

EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE ÎNVĂȚARE BAZATĂ PE SARCINI DE LUCRU ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

*Ana Bulat, asist. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Ludmila Ursu, prof. univ., dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău*

THE EVOLUTION OF THE CONCEPT OF TASK-BASED LEARNING IN THE EDUCATIONAL SCIENCES

*Ana Bulat, Asst. lecturer,
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID:0000-0002-5723-0195
ana.bulat@upsc.md
Ludmila Ursu, PhD, Prof.,
„Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID:0000-0003-1096-0665
ursu.ludmila@upsc.md*

CZU: 37.01

DOI: 10.46727/c.v2.24-25-03-2023.p247-254

Abstract. The article focuses on the concept of task-based learning, the importance and relevance of the theme being determined in the context of the concerns of science and practice of education for the modernization of didactic process, the connection to the requirements of contemporaneity, the increase in the quality of the educational process. A review is made of the main stages of the evolution of the given concept: from the first ideas developed in the 40-50s of the 20th century to the present day, when task-based learning is promoted in the world, including in the Republic of Moldova at the level of the National Curriculum. Arguments are made regarding the framing of task-based learning, as a didactic technology, in the current paradigms of learning: the paradigm of learning as (inter)active elaboration of knowledge; the paradigm of learning as a construction of knowledge; the paradigm of learning as self-exploration and self-discovery. There are also connections with the entrepreneurial paradigm that subsumes concepts such as education through (and for) action, practical education, active-participatory, student-centered education, etc. in contexts of concordance from an entrepreneurial perspective of the forms of education: formal, non-formal, informal.

Keywords: task-based learning; didactic technology; learning paradigms.

Conceptul de învățare bazată pe sarcini de lucru (în continuare – ÎBSL) are rădăcini istorice îndepărtate. Acesta a început să fie dezvoltat încă din anii ,40 - ,50 ai sec. XX de către psihologul Eduard C. Tolman și de alți cercetători din domeniul psihologiei educaționale. Deși Tolman nu a utilizat termenul propriu-zis în cercetările sale, el a promovat ideea că procesul de învățare are loc prin intermediul unor procese cognitive complexe, care implică crearea unor reprezentări mentale sau hărți cognitive ale mediului. În acest sens, el a susținut că învățarea are loc atunci când o persoană își formează o reprezentare internă sau o hartă cognitivă a mediului în care se află și începe să ia decizii și să acționeze în funcție de aceasta.

Astfel, percepția lui Tolman asupra învățării prin intermediul proceselor cognitive complexe poate fi relevantă și în contextul ÎBSL, care încurajează elevii să își formeze astfel de reprezentări mentale ale lumii înconjurătoare prin intermediul sarcinilor concrete pe care le efectuează [1, p. 189-208].

În anii <70, conceptul ÎBSL a început să fie utilizat mai frecvent în contextul educației și formării profesionale în întreaga lume, odată cu apariția unor noi teorii și modele de învățare, cum ar fi învățarea prin descoperire. Printre primii cercetători care au dezvoltat conceptul respectiv se au fost Jane Willis, David H. Jonassen, Rod Ellis, David Nunan, Martin Bygate.

Jane Willis este o cunoscută expertă în domeniul învățării limbilor străine și a dezvoltat conceptul de ÎBSL (Task-Based Language Learning) ca o metodă de predare a limbilor străine, focalizată pe realizarea sarcinilor de comunicare. Aceste sarcini sunt proiectate să aibă un scop real și să implice interacțiunea și comunicarea cu alți vorbitori de limba străină respectivă.

Potrivit autoarei, ÎBSL implică în studierea limbilor străine trei componente principale:

- 1. Prezentarea unei sarcini de lucru:** prezentarea unei sarcini de comunicare pentru a fi rezolvată de către formabili; sarcina ar trebui să fie relevantă pentru nevoile și interesele lor, astfel încât să se simtă motivați să o realizeze.
- 2. Planificarea și realizarea sarcinii:** formabilii trebuie să planifice și să realizeze sarcina de comunicare; aceasta implică interacțiunea cu alți formabili și folosirea limbii străine pentru a comunica.
- 3. Reflectarea asupra experienței de învățare:** după finalizarea sarcinii, formabilii trebuie să reflecteze asupra experienței lor de învățare și să își evalueze performanța; această componentă le permite să înțeleagă mai bine punctele lor tari și slabe și să găsească modalități de a-și îmbunătăți abilitățile de comunicare în limba străină.

