărbaților.

La finele sarcinii se solicită elevilor să se așeze în cerc. Se numește un elev care va reprezenta/descrie produsul de grup. Răspunsurile echipelor de fete și băieți se compară și se întreabă: *Reflecția personală*: - De ce facem lucruri care nu ne plac mai degrabă decât lucruri care ne plac?

Răspuns așteptat:

Exemplu fișă fete	Comportamente tipice fetelor/femeilor	Comportamente atipice fetelor/femeilor
Lucruri pe care le fac și care ÎMI PLAC	1. să am grijă de mine și de modul cum arăt 2. să mă machiez 3. să merg la cumpărături 4. ...	1. să fumez 2. să înjur 3. ...
Lucruri care NU îmi plac	1. să fac curățenie 2. să spăl vase 3. ...	1. să înșel 2. să bârfesc 3. ...
Lucruri pe care nu le fac, dar care ÎMI PLAC	1. să merg la cumpărături 2. să dansez 3. ...	1. să șofez 2. să joc table 3. ...
Lucruri pe care nu le fac pentru că NU îmi plac	1. să spăl încălțăminte 2. să strâng deșeurile de pe masă 3. ...	1. să joc fotbal 2. să zugrăvesc tavanul 3. ...

În cadrul secvențelor de lecție proiectate și desfășurate mai sus la subiectul „Fetele și băieții comunică, învață, creează, lucrează” se abordează următoarele **strategie didactică în realizarea educației de gen**: sunt de acord/nu știu/mă mai gândesc/nu sunt de acord, debriefing, studiul de caz, reflecția personală.

CLASA III

ASPECTE PRACTICE DE FORMARE LA ELEVI A ABILITĂȚILOR DE A IDENTIFICA POSIBILITĂȚI DE DEPĂȘIRE A GREȘELILOR, PRIN APEL LA PERSOANELE DE ÎNCREDERE

Subiect: Greșelile - oportunități de învățare

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: A greși e omenește. Recunoașterea și acceptarea greșelilor.

Surse bibliografice complementare:

*Dezvoltarea personală, Clasa a III-a, A greși e omenește. Recunoașterea și acceptarea greșelilor... În Educație Online. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=9PtKVQ5AiVg>

*Cuciinic, C., Cum să fii politicos?. București: Editura Aramis, 2002. ISBN 973-9066-52-

*Cheianu-Andrei, D., Russu, I., Psihosociologia relației copil – profesionist în domeniul social. Suport de curs. Aprobat prin ordinul Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei nr.133 din 22.08.2015. Chișinău, 2016. ISBN 978-9975-87-079-5. 316.6:364.2(075.8) P 97. Disponibil: https://msmps.gov.md/sites/default/files/document/suport_de_curs_rom.pdf

* Savca, L. Strategii de dezvoltare a toleranței la frustrare. În Psihologie 2010, 1. Disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Strategii%20de%20dezvoltare%20a%20tolerantei%20la%20frustrare.pdf

* Șova, T., Parea A., Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare. Ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți. Bălți, 2020. ISBN 978-9975-3478-4-6 CZU 373.3.015(072) Ș 71. Disponibil: http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5072/1/Ghid_Dezv_Emot_Sova_Parea.pdf

* Cirt, Daniel, De la frustrare la echilibru. Disponibil:

<https://www.youtube.com/watch?v=dgOb1EpmReQ>

DEFĂȘURARE

Conținut informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”:

1. Variantă: <https://www.youtube.com/watch?v=9PtKVQ5AiVg>

2. Variantă: „Greselile sunt umane și nimeni nu este perfect. După ce faci o greșală încerci să-ți faci autocritică dar care nu ajută la nimic, deoarece natura imperfectă a ființei umane, înseamnă să regreti ce ai făcut și să te simți rușinat sau vinovat. Dar un lucru trebuie menționat că nu greșelile definesc omul ca persoană.

O modalitate prin care fiecare poate depăși sentimentele de vinovăție și rușine pe care le simte când a gresit este să considere greșelile oportunități de învățare:

1. *Greșelile te obligă să fii prezent la viață și te pot trezi la viață.* În sensul dat greșelile te forțează să vezi motivul pentru care ai greșit și sunt o oportunitate de a vedea unde te afli la momentul respectiv și cum îți afectează acest lucru deciziile.

2. *Greșelile te fac să-ți pui întrebări legate de tine însuși și de alții.* În sensul dat greșelile te fac să reflectezi asupra propriilor tale sentimente generate de acestea, precum și la sentimentele celorlalți și la felul în care ai fi putut face lucrurile diferit. Reflecția dată este o sursă de creștere, o oportunitate de a privi lucrurile diferit și de a-ți lărgi perspectiva.

3. *Greșelile te încurajează să te uiți în oglindă pentru a fi sincer cu tine însuși.* Când nu reușești într-o inițiativă sau dai greș, ești obligat să fii sincer cu tine însuși și să te gândești la ce ai făcut și la motivația pe care ai avut-o. Sunt momente în care motivația este teama, nu dragostea.

4. *Greșelile te motivează să planifici mai bine.* Din greseli trebuie de făcut trepte care să vă ajute să progresați. Greșelile trebuie privite ca pe lecții despre cum poți face lucrurile diferit. Poate trebuie să planifici mai din timp sau să ai mai multă răbdare cu tine și cu alții.

5. *Greșelile te modelează ca să devii mai bun, să devii persoana care ți-ar placea să fii, îți întaresc și îți clădesc caracterul, te provoacă să devii o persoană autentică (care este conform cu adevărul, a cărui realitate nu poate fi pusă la îndoială)”*.

Pentru conținutul informațional abordat în varianta a 2-a, învățătoarea poate utiliza imagini care redau stările emoționale și sentimentele pentru fiecare oportunitate de învățare din greșeli, după „Sentimente și emoții” de mai jos:



Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: O.1. distingă 1 din 4 oportunități de învățare din greșeli, în baza imaginii; O.2. propună un sfat care ar duce la învățare din greșală, în baza imaginii.

Se solicită, frontal, elevilor să analizeze imaginile de mai jos:



Se propune elevilor să compare o emoție din imagine cu o eventuală greșală, apoi, prin reflecție personală să sugereze un sfat care ar duce la învățare din greșală.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: extindă oportunitățile de învățare în baza greșelilor, utilizând filmul-poveste.

Se propune elevilor spre vizionare filmul-poveste „Gîștele sălbatice” (4’):

<https://www.youtube.com/watch?v=b9j6w0D-CrY>

În grupuri de lucru, se solicită elevilor să extindă oportunitățile de învățare în baza greșelilor, vizând eroul de bază.

Subiect: Scuzele – recunoașterea și acceptarea greșelilor

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: A greși e omenește. Recunoașterea și acceptarea greșelilor.

Surse bibliografice complementare (de mai sus).

DEFĂȘURARE

Conținut informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”: „Nu întotdeauna ne este ușor să cerem scuze, dimpotrivă. Și totuși scuzele au puterea să repare o rană, relații și să vindece inimi zdrobite. Scuzele nu sunt doar o amabilitate socială. Sunt un ritual important, un mod de a arata respect și empatie față de persoană rănită. Este și un mod de a conștientiza faptul că, dacă nu este observat, acest lucru poate compromite relația între persoane.

Scuzele dezarmază persoanele de furia lor și previn alte neînțelegeri. Dacă scuzele nu pot schimba acțiunile trecute, ele pot totuși să schimbe efectele negative ale acestor acțiuni, dacă sunt făcute sincer.

Scuzele sunt importante pentru sanatatea noastră fizică și psihică. A primi scuze din partea cuiva are un efect pozitiv asupra corpului, în sensul că afectează funcțiile corpului persoanei care le primește - tensiunea arterială scade, bătăile inimii și respirația devin mai regulate. Scuzele au și beneficii emoționale:

1. o persoană care a fost rănită se simte vindecată emoțional când este luată în considerare de cel care a rănit-o;
2. când primim o scuză nu-l mai percepem pe cel care a greșit ca o amenințare personală;
3. iertarea ne ajută să lăsăm furia în trecut și să nu rămânem blocați acolo;
4. scuzele deschid ușa către iertare, permițându-ne să simțim empatie față de cel care a greșit.

Dacă cineva are dificultăți să-și ceară scuze, următoarele lucruri vă vor învăța să o faceți mai bine. Astfel, o scuză cu sens implică:

1. regret – care se referă la o declarație a părerii de rău pentru faptul că ați cauzat o rană cuiva. Dacă intenția noastră nu a fost de a face rău, trebuie să recunoaștem că acțiunile noastre au rănit acea persoană. Acest regret trebuie comunicat. Asta include o expresie a empatiei și conștientizarea in justiției pe care a cauzat-o.

2. responsabilitate - se referă la acceptarea responsabilității pentru acțiunile tale, asta însemnând să nu învinovățești pe altcineva și să nu cauți scuze pentru ce ai făcut. Ca scuzele să fie eficiente trebuie să fie clar că accepți responsabilitatea totală pentru acțiunile tale.

3. reparare - se referă la faptul că dacă nu poți schimba ce ai făcut în trecut, poți repara răul pe care l-ai făcut. O scuză cu sens implică o declarație în care oferi compensație sau promisiunea că nu vei mai repeta acel comportament.

Scuzele sunt o formă politicoasă de exprimare a părerii de rău față de o persoană, când greșești din neatenție, uiți ce ai promis sau nu faci ceea ce îți se spune.