La fel ca și Jane Willis, Rod Ellis, lingvist britanic, a evidențiat valențele formative ale ÎBSL în contextul studierii limbilor străine, susținând că această metodă pornește de la premisa învățării din punct de vedere gramatical și lexical a unei limbi și de la abilitatea de a folosi aceste elemente într-un context real și autentic. Prin urmare, sarcinile sunt concepute pentru a permite elevilor să experimenteze și să practice limbajul în situații semnificative și funcționale. ÎBSL implică, de asemenea, un grad ridicat de interacțiune între elevi și profesor. În timpul realizării sarcinilor, profesorul oferă suport și feedback, încurajând elevii să își îmbunătățească abilitățile de comunicare și să dezvolte o mai bună înțelegere a limbii străine [2].

Având la bază teoria constructivistă a învățării și metodologia de predare a limbilor străine, ÎBSL a apărut ca răspuns la unele constrângeri ale abordării tradiționale de însușire a cunoștințelor, propune o abordare nouă, care oferă medii de învățare naturale, bazate pe cazuri concrete, și încurajează reflecția critică asupra experienței și construirea cunoștințelor în funcție de conținut sau context [3].

Modelul constructivist al învățării bazat pe teoria învățării prin acțiune a lui J. Piaget susține ideea 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. 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 [apud. 4, p. 50].

În acest context, cercetătorul rus Lev Vygotsky afirmă că elevii/copiii învață mai eficient atunci când sunt sprijiniți și ghidați de către un adult, iar interacțiunea socială este esențială pentru dezvoltarea cognitivă a copiilor, aceasta fiind posibilă prin intermediul limbajului.

Potrivit lui Vygotsky, dezvoltarea cognitivă se desfășoară în trei stadii distincte.

- 1. Stadiul socializării:** copilul își dobândește primele cunoștințe prin interacțiunea cu adulții și cu ceilalți copii din mediul său social; în acest stadiu, adultul oferă copilului sprijin și îl ajută să achiziționeze noi abilități și cunoștințe.
- 2. Stadiul exteriorizării:** copilul începe să utilizeze cunoștințele și abilitățile dobândite în primul stadiu, pentru a rezolva probleme în mod independent; adultul oferă sprijin, dar acesta este mai redus, încât copilul să învețe să se descurce singur.

3. Stadiul interiorizării: copilul dobândește abilitatea de a rezolva probleme în mod independent, fără sprijinul adultului; abilitățile și cunoștințele achiziționate în primele două etape sunt interiorizate și integrate în procesul de gândire a copilului.

Potrivit acestei teorii, învățarea se desfășoară cel mai bine atunci când elevii lucrează împreună pentru a rezolva o sarcină comună, în cadrul căreia sunt provocați să-și folosească abilitățile cognitive pentru a găsi soluții. Prin intermediul sarcinilor de lucru, elevii sunt încurajați să-și dezvolte abilitățile cognitive într-un mod mai eficient decât prin învățarea individuală. În procesul de realizare a sarcinilor, elevii trebuie să se concentreze asupra sarcinii, să comunice cu colegii de echipă și să colaboreze pentru a obține succes [5].

Un alt cercetător care a adus contribuții semnificative la înțelegerea procesului de învățare și dezvoltare cognitivă a fost psihologul american Jerome Bruner, care a dezvoltat teoria învățării bazate pe sarcini de lucru, enunțând ideea că învățarea are loc mai eficient atunci când este prezentată într-un mod structurat, organizat în jurul sarcinilor de lucru și conectat la experiența și interesele elevilor.

Conform teoriei sale, învățarea se desfășoară cel mai eficient atunci când este prezentată în cadrul unor sarcini sau probleme complexe, care permit elevilor să exploreze și să descopere cunoștințele și abilitățile necesare pentru a le rezolva. Bruner a subliniat importanța structurării și organizării informațiilor în jurul unor teme sau concepte centrale, care să faciliteze înțelegerea și asimilarea cunoștințelor noi. Potrivit lui, procesul de învățare trebuie să includă trei etape:

- Etapa de încorporare, în care elevii sunt introduși într-un nou subiect sau concept prin intermediul exemplilor și al situațiilor concrete;
- Etapa de transformare, în care elevii încep să folosească noile cunoștințe și abilități pentru a rezolva probleme sau sarcini mai complexe;
- Etapa de internalizare, în care elevii integrează și generalizează cunoștințele și abilitățile noi în cadrul cunoștințelor și abilităților existente.

Bruner a subliniat, de asemenea, importanța adaptării procesului de învățare la nivelul și interesele elevilor. Acest lucru poate fi realizat prin conectarea cunoștințelor noi la experiența și interesele elevilor, precum și prin oferirea de contexte și exemple relevante pentru ei.

În ansamblu, teoria lui Bruner subliniază importanța structurării și organizării informațiilor în jurul unor teme sau concepte centrale, precum și importanța adaptării procesului de învățare la nivelul și interesele elevilor. Acestea sunt principii importante care sunt aplicate în mod practic în multe clase și școli din întreaga lume [6].

David H. Jonassen, profesor american la Universitatea din Missouri, specializat în tehnologia educațională și proiectarea instrucțională, a dezvoltat între anii '80 - '90 *Teoria și practica educației bazate pe sarcini*, care a avut un impact semnificativ în dezvoltarea instruirii și a tehnologiei educaționale. El a promovat ideea utilizării tehnologiilor informaționale pentru a crea medii de învățare bazate pe sarcini, care să permită formabililor să își însușească cunoștințele prin aplicarea lor în contexte practice și relevante.

Principalele caracteristici ale ÎBSL, conform lui Jonassen, includ următoarele:

- Sarcinile sunt bine definite și relevante pentru contextul real;
- Sarcinile implică o activitate autentică, ce imită activitățile din lumea reală;
- Sarcinile implică o problemă sau o provocare care trebuie rezolvată;
- Învățarea se concentrează pe procesul de rezolvare a problemei și pe dezvoltarea abilităților practice necesare;
- Învățarea este centrată pe formabil și implică un grad ridicat de autonomie și responsabilitate pentru propriul proces de învățare.

Jonassen a susținut că ÎBSL poate fi utilizată cu succes într-o varietate de contexte educaționale: de la școli la centre de formare și învățare pentru adulți. În plus, el a susținut că tehnologia poate fi utilizată pentru a sprijini procesul de ÎBSL prin furnizarea de informații relevante și instrumente de comunicare și colaborare [7, p.65-94].

Apariția conceptului de ÎBSL a fost influențată cardinal de gândirea constructivistă și de teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget. Analizând literatura de specialitate, observăm însă că evoluția respectivului concept a fost influențată de mai multe teorii și abordări educaționale.

- Teoria cognitivă a învățării este o teorie care se concentrează pe procesul intern al gândirii și înțelegerii. Potrivit teoriei cognitive, învățarea are loc atunci când procesăm informațiile pe care le primim prin simțuri, le organizăm și le atribuim sens și semnificație în contextul cunoștințelor și experiențelor anterioare, iar sarcina de învățare este structurată și prezentată astfel, încât să poată fi controlată de cel care învață. În așa fel, învățarea este un proces activ și organizat, în care elevii construiesc cunoștințe noi prin integrarea și conectarea la cunoștințele și experiențele anterioare. Această teorie pune accentul pe importanța gândirii critice și a analizei în procesul de învățare, precum și pe rolul profesorilor în a-i ghida pe elevi să își construiască propriile cunoștințe și să își dezvolte abilitățile cognitive [14, p.7].

Abordarea cognitivă pune accentul pe *procesarea de adâncime*, mai precis pe modul în care elevii înaintează ipoteze, identifică mecanismele sau cauzele producerii unor evenimente, analizează motivele mai puțin transparente ale unor acțiuni. Dintr-o astfel de perspectivă, sarcina profesorilor devine una de stimulare a curiozității epistemice, de formare a abilității de a gândi în mod critic și de motivare a elevilor pentru învățare [15, p. 8].

În acest context, concluzionăm că teoria cognitivă a învățării constituie un fundament pentru ÎBSL, deoarece aceasta sprijină cunoașterea individuală, subiectivă, mai întâi prin explorare directă și procesare mentală a informațiilor, apoi prin colaborare, pentru negociere și generalizare a ideilor; prevede aplicarea și însușirea unor proceduri specifice de ridicare a unei „construcții” în cunoașterea individuală, dar nu prin intermediul transmițerii, explicării, demonstrării informațiilor de către profesor; permite integrarea, prin acomodare, a noilor informații și proceduri în schemele mentale și experiențele anterioare, motiv pentru care începe cu reactualizarea acestora. ÎBSL se bazează pe ideea că învățarea implică procese cognitive complexe, cum ar fi rezolvarea de probleme și luarea de decizii.