Dacă vrei să te consideri un copil bine crescut, cere-ți scuze, chiar dacă ai greșit din neatenție, pentru a nu fi considerat nepolitic. Învață să-ți recunoști greșeala, cerându-ți scuze”

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului”, pasul „Procesează informația!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: distingă limbajul scuzelor raportat la înțelesul formulării unei scuze, în baza sarcinilor de grup.

Se solicită elevilor să formeze 5 echipe de lucru în grup.

Fiecare echipă va avea un exemplu de limbaj al scuzelor scris pe foaie (după: <https://tikaboo.ro/limbaje-ale-scuzelor/>):

- Gr. 1. Îmi pare rău! Exprimarea regretului
- Gr.2. Am greșit! Acceptarea responsabilității
- Gr.3. Cum pot repara lucrurile? Îndreptarea greșelii
- Gr.4. Îmi doresc să mă schimb! Angajamentul sincer
- Gr.5. Te rog să mă ierți!

Se solicită echipelor să modeleze, prin simulare, o situație din viața lor personală în raport cu sarcina de grup. Când echipele sunt gata se anunță startul prezentărilor de grup. O grupă prezintă situația iar celelalte echipe recunosc situația, numesc limbajul scuzei și înțelesul formulării (Exemplu: formula scuzei „Îmi pare rău!”. Formula dată exprimă un regret.)

Obiective pentru etapa lecției „Extindere”, pasul „Acționează!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: utilizeze formulele de a-și cere scuze în familie, în baza Fișei de observare și monitorizare.

Se propune elevilor să discute în familie despre formulele de a-și cere scuze și înțelesul acestora pentru sănătatea fizică și psihică. Se solicită elevilor să ducă auobservări timp de o săptămână și să monitorizeze cât de des au utilizat personal formule de a-și cere scuze în familie, completând Fișa de mai jos:

Fișa de observare și monitorizare
„Cât de des am utilizat formulele de a-mi cere scuze”

Elev/ă, nume, prenume _____

Clasa _____

Zilele săptămânii	Formulele de a-mi cere scuze				
	“Știu că te-am jignit foarte rău. Acest lucru îmi provoacă o durere imensă. Îmi pare cu adevărat rău pentru ceea ce am făcut.”	“Știu că ceea ce am făcut este greșit. Aș putea încerca să-mi găsec justificări, dar nu am nicio scuză. Pur și simplu, ceea ce am făcut a fost un lucru egoist și greșit.”	“Știu că te-am făcut să suferi foarte mult și simt că ar trebui să mă recompensez într-un fel pentru durerea pe care ți-am cauzat-o. Îmi poți face o sugestie?”	“Știu că te-am făcut să suferi foarte mult prin comportamentul meu. Nu vreau să mă fac acest lucru vreodată. Sunt deschis la orice idei pe care le ai pentru a-mi schimba comportamentul.”	“Știu că acțiunile mele te-au făcut să suferi foarte mult. Ai tot dreptul să nu-ți mai dorești să vorbești cu mine niciodată, dar îmi pare cu adevărat rău pentru ceea ce am făcut. Și sper că mă vei putea ierta.”
Luni					
Marti					
Miercuri					
Joi					
Vineri					
Sâmbăta					
Duminica					

Subiect: Simțul măsurii – toleranța

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Depășirea stării de frustrare.

Surse bibliografice complementare (de mai sus).

DESFĂȘURARE

Conținut informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”: „A avea simțul măsurii înseamnă să fii cumpătat în tot ceea ce spui și în tot ceea ce faci, să te abții să folosești cuvinte și gesturi nepotrivite, Ești tolerant când ești îngăduitor, înțelegător cu semenii tăi, când ierți, acorzi răgaz celorlalți pentru a-ți recunoaște și repara greșelile, când ești răbdător.

Străduiește-te săți dau seama de ceea ce este bine și ce este rău, evitând să greșești atât față de tine cât și față de semenii. Este bine să acționezi conform celor învățate până acum, gândindu-te la fiecare faptă pe care o faci și la fiecare cuvânt pe care-l rostești.

Recunoaște când greșești și iartă-i pe cei care greșesc față de tine. Păstrează buna cuviință pentru a nu-i deranja pe ceilalți”.

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului”, pasul „Procesează informația!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: O.1. localizeze simțul măsurii și toleranța, în baza textului literar;

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție”, pasul „Comunică și decide!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: O.2. dezvolte argumente în dezvoltarea simțului măsurii pe baza textului literar.

Se propune elevilor, individual lecturarea textului literar „O faptă generoasă” de Edmondo de Amicis:

<http://maiaproapedecuvant.blogspot.com/2012/10/o-fapta-generoasa-de-edmondo-de-amicis.html>

„Chiar azi dimineață Garrone ne dădu o dovadă de inimă bună. Ajunsesem cam târziu la școală, fiindcă mă oprise profesoara de clasa I superioară, ca să mă întrebe la ce oră ar putea să vină la noi, acasă. Profesorul nu venise încă și trei sau patru băieți necăjeau pe bietul Crossi, băiatul cu părul roșu și cu mâna legată de gât, a cărui mamă e precupeată. Îl loveau cu liniile, îi azvârleau coji de castane în ochi și îi ziceau mereu;

— Ciungule, slutule! Unii îl imitau, în bătaie de joc, cum își ținea mâna legată de gât. Sărmanul băiat stătea singur în fundul clasei și nu zicea nimic; însă se uita când la unul, când la altul, parcă i-ar fi rugat, să-l lase în pace. Dimpotrivă ei se îndârjiră și mai tare. Atunci Crossi începu să se roșească și să tremure de necaz, dar tot răbda. Deodată, răutăciosul Franti se sui pe o bancă și imită pe mama lui Crossi, cum își poartă coșurile cu zarzavaturi în mâini, când vine la poarta școlii, ca să aștepte pe fiul său.

Mulți băieți începură să râdă cu hohote; Crossi își pierdu cumpătul; apucă o călimară și o azvârli din toate puterile în capul lui Franti. Franti își plecă repede capul, iar călimara lovi în piept pe profesorul care tocmai intra în clasă. Toți școlarii alargară speriați pe la locurile lor. Profesorul îngălbeni și urcându-se la catedră îi întrebă supărat:

— Cine a azvârlit? Nimeni nu răspunse. Profesorul întrebă iarăși, ridicând glasul: Răspundeți, cine?

Atunci lui Garrone făcându-i-se milă de bietul Crossi, se sculă repede și zise hotărât: "Eu!". Profesorul se uită la el, se uită și la ceilalți școlari, pe care îi văzu că stau minunați și zise cu glasul potolit:

— Nu este adevărat! El adăugase, vinovatul n-o să fie pedepsit, să se ridice! Crossi se sculă și zise înecat de plâns:

— Mă băteau și mă batjocoreau; de necaz mi-am ieșit din fire și am azvârlit cu călimara!
— Șezi, zise profesorul. Să se scoale cei care l-au întărâtat. Patru elevi se sculară în picioare, plecându-și capul.

— Ați necăjit, le zise profesorul, pe un coleg care nu vă făcea nimic; ați batjocorit pe un nenorocit; ați bătut pe un neputincios, care nu este în stare să se apere. Ați făcut una din faptele cele mai mișelești, care pot mânji o ființă ome-nească! Sunteți niște nemernici! apoi coborî printre bănci, luă de bărbie pe Garrone, care stătea cu capul în jos și se uita drept în ochii lui, zicându-i:

— Tu ești un suflet bun! Garrone, folosindu-se de împrejurare, șopti ceva la urechea profesorului care întorcându-se către cei patru vinovați, le zise cu asprime: "Vă iert!"

Conversație dirijată:

- Unde se petrece acțiunea?
- Cum era inimă lui Garrone?
- Câți băieți îl necăjeau pe Crossi?
- Ce ai aflat despre Crossi? Scrie trei informații:
- Ce sentimente îți trezește Crossi? Scrie trei argumente:
- Cum a reacționat prima dată Crossi când a fost lovit cu castane?
- Pe cine imita Franti?
- Cum a reacționat Crossi după gestul lui Franti?
- Pe cine a lovit călimara?
- Cum a reacționat profesorul?
- Cum l-a apărat Garrone pe Crossi?
- Crossi și-a recunoscut vina?
- Dar cei patru elevi?
- Ai vrea să-l ajuți pe Crossi? De ce?
- Este Crossi un băiat bun?
- A procedat corect?
- Ce crezi că ar fi trebuit să facă Crossi, când l-au provocat colegii?
- Colegii lui Crossi erau într-adevăr vinovați? Scrie trei argumente:
- Cunoșteau acești copii bunele maniere?
- Crezi că ar fi procedat astfel, dacă ar fi învățat despre buna cuviință?
- Consideri că ar putea să se schimbe? Cum? Scrie trei argumente:
- Ce a făcut profesorul după ce Garrone i-a șoptit ceva la ureche?
- Ce credeți că i-a șoptit Garrone profesorului la ureche?

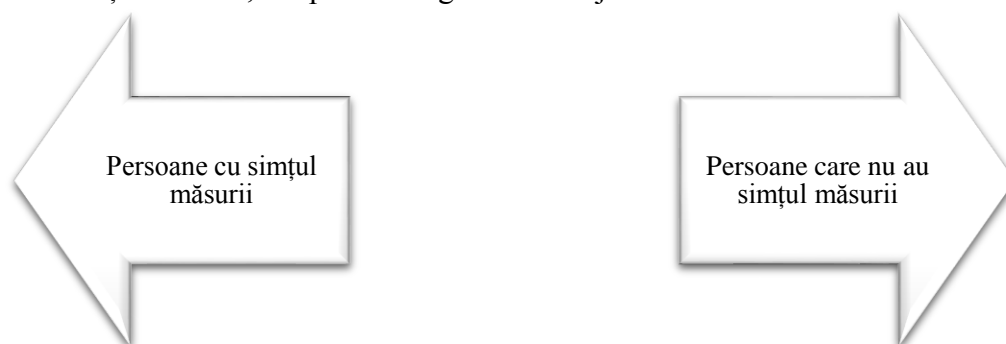
A ...

B ...

C ...

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție”, pasul „Apreciază!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: O.2. facă diferență dintre persoanele cu simțul măsurii și celor care nu au simțul măsurii, în baza textului literar; O.3. argumenteze care personaj, din textul literar, a dovedit că este o persoană tolerantă.

Se solicită elevilor să facă diferență dintre persoanele din text cu simțul măsurii și celor care nu au simțul măsurii, completând Figura de mai jos:



Debriefing:

- Care personaj a dovedit că este o persoană tolerant? Argumentați răspunsul.

- Descrieți situațiile în care personajele trebuie să aibă simțul măsurii.

Subiect: Depășesc frustrarea. Solicit ajutor în caz de...

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Depășirea stării de frustrare. Solicitarea ajutorului

Surse bibliografice complementare (de mai sus).

Conținut informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”:

<https://www.suntparinte.ro/toleranta-la-frustrare>

„Frustrarea este una dintre emoții. De multe ori, când dăm de un obstacol sau o situație pe care nu o înțelegem și cu care nu știm să ne descurcăm, devenim frustrați și dacă obstacolul nu este depășit sau situația nu este rezolvată, apare furia sau plânsul. De exemplu, sub frustrare și teamă se află nevoia de siguranță și protecție. Atunci când suntem frustrați, speriați, putem căuta un mediu protector, o persoană cărei îi putem cere ajutorul, dar frustrarea trebuie depășită pentru a nu deveni furie manifestată violent. O latură pozitivă frustrării ca emoție este că ne dă impulsul de a acționa pentru a depăși dificultățile. Astfel, pentru a nu avea efecte negative asupra comportamentului, fiecare trebuie să învețe a aface față frustrării și să o poată suporta fără a deveni furios de fiecare dată. În felul dat devenim toleranți la frustrare, avem mai multă răbdare și perseverență în diverse situații dificile.

Cum se manifestă frustrarea la nivelul corpului?. La unii copii poate să apară o musculatură rigidă (țeapănă, neflexibilă), amețeli, dureri de stomac, înroșirea obrazilor, senzații de căldură interioară sau tremur la nivelul membrelor. Astfel, fiecare copil trebuie să-și identifice părțile din corp care încep să prezinte schimbări bruște în situații tensionate și atunci când simte aceste senzații, poate încerca să își dea seama cum să rezolve problema care îl frustrează.

O modalitate de calmare este de a scrie sau spune toate lucrurile care ne supără/frustrează. Această modalitate ne dă sentimentul de control și ne poate ajuta să căutăm soluții eficiente pentru fiecare lucru care ne supără, astfel ocolind frustrarea și furia.

Altă modalitate de calmare este respirația și imaginația: în timp ce expirăm ne putem imagina că suflăm puful unei flori, iar când inspirăm, că tragem în nări, mirosuri dulci, de prăjitură etc.

Pentru a ne liniști și a ne reduce din frustrare putem aplica imaginar culoarea roșie a semaforului „Stop Roșu”. Atunci când frustrarea dă semne de apariție, ne putem imagina un semafor care arată culoarea roșie. La fel ca la semafor, în aceste momente înseamnă că trebuie să nu mai facem nicio mișcare, ci doar să stăm locului. Astfel, când frustrarea și furia încep să se reducă, verdele poate să apară, la fel ca la semafor, ceea ce înseamnă că putem merge mai departe.”

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului”, pasul „Procesează informația!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: construiască o modalitate de toleranță la frustrare în baza jocului de simulare.

Se propune elevilor să însceneze o situație frustrantă recentă cu care s-a confruntat un elev din clasă. Se stabilesc actorii și rolurile: un elev cu rol de copil în situație frustrantă, un elev cu rol de coleg care sistematic îl poreclește, alți doi elevi care sunt în preajmă și-i produc emoții negative poreclindu-l cu aceleași cuvinte, imitând comportamentul elevului cu rol de copil în situație frustrantă.

La finele simulării se propune elevilor să construiască modalități de toleranță la frustrare. În sensul dat învățătoarea propune modelul personalizat. Sugerează elevului cu rol de copil frustrat să stea în mijlocul cercului și la cuvintele jignitoare să se străduie să fie indiferent. Învățătoarea îi sugerează să respire adânc, să strângă pumnii, să expire, să-și imagineze că stă sub cascada cu apă și cuvintele neplăcute se scurg de pe el cu apa caldă, plăcută, El rămâne curat, cu dispoziție bună.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție”, pasul „Comunică și decide!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil să: să construiască un vocabular expresiv de toleranță la frustrare în baza studiului de caz.

Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup. Fiecărui grup de lucru I se distribuie același text cu o situație de caz: „Mihai este supărat... foarte supărat. Roșu la față din cauza plânsului. El este furios, deoarece sora lui mai mică tocmai i-a șters jocul pe calculator.”

Întrebări la caz:

- De ce Mihai este foarte supărat?

- De ce Mihai este roșu la față?

- De ce Mihai este furios?

- Ce va face Mihai: va utiliza fraze jignitoare ca răspuns de apărare surorii mai mici („Nu mai pot suporta ghidușiiile ei!”, „Am s-o lovesc!”)? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce?

- Ce va face Mihai: se va adresa unui membru de familie pentru a cere ajutor? Dacă da, de ce? Dacă nu, de ce? (Un părinte: „Îmi aduc aminte când sora mea mi-a făcut ceva foarte urât. Am fost atât de nervos încât am vrut să mă răzbun pentru ceea ce mi-a făcut. Și tu vrei să te răzbuni pe sora ta?. În cazul dat ne trebuie o soluție mai bună. Ai ceva idei?)

- Ce fraze de calmare ia-ți sugera lui Mihai să le folosească? („Nu mă pot înfuria, este prea mică”, „Este un simplu joc, îl voi restabili”, Jocul este de pe net și tata mă va ajuta să-l restabilesc”).

CLASA IV

ASPECTE PRACTICE DE DEZVOLTARE LA ELEVII A ABILITĂȚILOR DE DESCRIERE A MODIFICĂRILOR CORPORALE ÎN PUBERTATE, ÎN DEPENDENȚĂ DE PARTICULARITĂȚILE DE GEN

Subiect: Elev în cl. IV – preadolescent

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Modificări fiziologice, stări emoționale.

Surse bibliografice complementare:

*Chirev, Larisa, Gandrabur, Natalia, Leșco, Galina, Cuciuc, Victoria. Promovarea sănătății și dezvoltării adolescenților. Ghid pentru persoanele resursă din comunitate. Chișinău: Editura Agenția de Comunicare „URMA ta”, 2012. Disponibil:

https://suntparinte.md/wp-content/uploads/2020/01/Ghid_Resursa_Adolescenti_A4_Complet.pdf

* Handrabura, Loretta, Goraș-Postică, Viorica, Educație pentru echitate de gen și șanse egale. Auxiliar didactic pentru profesori și elevi. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2016. ISBN 978-9975-4485-5-0. Disponibil:

http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/Educa%C8%9Bie_pentru_Echitate_de_Gen_%C8%99i_%C8%98anse_Egale.pdf

*Garștea, Nina, Callo, Tatiana, Granaci, Lidia, Ora de dirigiență. Ghid pentru elevi și profesori. Chișinău: Editura Epigraf, 2011. ISBN 978-109-55-0

*Educația pentru formarea deprinderilor de viață. Ghid. Chișinău, 2005, ISBN 9975-928-74-9. CZU 37.01 G 25. Disponibil:

https://motivatie.md/media/Publicatii/Carti_brosuri_rapoarte_analiza/Educatia_pentru_formarea_Deprinderilor_de_Viata_Independenta.pdf

*Model practic la temă: Modificările corporale la pubertate. Modificări fiziologice, stări emoționale, particularități de gen. În „Educație online. Învățământ altfel. Cl. IV”. Chișinău: MEC, DGETS mun Chișinău, Disponibil:

<https://educatieonline.md/details?e6513ccc0bc14017a2b7f1a42d52a2d4>

DESFĂȘURARE

Obiective pentru etapa lecției „Evocare” pasul „Implică-te!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil: să identifice caracteristicile personale pozitive și negative în baza fișei de lucru.

Desfășurare:

Se propune elevilor să acceseze fișa de lucru individual, propusă mai jos:

harnic	
emotiv	
inteligent	
prietenos	
zgârcit	
cu simțul umorului	
curajos	
indiferent	
sensibil	
agresiv	
răutăcios	
egoist	
modest	
creativ	
simpatic	
lipsit de imaginație	
fricos	
inventiv	
sincer	
darnic	
timid	
lent	
dezordonat	
calm	

Se solicită elevilor, timp de 5 minute:

- să marcheze cu X în dreptul cuvintelor care îi descriu cel mai bine;
- să decidă care dintre aceste caracteristici sunt negative și care sunt pozitive;
- să însușeze caracteristicile pozitive și pe cele negative și să facă raportul dintre ele.

Întrebări conversative:

- Care dintre voi și-ai bifat mai multe caracteristici pozitive și care mai multe negative?
- De ce unii bifează mai multe adjective pozitive, iar alții mai multe negative?
- Cum îi putem ajuta pe cei care au o imagine negativă despre ei înșiși să se vadă într-o

lume mai bună?