- Teoria învățării experiențiale este o teorie care se concentrează pe experiențele individuale și modul în care acestea influențează procesul de învățare. Această teorie a fost dezvoltată de psihologul american David Kolb și a fost prezentată pentru prima dată în anii '70. După Kolb, procesul de învățare are loc în patru etape care formează ciclul învățării experiențiale.
 1. **Experiența concretă:** învățarea începe prin experiențele noastre concrete, prin activități sau întâmplări care ne oferă o experiență directă.
 2. **Observarea și reflectarea:** după ce experimentăm ceva, reflectăm la experiența noastră și observăm ceea ce am învățat și cum o putem îmbunătăți.
 3. **Conceptualizarea și analiza** implică extragerea de învățăminte din experiență și găsirea de modele și concepte care să ne ajute să înțelegem mai bine experiența.
 4. **Experimentarea activă:** încercăm la final să aplicăm ceea ce am învățat în situații noi și să experimentăm alte acțiuni [16].

Componentele sarcinilor care vizează învățarea prin experiență variază într-o anumită măsură, dar, în general, respectă următoarele criterii:

- Proiectul trebuie să aibă o semnificație pentru elev;
- Elevii trebuie să aibă ocazia de a reflecta și de a discuta despre experiența lor de învățare pe parcursul îndeplinirii sarcinii;
- Experiența trebuie să implice simțurile, personalitatea și emoțiile elevului;
- Trebuie recunoscute cunoștințele anterioare cu privire la subiect.

Atunci când elevilor li se oferă oportunitatea de a învăța în situații autentice, învățarea devine mai eficientă. Implicându-se în experiențe reale, autentice, formale și ghidate, elevii:

- aprofundează cunoștințele prin acțiuni repetate și prin reflectare repetată asupra acțiunilor;
- își dezvoltă abilități prin practică și reflecție;
- contribuie la construirea unor noi înțelesuri atunci când sunt puși în situații noi și
- își extind învățarea aducând cunoștințele noi în clasă.

Astfel, putem concluziona că ÎBSL se înscrie în teoria învățării experiențiale, deoarece se bazează pe ideea că învățarea este mai eficientă atunci când este centrată pe experiență, iar formabilii sunt implicați activ în procesul de învățare, educație, formare și dezvoltare, precum și cel de dezvoltare personală și profesională, datorită accentului pus pe experiența personală a fiecărui individ și pe importanța reflectării și aplicării cunoștințelor și abilităților noi într-un mod practic.

- Teoria învățării prin descoperire este teoria care susține că procesul de învățare este mai eficient atunci când elevii descoperă cunoștințele prin propriile eforturi și prin experiență directă. Această teorie a fost dezvoltată de Jerome Bruner, care a susținut că procesul de învățare este mai important decât ceea ce este învățat. Potrivit teoriei învățării prin descoperire, elevii sunt mai motivați și mai implicați atunci când sunt implicați activ în procesul de învățare și au oportunități de a-și construi cunoștințe prin explorare și experimentare. În acest fel, ei sunt mai susceptibili să-și dezvolte capacitatea de a gândi critic și de a rezolva probleme. Teoria învățării prin descoperire sugerează că profesorii ar trebui să furnizeze elevilor provocări pentru a le stimula gândirea, să-i ajute să descopere și să exploreze cunoștințele, să le ofere feedback constructiv pentru a-i îndruma în procesul de învățare.

ÎBSL se bazează pe ideea că elevii învață mai bine prin descoperirea informațiilor pe cont propriu, în loc să primească informațiile prezentate de către profesor.

Aceste teorii și abordări se completează și se îmbină, formând baza conceptului de ÎBSL, care se concentrează pe aplicarea practică și dezvoltarea abilităților practice în contexte relevante și autentice.

Deși ÎBSL a fost aplicată în special de către lingviștii americani și englezi în predarea-învățarea limbilor străine, valențele formative ale acestei tehnologii didactice sunt recunoscute ca importante și în cadrul altor discipline școlare. În acest sens, în literatura de specialitate se evidențiază studiile metodologice ce conțin aplicații practice, elaborate de R. Gollob, P. Krapf, W. Weidinger pentru predarea și învățarea democrației și a drepturilor omului în clasele I-IX (Strasbourg: Consiliul Europei, 2007-2016). În aceste lucrări, autorii explorează ideea de democrație viabilă și sustenabilă într-un context global și se concentrează pe importanța implicării cetățenilor în procesele democratice, dar și pe modul în care acest lucru poate fi realizat mai eficient și mai democratic, iar ÎBSL creează combinații ideale în acest scop [8].