- Ce semnificație pot avea situațiile în care imaginea pe care o avem despre noi diferă mult de imaginea pe care o au ceilalți despre persoana noastră?

Feedback: „În trăsăturile enumerate de voi în fișă se pot regăsi o mare parte dintre semenii și adolescenții pe care îi cunoașteți. Este foarte important ca fiecare să-și cunoască și să accepte atât caracteristicile pozitive, cât și cele negative. Asemenea caracteristici le sesizați în și pe corpul vostru care sunt diferite și în permanentă schimbare atât la fete cât și la băieți”

Mesaj informațional pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”:

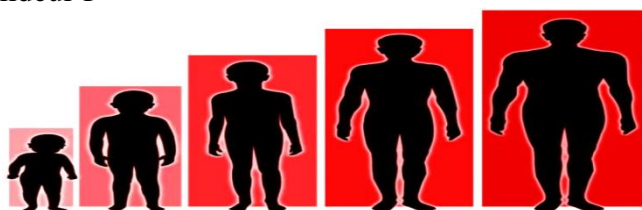
„Organismul uman traversează mai multe schimbări din copilărie până la maturitate (slideul 1). Aceste schimbări sunt atât fiziologice cât și emoționale (slideul 2) în deosebi sesizate și vizualizate de voi la vârsta dată de 9-10/12-15 ani. Vârsta dată este numită vârsta preadolescență – pubertatea (slideul 3) care reprezintă o perioadă a schimbărilor fizice și emoționale pe care le

parcurs toți copiii în procesul creșterii și maturizării. Schimbările care au loc în corpul vostru sunt rapide și vă pot uneori deranja, dar asta este drumul spre maturitate. Pe parcursul pubertății corpul vostru suferă rapid modificări fizice și hormonale. La vârsta voastră unele părți ale corpului se modifică în volum: la nivelul organelor interne, la nivelul pieptului - sânilor, mușchilor. La nivel hormonal: acnee, transpirație urât mirositoare, schimbarea glasului etc. (slideul 4).

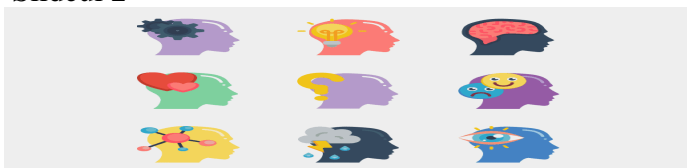
Tot în această etapă apar schimbări emoționale: schimbări de dispoziție bruște, stimă de sine scăzută, agresivitate, depresie, uneori te simți diferit de colegii din clasă, mai atenți față de lumea din jurul vostru, poate apărea interes pentru activități noi (slideul 5).

Astfel, pubertatea are propriul orar biologic. La cineva vârsta pubertară începe de la 8 ani, la cineva la 12, 15 ani și nimeni nu poate controla când concret începe. Pubertatea de obicei începe mai devreme la fete decât la băieți. Pentru majoritatea fetelor, pubertatea începe în jurul vârstei de 11 ani. Pentru băieți pubertatea începe între 10 și 14 ani, media fiind pe la 12. Însă fiecare trebuie să cunoască aceste schimbări pentru a duce un mod de viață sănătos (slideul 6)”.

Slideul 1



Slideul 2



Slideul 3



Slideul 4



Slideul 5



Slideul 6

Schimbarea, creșterea și dezvoltarea organismului la pubertate



Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil: să identifice schimbările fiziologice și emoționale care se produc în organismul uman din copilărie până la maturitate.

Se propune elevilor vizionarea filmului:

„Pubertatea: Schimbările de dispoziție”, disponibil:

<https://www.youtube.com/watch?v=kPL0yw4LkKE>

„Pubertatea: aflând cine ești”, disponibil:

<https://www.youtube.com/watch?v=7I-Bpmad5po>

Se organizează un asalt de idei despre schimbările din organismul uman din copilărie până la maturitate, cu prezentare de exemple din viața personală.

Se propune elevilor să formeze perechi de lucru, abordând Fișa de lucru individual din „Evocare”, dezvoltând-o prin:

- numirea schimbărilor fiziologice și emoționale care se produc în organismul uman din copilărie până la maturitate;

harnic	Schimbări fiziologice	Schimbări emoționale
emotiv		
inteligent		
prietenos		
zgârcit		
cu simțul umorului		
curajos		
indiferent		
sensibil		
agresiv		
răutăcios		
egoist		
modest	Deosebiri între schimbările fiziologice și cele emoționale	
creativ		
simpatic		
lipsit de imaginație		
fricos		
inventiv		
sincer		
darnic		
timid		
lent		
dezordonat		

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil: *să găsească deosebiri între schimbările fiziologice și cele emoționale în baza Fișei de lucru.*

Desfășurare prin continuarea sarcinii din „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația”:

- găsirea deosebirilor între schimbările fiziologice și cele emoționale, completând spațiile aceleași Fișe de lucru.

La finele sarcinii, se solicită perechilor de lucru, în fața clasei, să prezinte colegilor, la nivel de mimică gest, o schimbare emoțională și fiziologică din organismul uman din copilărie până la maturitate, identificată în tabel, iar colegii să ghicească ce schimbare a prezentat perechea.

La sarcina dată elevii se informează despre faptul că au dreptul să adreseze întrebări și să răspundă prin DA sau NU. Iar dacă cei care au ghicit au descoperit o altă schimbare decât cea notată au dreptul să-și completeze cu ea spațiul tabelului.

Activitatea continuă până sunt ghicite toate schimbările notate pe fișele perechilor de lucru.

Feedback: „ Schimbările fiziologice și cele emoționale marcează specificul pubertății unui elev din clasa IV:

- pubertatea: perioada creșterii rapide;
- apar schimbări atât fiziologice cât și emoționale”

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Apreciază”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil: *să descrie în cuvinte proprii schimbările fiziologice și cele emoționale din organismul uman din copilărie până la maturitate.*

Desfășurare

Debriefing:

- Cum v-ați simțit în acdrul activității?
- Care este deosebirea între schimbările fiziologice și cele emoționale?
- Care schimbări v-a fost ușor să le identificați?
- Ce ați aflat nou despre organismul uman?
- Cum veți reacționa la apariția unor schimbări în organismul vostru?
- Ce considerați că este o reacție normală la schimbările de acest ordin?

Obiective pentru etapa lecției „Extindere” pasul „Acționează”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil: *să justifice schimbările în corpul propriu pentru perioada pubertară.*

Desfășurare

Se solicită elevilor să reflecteze împreună cu părinții subiectul abordat la lecție.

Se propune elevilor să acceseze Fișa de lucru „Corpul meu”:



Se cere elevilor să justifice prin desen sau scris, în Fișă, pe rând, pentru fiecare parte a corpului:

- ce schimbare desemnează în vârsta pubertară (fiziologică sau emoțională);
- cum poate fi îngrijită fiecare parte a corpului (reguli de igienă);
- cu ce mecanism întâlnit în viața cotidiană se aseamănă (Ex.: creierul seaman cu miezul de nucă sau cu un computer programat să coordoneze activitatea unei fabric imense);
- cu galben să coloreze partea corpului care este solicitată de activitățile lui preferate;
- cu roșu să coloreze partea corpului care se îmbolnăvește cel mai mult;
- cu verde să coloreze partea corpului care este cea mai sănătoasă.

ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE REZOLVARE A UNOR SITUAȚII-PROBLEMĂ ÎN CONTEXT ȘCOLAR

Subiect: Ce este o situație-problemă și cum o recunoaștem?

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Situațiile-problemă în contexte școlare.

Surse bibliografice complementare:

* Vîrlan, Maria, Conflictele școlare: tipuri, cauze, soluții. În Psihologie 2010, 2.
Disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conflictele%20scolare.pdf

* Stan, Emil (coord.), Managementul clasei. Gestionarea situațiilor de criză. Suport de curs. Disponibil:

<https://www.sp9.md/wp-content/uploads/2020/06/Managementul-clasei-gestionarea-situatii-de-criza.pdf>

*Principalele cinci probleme școlare și cum să ajutăm copilul să le depășească. În mamaPlus. Disponibil:

<https://mamaplus.md/mama-si-copilul/dezvoltarea-copilului/principalele-cinci-probleme-scolare-si-cum-sa-ajutam-copilul>

*Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului.Curriculum. Clasele I-IV, MECC, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil:

DESFĂȘURARE

Obiective pentru etapa lecției „Evocare” pasul „Implică-te!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- recunoască situațiile problemă în mediul clasei/școlii în baza imaginilor propuse;
- explice, în cuvinte proprii, pe cine afectează aceste probleme.

Se propune elevilor să analizeze conținutul imaginilor din Fișa de mai jos:



Brainstorming. Se solicită elevilor, în baza imaginii, să recunoască situațiile problemă în mediul clasei/școlii. Toate răspunsurile elevilor se vor nota pe tablă.

Răspuns aproximativ:

1. eleva este lipsită de atenția învățătoarei;
2. elevul nu are prieteni;
3. elevul obosește la lecții;
4. elevul este șicanat (sâcâit) de un adult;
5. eleva nu cooperează în echipa de lucru în grup;
6. elevul este agresat verbal.

Argumente pe cartele. Se solicită elevilor, să explice, în cuvinte proprii, pe cine din clasă/școală afectează aceste probleme.

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- identifice modalitățile de rezolvare a situațiilor-problemă la nivelul clasei/școlii în baza imaginii;

- inspecteze manifestările unei situații-problemă la nivelul clasei/școlii în baza imaginii.

Studiul de caz. După conținutul de informare la pasul „Informează-te!” se propune elevilor să formeze 6 echipe de lucru în grup. Fiecare echipă:

- abordează și detaliază pentru discuții o imagine din cele șase de mai sus propuse;
- identifică cauzele care pot genera/au generat situația-problemă;
- atribuie cum s-a manifestat situația-problemă din imagine.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- deducă modalitățile de rezolvare a situației-problemă la nivelul clasei/școlii în baza imaginii.

Asociații libere. Se solicită echipelor de lucru în grup să deducă modalități de rezolvare a situației-problemă din imagine. Pentru calitatea sarcinii de grup realizate, se propune elevilor să facă analogie între culorile semaforului și rezolvarea unei situații-problemă prin următoarele exemple:

- la roșu te oprești, nu reacționezi impulsiv;
- la galben analizezi problema și încerci să găsești cea mai bună soluție;
- la verde acționezi pui în aplicare soluția găsită.

La finalul sarcinii, se solicită echipelor să afișeze la tablă produsele de grup realizate. Un elev, din fiecare echipă, va prezenta și comenta produsul realizat.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Apreciază!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- propună soluții pentru rezolvare a situațiilor-problemă la nivelul clasei/școlii.

Reflecția personală. În baza produselor prezentate de fiecare echipă, frontal, se vor lansa idei cu referire la modalitățile de rezolvare a situației-problemă la nivelul clasei/școlii.

Întrebări conversative:

- De ce apar situațiile-problemă în clasă/școală?
- Cum putem rezolva o situație-problemă?
- Car sunt consecințele nerezolvării unei situații-problemă?

În cadrul secvențelor de lecție E-R-R proiectate la subiectul „Ce este o situație-problemă și cum o recunoaștem?” se abordează următoarele **strategie de învățare cognitiv-constructivistă:** frontal, individual, grup; barinstorming, argumente pe cartele, studiul de caz, asociații libere, reflecția personală, conversația euristică.

Subiect: Situații-problemă cu efecte emoționale negative și soluționarea lor

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Alternative de soluționare a problemelor cu efecte emoționale negative (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare).

Surse bibliografice complementare:

* Vîrlan, Maria, Conflictele școlare: tipuri, cauze, soluții. În Psihologie 2010, 2. Disponibil:

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conflictele%20scolare.pdf

* Stan, Emil (coord.), Managementul clasei. Gestionarea situațiilor de criză. Suport de curs. Disponibil:

<https://www.sp9.md/wp-content/uploads/2020/06/Managementul-clasei-gestionarea-situatii-de-criza.pdf>

*Principalele cinci probleme școlare și cum să ajutăm copilul să le depășească. În mamaPlus. Disponibil:

<https://mamaplus.md/mama-si-copilul/dezvoltarea-copilului/principalele-cinci-probleme-scolare-si-cum-sa-ajutam-copilul>

*Terguță, V., (cootrd.), Educație pentru drepturile omului.Curriculum. Clasele I-IV, MECC, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil: https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_ci-I-IV.pdf

DEFĂȘURARE

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Prelucrează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- localizeze situația-problemă la nivelul clasei cu efecte emoționale negative (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare) în baza cazului;

- identifice efectele emoționale negative cu impact asupra eroului din cazul propus și asupra grupului de lucru.

Studiul de caz. Se prezintă elevilor cazul:

„Ion este în clasa IV. Cu toate că nu a creat până acum probleme de indisciplină, astăzi l-a lovit pe unul dintre colegii lui, astfel încât acesta are nevoie de îngrijire medicală și va trebui să stea acasă trei zile pentru a se recupera”.

Se propune elevilor să formeze 6 echipe de lucru în grup și în baza cazului să localizeze situația-problemă la nivelul clasei cu efecte emoționale negative (nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare).

Graficul T. În baza organizatorului tabelar, să identifice efectele emoționale negative cu impact asupra eroului din cazul propus și asupra grupului de lucru:

Efecte emoționale negative: nemulțumire, frustrare, frică, îngrijorare

Ion

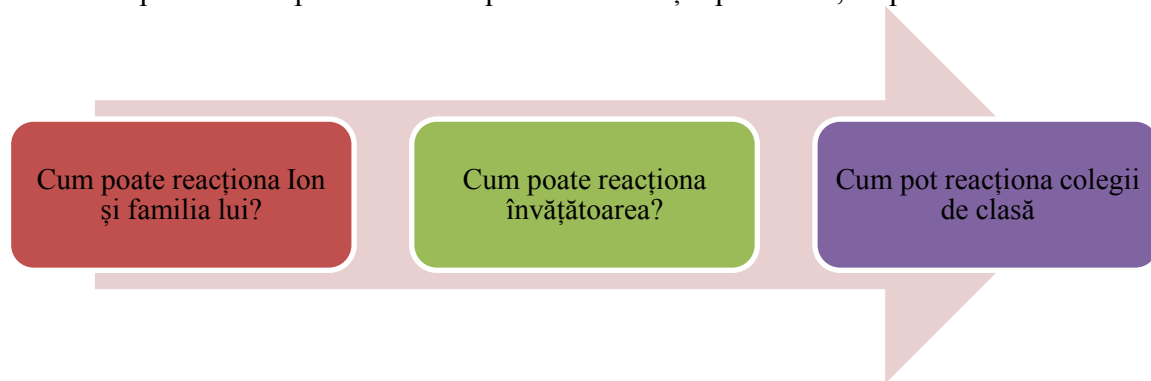
Echipa de lucru

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- descrie comportamentele posibile ale persoanelor implicate în situația problemă în baza studiului de caz;

- aleagă alternative de soluționare a situației-problemă în baza studiului de caz.

Brainwriting scris. Se solicită echipelor de lucru în grup să completeze Fișa (de mai jos) cu comportamente posibile ale persoanelor implicate în situația-problemă, răspunzând la întrebări.



Pe finalul sarcinii de lucru în grup se discută cu elevii avantajele și dezavantajele fiecărui comportament identificat. Se alege împreună cu elevii alternativa care rezolvă cel mai rapid și eficient situația-problemă.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Apreciază”. La finele lecției elevul va fi capabil să:

- propună alternative de soluționare a situației-problemă în baza studiului de caz.

Jocul de rol. Se propune elevilor, în echipele de lucru:

- să pună în scenă varianta dezirabilă selectată de alternativă de soluționare a situației-problemă în baza studiului de caz;

- să propună și alte alternative de soluționare a situației-problemă în baza studiului de caz.

Discuție dirijată:

- Care din reacțiile celorlați îl ajută pe Ion să își rezolve problema?

- Care este dreptul lui Ion în situația de caz? (de a-și spune opinia și de a fi ascultat)

- De ce este necesar să colaboreze toate categoriile de persoane din cazul prezentat?

(Colaborarea tuturor categoriile de persoane din cazul prezentat este necesară pentru găsirea celei mai bune soluții de soluționare a situației-problemă).

În cadrul secvențelor de lecție R-R proiectate la subiectul „Situatii-problemă cu efecte emoționale negative și soluționarea lor” se abordează următoarele **strategie de învățare cognitiv-constructivistă**: lucrul în grup; studiul de caz, brainwriting scris, jocul de rol, discuție dirijată.

ASPECTE PRACTICE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DE APRECIERE A BENEFICIILOR MUNCII ȘI VOLUNTARIATULUI

Subiect: Ce este munca și cum se apreciază la noi în țară?

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: Munca și aprecierea ei. Valoarea și importanța muncii.

Surse bibliografice complementare:

* Dezvoltarea personală, clasa a IV-a, Munca și aprecierea ei. Valoarea și importanța muncii. EducațieOnlineRO. Disponibil:

<https://www.youtube.com/watch?v=BdFdUP9hFz8>

* Terguță, V., (coord.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Chișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil:

https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_cl-I-IV.pdf

* Copii mici cu griji mari. Broșură pentru părinți despre munca copilului în Moldova. Chișinău: CN PAC. Organizația internațională a muncii. 2007. Disponibil:

https://www.cnpac.md/uploaded/Publicatii/PDF/copiii_mici_cu_griji_mari_parinti.pdf

* Este bine să muncesc? Broșură despre munca copilului în Moldova pentru adolescenți de la 13 la 18 ani. Chișinău: CN PAC. Organizația internațională a muncii. 2006. Disponibil:

https://www.cnpac.md/uploaded/Publicatii/PDF/estebine_sa_muncesti_adolescenti.pdf

* Ghicitori despre locuri de muncă pentru elevi și adulți. În Formare, Educație și Școlile Secundare. Disponibil:

<https://ro.birmiss.com/ghicitori-despre-locuri-de-munca-pentru-elevi-si-adulti/>

* 201 Proverbe despre Muncă și Hărnicie de Booknation.ro, 2018. Disponibil:

<https://booknation.ro/proverbe-despre-munca/>

DEFĂȘURARE

Obiective pentru etapa lecției „Evocare” pasul „Implică-te!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil:

- să potrivească cel mul 2 enunțuri sintagmei „muncă” în baza proverbelor;
- să găsească punctul comun, prin exemple verbale, a sintagmalor „muncă” și „profesie” în baza figurii-schemă de brainstorming.