De asemenea, putem evidenția aici și proiectul de orientare profesională JOBS, implementat actualmente în diverse țări, inclusiv în Republica Moldova, care se axează, în special, pe orientarea tinerilor în alegerea ulterioarei profesii. Autorii promovează ideea educației centrate pe elev, iar printre metodele de învățare activă evidențiază ÎBSL [9].

La fel, în direcția vizată, putem cita proiectul desfășurat în Republica Moldova în colaborare cu Zurich University of Teacher Education (Chișinău: MECC al RM, Zurich University of Teacher Education, 2020) cu genericul „Dezvoltarea personală a elevilor ca suport pentru învățarea activă și orientarea profesională”, scopul căruia este de a sprijini dezvoltarea personală a elevilor prin creșterea abilităților socio-emoționale și cognitive, pentru a îmbunătăți performanța școlară și orientarea lor în carieră. În cadrul proiectului sunt elaborate materiale didactice (un ghid practic pentru profesori și un set de instrumente de evaluare), pentru a sprijini profesorii să își îmbunătățească practica didactică în direcția dezvoltării personale a elevilor. Ghidul vizat oferă exemple de strategii de învățare în cheia ÎBSL [10].

La nivel național, menționăm „Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar” (Chișinău, 2018), care oferă o aplicație a ÎBSL în cadrul disciplinei „Istoria românilor și universală” (T. Cerbușcă, D. Popa) [11].

În ultimii câțiva ani, în Republica Moldova se constată creșterea interesului cadrelor didactice în direcția vizată. Au început să apară studii privind valorificarea învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul unor discipline școlare (de exemplu: A. Barbăneagră, 2020 – „Limba și literatura română” în instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale; L. Saranciuc-Gordea, 2021 – „Dezvoltarea personală”, clasele I-IV; etc.) [12, 13].

Tehnologia didactică ÎBSL se înscrie în paradigmele actuale ale învățării, către care orientează curriculumul național: paradigma învățării ca elaborare (inter)activă de cunoștințe; paradigma învățării ca și construcție a cunoașterii; paradigma învățării ca autoexplorare și autodescoperire. Se conturează și conexiuni cu paradigma antreprenorială care subsumează concepte precum educația prin (și pentru) acțiune, educația practică, educația activ-participativă, centrată pe elev etc. în contexte de concordare din perspectivă antreprenorială a formelor educației: formală, nonformală, informală. Totodată, prin structura sa complexă și integralizată ce implică „descărcarea” învățării din clasă într-o comunitate conectată, ÎBSL are impact important asupra formării/dezvoltării competențelor transdisciplinare edificate pe pilonii învățării proclamați în *Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI* (a învăța să înveți; a învăța să faci; a învăța să muncești împreună cu ceilalți; a învăța să fii; a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea; a dezvolta solidaritatea și coeziunea socială), promovând unitatea cunoașterii în contextul unității perspectivelor psihocentrică (centrarea pe subiectul formării) și sociocentrică (centrarea pe valorile societății) – un alt deziderat al Curriculumului Național [17].

În cadrul ÎBSL, elevilor li se creează condiții de învățare care sprijină interactivitatea și dezvoltarea competențelor. Elevii devin activi și deschiși să interacționeze, iar cadrele didactice trebuie să le formuleze diverse sarcini de lucru, oferindu-le timp suficient de realizare. Sarcinile de lucru sunt un instrument al cadrului didactic pentru a sprijini învățarea activă. În proiectarea și adaptarea sarcinilor de învățare, cadrul didactic ia în considerare toate aspectele majore ale predării și învățării: structura conținuturilor și obiectivele învățării, nivelurile inițiale de instruire a elevilor, înțelegerea și abilitățile, oportunitățile de învățare, mediile și atmosfera de lucru din clasă.

Experiența a arătat că elevii apreciază foarte mult libertatea de care se bucură în astfel de circumstanțe și încrederea pe care profesorii le-o oferă de a folosi timpul în mod eficient. Elevii învață să își asume responsabilitatea doar dacă le este acordată libertatea să facă acest lucru. Riscul de a greși este întotdeauna prezent – dar fără risc nu există progres. În plus, elevii pot avea rezultate care nu corespund așteptărilor profesorilor, dar profesorul ajunge să aibă o mai bună cunoaștere a nivelului de dezvoltare a competențelor la care se află elevii și a nevoilor lor viitoare de învățare. Procesul de învățare este la fel de important ca rezultatul [18].