Defășurare

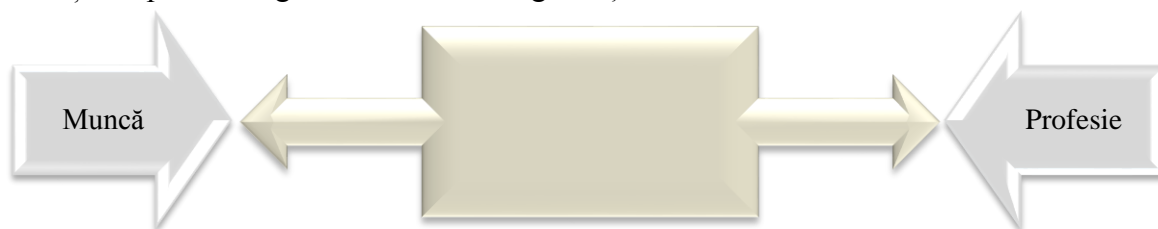
Se propune elevilor a lectura proverbe despre muncă:

- ✚ Munca e bogată ca Dumnezeu.
- ✚ Munca lungește viața, lenea o scurtează.
- ✚ Munca ne scapă de trei rele: de urât, de fapte rele, și de neavere.
- ✚ De muncit nu te pune să muncești, dar nici la masă nu te cheamă
- ✚ Munca nu știe ce-i rușinea.
- ✚ Pământul rodește unde mâna muncește.
- ✚ După muncă, odihnă plăcere dulce aduce.
- ✚ Munca înseamnă o zi scurtă și o viață lungă.
- ✚ Omul e dator să muncească, să nu-l găsească moartea șezând.

Se solicită elevilor în perechi (de bancă) să discute despre semnificația proverbelor și să potrivească, verbal, 2 enunțuri sintagmei „muncă”. În sensul dat se pot oferi exemple: „Muncă – omul muncește pentru a viețui”; „Munca – activitate fizică și intelectuală”.

Răspuns așteptat: „Munca – activitatea omului pentru satisfacerea trebuințelor sale”; „Muncă - agricolă, intelectuală, gospodărească”; „Muncă – folos material, câștig”; „Muncă – câștig, agoniseală”; „Muncă – satisfacție, îndeletnicire pentru satisfacerea trebuințelor personale”.

Se afișează pe tablă figura de brainstorming-schiță:



Se solicită elevilor, păstrând perechile de lucru:

- să găsească punctul comun, prin exemple verbale, a sintagmelor „muncă” și „profesie” (conținut abordat la lecția precedentă);

Răspuns așteptat/feedback: „efort, meserie, salariu, carieră, dezvoltare, responsabilitate, ocupație”.

- să elaboreze o reflecție de echipă/pereche cu referire la aprecierea muncii.

Răspuns așteptat/feedback: „Ambele sintagme – munca și profesia sunt caracteristice numai omului pentru satisfacerea trebuințelor și dorințelor personale a unei vieți de calitate. Munca în raport cu profesia poate să nu aducă numai câștig material. De exemplu: „Fac curat în bucătărie pentru/ a pregăti o masă de sărbătoare/pentru a mă simți confort și benefic la prepararea bucatelor”; „Strâng roada din grădină /pentru a mă hrăni tot anul/pentru că am muncit din primăvară/ pentru că sun un bun gospodar”; „Croșetez pentru un design al rochiei de vals/pentru că-mi place și este un hobby (pasiune pentru ceva anume, activitate extraprofesională). Pe când profesia este tot o muncă, o meserie, o ocupație cu caracter permanent, o activitate bazată pe o educație specializată, pe care cineva o exercită cu regularitate în baza unei calificări corespunzătoare, în scopul obținerii unei remunerații bănești”.

Se anunță subiectul lecției și se enunță obiectivele lecției.

Conținut pentru etapa lecției „ Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”

„Munca este o acțiune specifică omului care are un scop: pentru binele lui; pentru a schimba cu alții rezultatele muncii; pentru a supraviețui, prospera – el, familia și cei din jur.

Munca este importantă pentru producție: prin muncă, resursele naturale sunt transformate în bunuri vitale pentru supraviețuirea noastră. Munca este în tot și în toate: munca este în resursele naturale extrase din pământ, este prezentă în capital, prezentă în tehnologie etc. Altfel spus, munca este un beneficiu iar pentru a obține un beneficiu este nevoie de efort în muncă și că toate lucrurile care ne înconjoară, create de om în folosul nostru, putem spune că în așa mod lucrurile se realizează cu munca. Și dacă cei care muncesc fac treaba asta bine, vor primi o recompensă.

Valoarea muncii omului este apreciată peste tot în societate: la piață, la magazin, în transport, pe stradă, la școală, în muzeu etc.

De aceea, este important ca cel care muncește, să înceapă ziua de muncă cu întrebarea „Cât de apreciată va fi munca de cei din jur?” Astfel, omul va scoate și foloasele muncii: apreciere, remunerare, împlinire, bucurie, satisfacție, socializare”.

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil:

- să numească ocupații pe care le cunosc și care ulterior ar deveni o muncă, în baza „Dicționarului ocupațiilor”;

- să dezvolte sursele de informare despre ocupația preferată” în baza „Dicționarului ocupațiilor”.

Desfășurare

Din timp elevii se informează despre subiectul lecției și se solicită pentru lecția dată să adune imagini și informații despre ocupații pe care le cunosc și care ulterior ar deveni o muncă.

Se cere elevilor să numească cât mai multe ocupații pe care le cunosc și care ulterior ar deveni o muncă. Pe tablă, în baza ideilor emise de elevi, se alcătuieste o listă cuprinzătoare.

Se solicită elevilor:

- să ordoneze în ordine alfabetică ocupațiile numite;
- să selecteze câte o ocupație, pentru realizarea „Dicționarului ocupațiilor” în baza materialelor colectate de ei.

Se precizează elevilor că pentru fiecare ocupație se va realiza pe o planșă A4 un colaj, un desen sau descriere. Elevilor se solicită să formeze echipe de lucru în grup în funcție de ocupația investigată, acordând 7 minute pentru realizarea planșei.

Pe final de sarcină planșele realizate se prind într-un dosar în ordine alfabetică cu denumirea „Dicționarul ocupațiilor”. Se cere elevilor să decoreze coperta dicționarului așa cum doresc ei.

Se explică elevii:

- că dicționarul de ocupații elaborat se va actualiza în permanentă și prezenta cu diverse ocazii, dar mai ales de Ziua Internațională a Muncii;

- că Republica Moldova împreună cu mai multe state din lume sărbătorește oficial la 1 mai Ziua Internațională a Muncii, iar cu acest prilej, conform unei hotărâri de Guvern, salariații din țară beneficiază de o minivacanță în perioada 28 aprilie -1 mai.

Întrebări conversative:

- De unde ați adunat informații despre aceste ocupații?
- Ce v-ar plăcea să aflați în plus în legătură cu ocupația aleasă?
- Ocupația aleasă poate să devină muncă în viitorul vostru?, De ce?, Argumentați.
- De unde am putea accesa informații care să completeze „Dicționarul ocupațiilor”?
- Ce alte informații ar trebui să fie incluse în „dicționar”?

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!” și „Apreciază”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil:

- să recunoască munca oamenilor în baza organizatorului tabelar;
- să raporteze profitul muncii pentru persoanele care practică meseria în baza organizatorului tabelar;
- să justifice beneficul practicării muncii și pentru celelalte persoane în baza organizatorului tabelar.

Se precizează elevilor că vor participa la jocul-concurs „Munca bună mult adună”.

Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru în grup (4-5).

Se informează elevii despre:

- temporalitatea mersului jocului – 7 minute
- condițiile de joc: de 3 membri de echipă completează rubricile, 1 membru cronometrează timpul, 1 membru reprezintă în fața clasei produsul final;
- regulile de joc:

*se distribuie rolurile în cadrul fiecărei echipe de joc: 3 membri care completează rubricarea; 1 membru cronometrează timpul, 1 membru prezintă produsul de grup;

* se studiază și se analizează conținutul organizatorului tabelar de mai jos „Munca bună mult adună”;

*echipa care realizează sarcina înainte de timpul stabilit nu se consideră câștigătoare până când nu prezintă produsul de grup;

*echipa câștigătoare va lua premiul zilei.

*Fișă de lucru în grup
„Munca bună mult adună”*

Persoana care practică munca	I Locul în care lucrează	II. Profitul personal al muncii pentru persoana care practică munca	III. Beneficiul practicării muncii și pentru celelalte persoane
Croitor			
Farmacist			
Medic			
Ospătar			
Specialist Marketing-Social-Media			
Designer			
Manager relații cu clienții			
Taxator			
Brutar			
Viticultor-vinificator			
Peizajist-floricultor			
Învățător			
Jurist			
Agranom			

Întrebări conversative:

- Ce este caracteristic locului în care persoanele enumerate practică munca?
- Meseriile persoanelor care practică munca sunt tradiționale?
- Care meserii sunt considerate actuale și solicitate pe piața muncii din RM?
- Locul de muncă de la o profesie la alta se deosebește?
- Locul de muncă a persoanelor care practică munca poate influența beneficiul pentru celelalte persoane?

Feedback:

„Valoarea muncii a persoanei care o practică este apreciată în tot mediul social: aducând profit atât celei care practică munca cât și beneficii pentru celelalte persoane. Astfel, fiecare persoană care practică munca, va scoate și foloasele muncii: apreciere, remunerare, împlinire, bucurie, satisfacție, socializare”.

În cadrul secvențelor detaliate se abordează următoarea strategie didactică: individual, frontal, perechi, grup; lectura ghidată, discuția dirijată, brainstorming-schiță, studiul de caz, expunerea prin ascultare activă, jocul-concurs.

Subiect: Vreau să fiu voluntar în școală și comunitate!

Tipul lecției: mixtă, cadrul de învățare ERRE.

Demers curricular: A fi sau a nu fi voluntar. Esența voluntariatului. Forme și activități ale muncii voluntare. Beneficiul activității de voluntariat pentru dezvoltarea personală.

Surse bibliografice complementare:

* Goraș-Postică, Viorica, Scifos, Lia, Uzicov, Nina, Educație pentru dezvoltarea comunității. 2005 [22]

* Dumitrașco, Violeta (coord.) Învăț să fiu. Ghid pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. 2006. ISBN 978-9975-9850-6-2 [25]

* Asociația există o șansă. Centrul de voluntariat.

<https://asociațiaexistăosansa.weebly.com/tipuri-de-activitati-de-voluntariat.html>

*Ce este voluntariatul și ce beneficii ne aduce. Disponibil:

<https://bundeangajat.olx.ro/ce-este-voluntariatul-si-ce-beneficii-ne-adeuce/>

DESFĂȘURARE

Conținut pentru etapa lecției „ Realizarea sensului” pasul „Informează-te!”

„Voluntariatul este activitatea desfășurată din proprie inițiativă, de către o persoană care își dedică timpul, energia și talentul pentru a îi ajuta pe ceilalți, fără a primi în schimb o recompensă de natură financiară. Voluntariatul se poate desfășura în beneficiul unei comunități, pentru o cauză unde este nevoie de sprijin și de resurse umane, și nu reprezintă o activitate remunerată.

Activitatea de voluntariat se desfășoară de bunăvoie iar activitățile prin care ne oferim resursele celor ce au nevoie sunt benefice și pentru voluntari, deoarece legăm prietenii și socializăm cu oameni având aceleași preocupări, ne dezvoltăm noi abilități care vor fi de ajutor în viitor, în cariera profesională, și ne ajută să ne simțim împliniți, datorită contribuției la binele comunității sau al unei persoane”.

Obiective pentru etapa lecției „Realizarea sensului” pasul „Implică-te!”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil:

- să revizuiască, în baza imaginilor, acțiunile specifice activității de voluntariat;
- să identifice, în baza imaginilor, formele de voluntariat.

Se propune elevilor individual să studieze și să analizeze conținutul Fișei de lucru de mai jos:



Se solicită elevilor să revizuiască, în baza imaginilor, acțiunile specifice activității de voluntariat.

În perechi să discute acțiunile activității de voluntariat desprinse din imagini.

Pe final perechea să facă o reflecție în care să identifice formele de voluntariat desprinse din în imagini.

Feedback: „Voluntarul poate să se implice într-o varietate de forme/proiecte de domenii:

Domeniul social - activități cu persoane defavorizate; campanii legate de dreptul copilului, campanii de intrajutorare etc.;

Domeniul economic - campanii de ecologizare a unor parcuri, păduri, trasee forestiere; activități legate de reciclare; activități ce au legătură cu protecția mediului prin confecționarea diferitelor obiecte.

Domeniul civic - campanii ce au ca scop actele de caritate; campanii ce promovează acțiuni civice în sprijinul comunității.

Domeniul cultural - activități artistice; campanii de promovare sau în organizarea de evenimente.

Domeniul sănătate - campanii de promovarea a sănătății; anumite servicii pentru pacienții din spitale, case de bătrâni.

De exemplu, un elev voluntar de cl. IV este capabil să desfășoare următoarele activități în folosul comunității:

- de caritate – îngrijirea persoanelor în etate, acordarea de sprijin celor cu nevoi speciale, bolnavilor, orfanilor etc.;
- ecologice – salubritatea unor zone, reciclarea deșeurilor, reinstaurarea monumentelor etc.;
- de voluntariat la diferite instituții (bibliotecă, spital, poliție, organizații neguvernamentale etc.)”.

Obiective pentru etapa lecției „Reflecție” pasul „Comunică și decide!” și „Apreciază”: la sfârșitul lecției elevul va fi capabil:

- să distingă dificultățile cu care se poate confrunta comunitatea din care fac parte și care îi afectează nemijlocit în baza „biletului cu o problemă comunitară”;
- să propună soluții pentru problemele identificate din perspectiva unui voluntar, în baza desenului.

Mijloace didactice: bilete cu descrierea unor probleme stringente ale comunității (câte un bilet pentru fiecare echipă de lucru în grup); coli A4, pixuri, creioane colorate, cariocă, bandă adezivă etc.

Se propune elevilor:

- să formeze echipe de lucru (4-5);
- echipele, prin negocieri, să-și aleagă un personaj preferat (ex. Superman) care posedă puteri supranaturale și ar putea soluționa o problemă comunitară,
- se repartizează echipelor biletele cu o problemă a comunității (problemele vor fi diferite de la o echipă la alta) care necesită o rezolvare rapidă
- se solicită elevilor să realizeze un desen de grup în care să reflecte modalitățile de soluționare a problemei comunitare, imaginându-și că sunt voluntarii echipei de „Superman”, timp de 7 – 10 minute.

La finele sarcinii, echipele vor desemna un voluntar care va prezenta produsul de grup, prezentând problema comunitară și modul de soluționare a acesteia sub egida echipei cu numele ales de „Superman”.

Întrebări conversative:

- Credeți că este nevoie de puteri supranaturale pentru a rezolva o problemă din localitate?
- Soluția găsită și prezentată de fiecare echipă ar putea fi preluată și de alți voluntari din școală, comunitate?
- Cum v-ați implica voi ca voluntari în alte probleme cu care se confruntă localitatea natală?
- De ce ați ales acest personaj de mascotă a echipei „Superman” și nu altul?
- Cum vă simțiți știind că puteți contribui personal la binele comunității sau al unei persoane?”.

Fedback: „Într-o localitate este firesc să existe probleme care trebuie rezolvate pentru o viață mai bună și de calitate a oamenilor. Astfel, fiecare persoană poate de veni voluntar sau acel Superman atunci când este sprijinit de cei lângă care trăiește, dedicându-și timp și implicare, pricepere de a rezolva o cauză în care crede cu tărie, fără să aștepte nimic în schimb”.

În cadrul secvențelor detaliate se abordează următoarea strategie didactică: individual, perechi, grup; lectura ghidată, discuția dirijată, brainstorming-schiță, studiul de caz, expunerea, jocul-concurs.

**ASPECTE PRACTICE DE UTILIZARE A JOCULUI DE ROL LA DISCIPLINA
„DEZVOLTAREA PERSONALĂ” CL. I-IV**

Conținut curricular (2018):

Cl.	Modulul	Demersul curricular	Subiectul
I	Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”	- dramatizarea unor situații cu adulții și cu semenii în mediul școlar	„Arta comunicării: ascult, înțeleg, mă exprim”
II	Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”	- de imitare a dispozițiilor, emoțiilor cu ajutorul mimicii, gesturilor, limbajului	„Semne verbale și nonverbale ale emoțiilor: mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice”
III	Modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”	-în perechi și/sau în grup pentru sesizarea nevoii de intimitate a fiecăruia	„Rolul și necesitatea spațiului personal”
IV	Modulul 2. „Asigurarea calității vieții”	- de simulare a unei acțiuni din viața reală, care demonstrează demnitate și respect	„Modalități de manifestare a demnității și respectului”

Surse bibliografice complementare:

*Saranciuc-Gordea, Liliana, Managementul clasei (suport de curs opțional). Chișinău: UPSC, 2017. Disponibil:

http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2676/Managementul_clasei-Suport-curs-opțional.pdf?sequence=1&isAllowed=y

* Învățarea bazată pe joc de rol. În „PDFCOFFEE”. Disponibil:

<https://pdfcoffee.com/invatarea-prin-joc-de-rol-pdf-free.html>

* Ghid și scenarii de testare a metodologiei de joc pentru educatori. Rzeszow: Proiectul Erasmus+ Games for Tolerance (Erasmus+ Jocuri pentru toleranță), Polonia, 2022. Disponibil:

https://cpip.ro/wp-content/uploads/2022/01/T-Games_IO2_RO.pdf

*Cemortan, Stela, Educația copiilor pentru jocuri. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare pentru părinți. Chișinău: Tip.Stelpart, 2008. Disponibil:

<http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/83/EUCATIA%20COPIILOR%20PENTRU%20JOCURI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

*Raykova, Alexandra, 4.5 Jocuri de rol. În „T-Kitul Învățarea Interculturală”. Disponibil: https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261272/4_methods02.pdf/f2f2b5c0-0506-40f4-b707-c4397927e905

*99 activități de dezvoltare personală/ Inspectoratul Școlar Județean Iași, Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională Iași, Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Iași. Iași: Editura Spiru Haret, 2013 ISBN 978-973-579-210-7

http://www.isjiasi.ro/documente/RED/special/GHID%20CLASA%20PREGATITOARE_99%20%20%20ACTIVITATI.pdf

* Ghidul Animatorului. 855 de Jocuri și Activități.. Chișinău: UNICEF, 2005. Disponibil:

https://drepturilecopilului.md/files/publications/Carteamare_jocuri.pdf

*Terguță, V., (coord.), Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV, Ghidul învățătorului. Cișinău: Editura Gunivas, 2018. Disponibil:

https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_cl-I-IV.pdf

*Focus - 15 lecții pentru orele de dirigiență (vol.2). În „free FlipHTML5 flip book maker”. Cluj-Napoca: Erasmus, 2017. Disponibil:

<https://fliphtml5.com/rznk/ytj/basic/151-200>

DEFĂȘURARE

Clasa I.

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

Joc de rol. Demers curricular: dramatizarea unor situații cu adulții și cu semenii în mediul școlar.