În ÎBSL, elevii întâmpină probleme nu doar legate de conținut și subiect, dar și de organizarea activității lor. Trebuie să devină conștienți de ei înșiși și să găsească o soluție pe cont propriu. Datorită acestei provocări de a rezolva probleme, fiecare formă de învățare bazată pe sarcini de lucru oferă un potențial bogat pentru formarea abilităților, de exemplu: gestionarea timpului, planificarea activității, cooperarea în echipe, obținerea de materiale și selectarea informațiilor, găsirea și utilizarea instrumentelor etc. ÎBSL este flexibilă, deoarece elevii pot adapta sarcina de lucru la abilitățile lor [ibidem].

ÎBSL este o abordare pedagogică care se concentrează pe dezvoltarea competențelor și abilităților practice ale elevilor prin abordarea problemelor sau sarcinilor concrete din lumea reală. În acest mod, elevii sunt implicați activ în procesul de învățare, fiind încurajați să identifice și să rezolve probleme, să gândească critic și să ia decizii bine fundamentate în contextul dat. În general, învățarea bazată pe sarcini de lucru își propune să dezvolte abilități precum comunicarea, colaborarea, gândirea critică, rezolvarea problemelor și creativitatea.

BIBLIOGRAFIE

1. TOLMAN, E. C. *Cognitive maps in rats and men*. Psychological review, 55(4), p.189-208. Disponibil: <https://www.simplypsychology.org/tolman.html> (vizitat: 01.12.2022)
2. ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. Disponibil: <https://www.tesl-ej.org/ej27/r5.html> (vizitat: 10.12.2022)
3. WILLIS, J. A. *Framework for task-based learning*. Longman. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/123647690/A-Framework-for-Task-based-Learning-Willis-J#> (vizitat: 12.12.2022)
4. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004. – 288 p. ISBN 978-973-681-553-9
5. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 3: Проблемы развития психики. — 1983. Disponibil: http://elib.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t3_1983/go,0;fs,1/ (vizitat: 11.11.2022)
6. BRUNER, J. *The Process of Education*. ISBN 9780674710010. Disponibil: http://edci770.pbworks.com/w/file/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf (vizitat: 10.11.2022)
7. JONASSEN, D. H. *Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes*. Educational Technology Research and Development, 45(1), 065-94. Disponibil: <http://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/weeklys/1997-Jonassen.pdf> (vizitat: 14.12.2022)
8. 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/> (vizitat: 18.01.2023)
9. WEIDINGER, W. *Cum sprijinim învățarea activă? Broșură pentru profesori*. ME RO. Disponibil: https://www.jobsproject.ro/wpcontent/uploads/2019/04/JOBS_Teacher_Brochure_RO_Print.pdf (vizitat: 21.01.2023)
10. WEIDINGER, W. *Cum sprijinim învățarea activă? Dezvoltare personală. Ghid practic pentru profesori*. ME CC al RM și Zurich University of Teacher Education, Chișinău, 2020. Disponibil: https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/romanian/personal-development-ro/dezvoltare_personala_ghid_didactic_web.pdf (vizitat: 18.01.2023)
11. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*, Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf (vizitat: 18.01.2023)
12. SARANCIUC-GORDEA, L. *Suport de curs universitar „Didactica dezvoltării personale”*. CEP EUPSC, 2020. ISBN: 978-9975-46-495-637.015.D40. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/handle/123456789/2535> (vizitat: 22.12.2022)
13. BARBĂNEAGRĂ, A. *Valorificarea strategiei bazată pe sarcini în procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române*. Disponibil: <http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/>

- handle/123456789/2376/Conf_UPSC_2020_Vol_III_p268-271.pdf?sequence=1&isAllowed=y (vizitat 22.12.2022)
14. JOIȚA, E. (coord.) *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II)*, 2007. Disponibil: https://www.academia.edu/19516968/Elena_Joita_Profesorul_Si_Alternativa_Constructivista_a_Instruirii_pdf (vizitat 19.01.2023)
 15. *Material pentru examenul la disciplina psihologie educațională*. Disponibil: <http://docshare01.docshare.tips/files/22457/224572224.pdf> (vizitat: 28.01.2023)
 16. KOLB, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Disponibil: https://www.academia.edu/3432852/Experiential_learning_Experience_as_the_source_of_learning_and_development (vizitat: 10.02.2023)
 17. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Chișinău, 2018. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf (vizitat: 15.02.2023)
 18. 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/> (vizitat: 18.10.2022)