Unități de competențe: 1.3. Demonstrarea unui comportament corespunzător regulilor clasei și a școlii.

Subiectul: „Arta comunicării: ascult, înțeleg, mă exprim”.

Obiective pentru secvența de lecție „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să: identifice comportamentele care exprimă ascultarea mesajului transmis; distingă între comportamentele de ascultare și non ascultare.

Desfășurare:

Se propune elevilor organizarea unui mic teatru de păpuși, în care fiecare personaj va trebui să povestească celuilalt ceva. Se decide împreună cu elevii asupra unei teme din: „Cum am petrecut vacanța?”, „Cea mai frumoasă poveste”, „Jucăria preferată”.

Se solicită elevilor să formeze perechi de lucru. Echipelor de lucru li se solicită să abordeze jucăriile moi/ de pluș aduse de acasă pentru această lecție.

Se inițiază elevii spre un dialog între păpuși sub forma unui teatru de păpuși, timp de cinci minute, pe o temă aleasă împreună cu ei. În cazul elevilor cărora le este greu să „între în rol”, învățătoarea va da un exemplu personalizat în fața clasei.

Se cere elevilor să identifice care au fost comportamentele prin care colegii lor au arătat că ascultă mesajul.

Întrebări conversative:

- A fost dificil sau ușor să faceți teatrul de păpuși?
- Ce anume vi s-a părut dificil?
- De unde ați știut că cele două păpuși vorbesc una cu cealaltă?
- Ce ați făcut să arătați acest lucru?
- Ce ați făcut să arătați că personajul vostru îl ascultă pe celălalt când acesta vorbește?
- Voi cum puteți să arătați cuiva că îl ascultați atunci când vorbește?

Feedback: „Elementele comportamentului de ascultare: privirea îndreptată spre persoana care le vorbește, poziția corpului îndreptată înspre interlocutor, nu îl întrerupe, dă din cap, în semn că a înțeles, îl încurajează prin cuvinte de genul „înțeleg”, „Da”, „Apoi?” etc.”

Clasa II.

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

Joc de rol. Demers curricular: de imitare a dispozițiilor, emoțiilor cu ajutorul mimicii, gesturilor, limbajului.

Unități de competențe: 1.1. Identificarea asemănărilor și deosebirilor între sine și ceilalți în bază de criterii simple.

Subiectul: „Semne verbale și nonverbale ale emoțiilor: mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice”.

Obiective pentru secvența de lecție „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să: utilizeze expresii emoționale adecvate emoției pe care o mimează, gesticulează; să recunoască emoții pe baza expresiilor faciale și gesturilor.

Desfășurare:

Din timp învățătoarea realizează bilețele cu situații descrise și plasate într-o cutie:

1. Afli că un copil, pe care îl considerai prieten bun, își sărătorește la sfârșit de săptămână ziua de naștere și tu nu ai fost invitat.
2. Ai participat la un concurs de poezie, aștepti de mult rezultatele și azi afli că ești câștigătorul.
3. Clasa ta organizează în vacanța de iarnă o excursie la muzeu și părinții tăi nu îți pot oferi suma necesară.
4. Colega/colegul de bancă, cu care ai avut în ultima vreme unele neînțelegeri, te invită la petrecerea organizată cu ocazia zilei de naștere.
5. Câțva elevi din clasele mai mari te hărțuiesc pe coridorul școlii, îți cer bani și te amenință că te vor bate în caz că refuzi sau că spui cuiva.
6. Îți dorește de mul timp o tabletă, se apropie ziua ta de naștere și părinții te anunță că s-ar putea să primești cadoul mult așteptat.

Se solicită elevilor să formeze două echipe de lucru. Se explică elevilor că vor avea sarcina să recunoască situația și emoțiile mimate, gesticulate, de colegi.

Elevii sunt îndemnați să-și desemneze câte un reprezentant: pentru a extrage din cutie un bilețel; pentru a mima cât mai bine situația, utilizând gesturile și mimica, astfel încât membrii echipei lor să poată ghici (din maximum 3 încercări) despre ce situație și emoție este vorba.

Se discută cu elevii câteva dintre situațiile identificate. Se insistă pe diferențele care pot să apară în reacțiile emoționale la elevi diferiți.

Întrebări conversative:

- Ce situații/emoții au fost mai ușor/greu de mimat și de ce?
- Ce situații/emoții au fost mai ușor/greu de recunoscut și de ce?
- De ce persoane diferite trăiesc emoții diferite în una și aceeași situație?

Clasa III.

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

Joc de rol. Demers curricular: în perechi și/sau în grup pentru sesizarea nevoii de intimitate a fiecăruia.

Unități de competențe: 1.2. Delimitarea spațiului personal în raport de semenii și adulții.

Subiectul: „Rolul și necesitatea spațiului personal”.

Obiective pentru secvența de lecție „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să: se identifice după anumite caracteristici; delimiteze spațiul personal în raport de semenii.

Desfășurare:

Se propune elevilor Fișa cu imagini de mai jos:



La semnalul învățătoarei, se solicită elevilor să ponească prin clasă cu fișa primită și să întrebe pe câte un coleg, dacă poate să facă una din activitățile sugerate din imagini. Dacă acel coleg răspunde afirmativ, i se notează numele în dreptul imaginii.

Discuție în trei pași (realizată pe o foaie de A4)

Pasul 1. – acțiunea va fi completată individual.

- Ce pot să fac singur?

Pasul 2. – acțiunea va fi completată împreună cu colegul de bancă

- Ce pot să fac cu tine?

Pasul 3. – acțiunea va fi completată împreună cu colegii din banca din față ori din spate

- Ce putem face împreună?

Clasa IV

Modulul 2. „Asigurarea calității vieții”.

Joc de rol. Demers curricular: de simulare a unei acțiuni din viața reală, care demonstrează demnitate și respect.

Unități de competențe: 2.3. Aprecierea importanței respectului față de sine și cei din jur, demnității, onestității, bunelor maniere.

Subiectul: „Modalități de manifestare a demnității și respectului”.

Obiective pentru secvența de lecție „Realizarea sensului” pasul „Procesează informația!”. La finele lecției elevul va fi capabil să: identifice nevoile persoanelor cu dizabilități; rezume despre respectul persoanelor din jur, demnitate, onestitate, bune maniere.

Desfășurare:

Se informează elevii că vor fi implicați într-un joc din care vor învăța ce nevoi au persoanele cu dizabilități.

Se solicită elevilor să formeze echipe de lucru a câte 4 membri fiecare. Se anunță elevii că în interiorul grupelor, fiecare membru va juca rolul unei persoane cu dizabilități:

▪ un copil cu deficiențe de vedere (va fi legat cu o eșarfă peste ochi);

- un copil cu deficiențe de vorbire (îi vor fi lipite buzele cu o bandă adezivă);
- un copil cu deficiențe de auz (surd) (îi vor fi astupate urechile cu căști);
- un copil cu deficiență motrică (îi vor fi legate mâinile la spate cu o eșarfă).

Fiecare grup primește spre rezolvare aceeași sarcină: să construiască un obiect din piese *Lego*, să realizeze un *Puzzle* simplu, să construiască o casă din cutii de chibrituri etc., în funcție de interesele copiilor. Singura regulă a jocului este ca fiecare echipă să-și rezolve sarcina doar cu resursele pe care le are la dispoziție, fără să ceară ajutor din afară. Se atenționează elevii că pot comunica în interiorul grupului de lucru în orice manieră doresc, atât cât le permit dizabilitățile impuse.

Pentru sarcinile propuse elevilor se va urmări cu atenție posibile reacții de revoltă sau nemulțăm în grupurile de lucru. De asemenea elevii vor fi ajutați să se manifeste adecvat.

După finalizarea sarcinilor de lucru în grup, se vor aduna materialele și va continua activitatea printr-o discuție cu întreaga clasă:

- Cum va-ți simțit știind că sunteți dependenți de alții pentru a realiza această sarcină?
- Care sunt nevoile persoanelor cu dizabilități?
- Ce putem face pentru a ajuta persoanele cu diverse dizabilități?
- În viața voastră a-ți avut de-a face cu persoane cu dizabilități? (descrieți)
- Cum le-ați ajutat? (descrieți)
- Cum pot oamenii să dobândească aceste deficiențe?
- Cum ne putem proteja de accidente care provoacă diverse handicapuri?
- De ce uneori oamenii evită să comunice cu persoanele cu dizabilități?
- În ce măsură considerăm că mila și compasiunea sunt atitudini folositoare?

Obiective pentru secvența de lecție „Extindere” pasul „Acționează”. La finele lecției elevul va fi capabil să: planifice modificări la nivelul instituției pentru a răspunde nevoilor persoanelor cu dizabilități, în baza proiectului individual.

Se cere elevilor, pentru următoarea lecție, să observe diverse instituții din oraș, pentru a identifica în ce măsură ele răspund nevoilor persoanelor cu dizabilități. Iar capodopus se va realiza proiectul individual prin care elevii vor:

- prezenta observațiile lor asupra instituțiilor publice din localitatea lor;
- propună printr-un plan modificări la nivelul unei instituții pentru a răspunde nevoilor persoanelor cu dizabilități.

Pentru realizarea și evaluarea produsului individual se prezintă criteriile de succes: PT6. Proiect. Produsul. 1. Conținutul produsului activității de proiect corespunde cerințelor. 2. Produsul este realizat corect. 3. Produsul este realizat cu acuratețe. 4. Produsul este clar. 5. Am utilizat mijloace digitale/media. 6. Produsul este realizat creativ.